



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

**AS COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS NA FORMAÇÃO  
PSICOPEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO  
DE CASO EM DUAS IES DE MOÇAMBIQUE (2018-2020)**

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

por  
Luísa Natéssia Marufo

Nampula, Outubro, 2023



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

AS COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS NA FORMAÇÃO  
PSICOPEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO  
DE CASO EM DUAS IES DE MOÇAMBIQUE (2018-2020)

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

Por Luísa Natéssia Marufo

Sob orientação Prof. Doutor Adérito Barbosa  
Co-orientador Prof. Doutor Felipe André Angst

Faculdade de Educação e Comunicação

Outubro, 2023

# Índice Geral

Índice de Figuras.....	v
Índice de Tabelas .....	v
Lista de siglas e abreviaturas .....	vi
Dedicatória.....	vii
Agradecimentos .....	viii
<b>Resumo.....</b>	<b>x</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1. Problemática .....	4
2. Justificativa .....	7
3. Objectivos .....	8
3.1. Objectivo geral.....	8
3.2. Objectivos específicos .....	8
4. Estrutura do trabalho.....	9
<b>PARTE I – ESTADO DA ARTE .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO EM GERAL, A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PARTICULAR E O PROCESSO DO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESPECIAL .....</b>	<b>12</b>
<b>I - A EDUCAÇÃO EM GERAL .....</b>	<b>12</b>
1. Generalidades.....	12
1.1. A educação: conceito e significado da expressão .....	12
1.2. A educação e a instrução, possíveis distinções .....	15
1.2.1. As distinções entre faculdade e capacidade .....	15
2. O papel da educação entre a teoria e a prática .....	15
<b>II - A EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM PARTICULAR .....</b>	<b>17</b>
3. O ensino superior como desenvolvimento do direito à instrução .....	17
3.1. Diferentes tipos de ensino .....	17
4. O ensino superior público, privado e/ou cooperativo .....	19
4.1. Relações de proximidades e distanciamentos e os seus efeitos na qualidade do ensino – o papel regulador do Estado.....	19
<b>III - O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESPECIAL .....</b>	<b>21</b>
5. O Ensino e a aprendizagem.....	21
5.1. O papel da educação na formação do indivíduo .....	21
5.2. O papel do docente no processo de ensino e da aprendizagem.....	22
5.3. As teorias explicativas de ensino-aprendizagem em conclusão.....	29

5.3.1. Os domínios: cognitivo, afectivo e psicomotor.....	29
5.3.2. Estratégias de aprendizagem.....	31
5.3.2.1 Métodos, técnicas e recursos.....	31
<b>CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>34</b>
<b>I - DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE.....</b>	<b>34</b>
6. Generalidades.....	35
6.1. O ensino público e privado nas instituições de ensino superior (IES).....	35
6.2. Política geral do ensino superior em Moçambique.....	36
6.2.1. Os objectivos do ensino superior.....	36
6.3. Estratégias ao nível do ensino superior.....	41
6.3.1. Princípios gerais para uma política de expansão do acesso ao ensino superior.....	41
6.4. Melhoria da qualidade e relevância.....	43
6.5. Financiamento.....	44
7. O ensino superior híbrido.....	45
7.1. Os desafios do ensino híbrido no contexto Covid-19.....	45
7.2. O ensino à distância e a formação psicopedagógica.....	46
7.2.1. A internet – (des)igualdade na tecnologia de ponta.....	46
<b>II - DO CORPO DOCENTE ÀS VÁRIAS FASES DA SUA FORMAÇÃO NO GERAL.....</b>	<b>48</b>
8. Generalidades.....	48
8.1. Do corpo docente universitário, a sua formação.....	48
9. A Formação do corpo docente universitário na prática educativa.....	55
9.1. A formação inicial.....	55
9.2. A formação contínua.....	60
<b>III - DA FORMAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM ESPECIAL.....</b>	<b>65</b>
10. A formação psicopedagógica.....	65
10.1. Conceito de psicopedagogia.....	65
11. Objectivos da psicopedagogia.....	67
11.1. A prevenção, o diagnóstico e a terapêutica.....	67
12. Espécies ou modalidades de psicopedagogia.....	67
12.1. Psicopedagogia hospitalar.....	67
12.2. A psicopedagogia e a neuropsicopedagogia.....	68
12.2.1. Multidisciplinaridade, afinidades e possíveis distinções.....	68
12.2.2. O processo de formação psicopedagógica.....	69
13. O psicopedagogo escolar.....	72
13.1. Da formação institucional à actuação profissional.....	72

13.2. Diagnóstico ou avaliação psicopedagógica.....	73
13.2.1. Elementos constitutivos do diagnóstico.....	73
13.3. Processo de avaliação psicopedagógica.....	75
14. Algumas experiências do exterior em matéria de formação psicopedagógica como garantia de qualidade.....	77
14.1. A experiência (histórica) brasileira.....	77
14.1.1. A Associação brasileira de psicopedagogia (ABPp).....	78
14.1.1.1. O código de ética psicopedagógico brasileiro.....	78
14.2. A experiência portuguesa.....	80
14.2.1. Enquadramento legislativo do ensino superior e da formação docente em Portugal.....	80
14.3. A psicopedagogia em Moçambique.....	85
14.3.1. A psicopedagogia e a neuropsicopedagogia na realidade educativa moçambicana.....	85
14.3.2. A formação psicopedagógica no sistema de educação de Moçambique.....	86
14.3.2.1. Da formação inicial ao exercício profissional.....	86
14.3.3. A importância da transdisciplinaridade na psicopedagogia moçambicana.....	86
14.3.3.1. O carácter transdisciplinar da psicopedagogia contemporânea em conclusão..	86
<b>CAPÍTULO III - COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>89</b>
<b>I - AS COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS E PROFISSIONAIS NO GERAL.....</b>	<b>89</b>
15. Das competências do professor.....	89
15.1. Conceito de competência.....	89
15.2. Competências do professor e qualidade de ensino.....	92
<b>II - AS COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA MOÇAMBICANA.....</b>	<b>95</b>
16. As competências académicas e profissionais entre a teoria e a prática.....	95
16.1. Principais desafios.....	95
16.2. As competências académicas para o século XXI.....	98
16.2.1. Das competências aos erros mais comuns dos professores.....	98
<b>III - ÉTICA ACADÉMICA E PROFISSIONAL DOCENTE.....</b>	<b>99</b>
17. Da ética universitária.....	99
17.1. A centralidade da ética docente no campo das competências académicas.....	99
<b>PARTE II-METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>104</b>
1. Introdução.....	104
2. Paradigmas que norteiam o processo investigativo.....	104
2.1. Paradigma positivista.....	105
2.2. Paradigma interpretativo.....	108
2.3. Paradigma sociocrítico.....	111

3. Tipo de estudo.....	113
4. Pesquisa qualitativa.....	115
4.1. Objecto de estudo.....	116
4.1.1. Instituições de Ensino Superior em Moçambique.....	117
4.1.2. Instituições de Ensino Superior na província de Sofala-cidade da Beira.....	120
5. Caracterização do local da investigação .....	122
5.1. Caracterização da instituição de ensino superior pública .....	122
5.2. Caracterização da instituição de ensino superior privada .....	123
6. Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	125
7. Análise de dados .....	130
8. Tratamento de dados .....	131
9. Discussão dos resultados.....	131
10. Limitações do estudo .....	132
11. Considerações éticas .....	132
<b>PARTE III - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>135</b>
1. Análise dos dados .....	135
1.1. Síntese da entrevista aos gestores de topo .....	137
1.2. Síntese da entrevista aos formadores .....	140
1.3. Síntese da entrevista aos docentes .....	142
2. Discussão dos resultados.....	144
2.1. Formação Pedagógica dos Docentes.....	144
2.2. Competências dos docentes .....	183
2.3. Processo de ensino-aprendizagem e qualidade de ensino .....	193
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>208</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>223</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>233</b>
Apêndice 1: Guião de Entrevista - Órgãos de Gestão de topo.....	233
Apêndice 2: Protocolo - Entrevista ao Gestor 1 (EG1).....	236
Apêndice 3: Protocolo - Entrevista ao Gestor 2 (EG2).....	239
Apêndice 4: Análise de Conteúdo – Gestores de topo.....	250
Apêndice 5: Matriz da Análise de Conteúdo/Categorização – Gestores de topo.....	265
Apêndice 6: Guião de Entrevista-Formador .....	283
Apêndice 7: Protocolo - Entrevista ao Formador 1 (EF1) .....	286
Apêndice 8: Protocolo - Entrevista ao Formador 2 (EF2) .....	290
Apêndice 9: Protocolo - Entrevista ao Formador 3 (EF3) .....	295
Apêndice 10: Análise de conteúdo - Formadores .....	302

Apêndice 11: Matriz da Análise de Conteúdo/Categorização - Formadores .....	317
Apêndice 12: Guião de Entrevista – Docente .....	339
Apêndice 13: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED1) .....	342
Apêndice 14: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED2) .....	344
Apêndice 15: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED3) .....	354
Apêndice 16: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED4) .....	357
Apêndice 17: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED5) .....	359
Apêndice 18: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED6) .....	361
Apêndice 19: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED7) .....	364
Apêndice 20: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED8) .....	368
Apêndice 21: Análise de conteúdo – Docentes.....	370
Apêndice 22: Matriz da Análise de Conteúdo/Categorização - Docentes .....	391
<b>Anexos .....</b>	<b>413</b>
Anexo 1: Pedido para a Recolha de dados nas Instituição de Ensino Superior .....	413
Anexo 2: Autorização para a recolha de dados na instituição de ensino superior pública.....	414
Anexo 3: Autorização para a recolha de dados na instituição de ensino superior privada .....	415
Anexo 4: Docentes com grau licenciatura, Mestrado e Doutoramento – Província de Sofala, 2019 .....	416

## Índice de Figuras

Figura 1 - Alinhamento entre objectivos de aprendizagem, actividades de aprendizagem e avaliação dos alunos .....	93
Figura 2 - Uma perspectiva do desenvolvimento da qualidade .....	94
Figura 3 - Mapa de Moçambique.....	120
Figura 4 - Mapa da Província de Sofala.....	120
Figura 5 - Estrutura orgânica dos departamentos da instituição pública.....	123
Figura 6 - Estrutura orgânica da instituição privada .....	124

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua .....	63
Tabela 2 - Técnicas qualitativas de recolha de informação .....	111
Tabela 3 - Instituições de Ensino Superior Públicas.....	118
Tabela 4 - Instituições de Ensino Superior Privadas.....	118
Tabela 5 - IES - cidade da Beira .....	120
Tabela 6 - Docentes com grau de Mestre e de Doutor, nas IES da cidade da Beira .....	121
Tabela 7 - Diferença entre entrevista estruturada e entrevista não-estruturada .....	126
Tabela 8 - Relação entre categorias, indicadores e unidades de registo .....	139
Tabela 9 - Relação entre categorias, indicadores e unidades de registo .....	141
Tabela 10 - Relação entre categorias, indicadores e unidades de registo .....	143

## **Lista de siglas e abreviaturas**

ABPp	Associação Brasileira de Psicopedagogia
CRM	Constituição da República de Moçambique
DPCTESTP	Direcção Provincial da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EF1	Entrevista ao Formador 1
EF2	Entrevista ao Formador 2
EF3	Entrevista ao Formador 3
EFPES	Estratégia de Formação de Professores para o Ensino Superior
EG1	Entrevista ao Gestor 1
EG2	Entrevista ao Gestor 2
FPP	Formações Psicopedagógicas
IES	Instituições de Ensino Superior
MCTESTP	Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional
ME	Ministério da Educação
MINED	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais
QUANQES	Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior
SINAQES	Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior
SNATCA	Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos
SNE	Sistema Nacional de Educação
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USTM	Universidade São Tomás



## **Dedicatória**

A todos que diariamente lutam para que se almeje, no ensino superior, um processo de ensino e de aprendizagem mais justo, integrante e com mais amor.

## **Agradecimentos**

Ao Prof. Doutor Adérito Barbosa, orientador, e ao Prof. Doutor Felipe Angst, co-orientador desta tese, o meu mais profundo reconhecimento pelo tempo dispensado, pelos ensinamentos, interesse, e esplêndido apoio científico e humano.

Aos professores participantes desta pesquisa, que colaboraram para a execução desta investigação, bem como às instituições de enquadramento destes profissionais, sem os quais este trabalho não teria sido possível, expresso a minha gratidão.

Um agradecimento especial a todos aqueles, que directa ou indirectamente, tornaram possível a realização desta pesquisa.

À minha família e amigos, pelo apoio incondicional que demonstraram, desde o primeiro momento em que me decidi aventurar neste caminho solitário, repleto de descobertas, que, indubitavelmente, a elaboração da tese exige.

A todos o meu muito obrigada.

## **Da imperfeição humana**

“Se cada Ser Humano é um Ser em processo de aperfeiçoamento educativo, isto significa, (...), existir nele, em qualquer idade, em qualquer etapa do seu desenvolvimento pessoal, um conjunto de possibilidades humanas não suficientemente actualizadas.” (Barbosa, 2005, p. 37).

## **Da pessoa como autor de si**

“Trata-se de considerar e reconhecer o sujeito-usuário como autor-produtor da sua vida pessoal, social e profissional. A escuta visa, acima de tudo, ter em linha de conta as várias dimensões da pessoa, que são objecto de intervenção: registo teórico (saberes), registo ideológico (valores) e registo do inconsciente (afectos)” (Canastra, 2007, p. 223).

## **Da postura e compostura ética**

“A postura ética traduz e expressa o carácter irreduzível do Ser Humano que, em última instância, escapa a qualquer tipo de categorização” (Canastra, 2007, p. 225).

## Resumo

Com o presente trabalho, pretende-se apresentar uma investigação na qual se privilegiou a pesquisa qualitativa, de carácter exploratório-descritivo, tendo-se procurado avaliar o impacto da Formação Psicopedagógica de Docentes do Ensino Superior em Moçambique, com o grau de Mestre e de Doutor, entre os anos de 2018 e 2020, na melhoria da qualidade do ensino. O estudo incidiu sobre a Província de Sofala e abrangeu duas Instituições de Ensino Superior (IES), uma pública e uma privada. A pesquisa cingiu-se, fundamentalmente, na auscultação dos diferentes actores do processo formativo, nomeadamente, os órgãos de gestão de topo, os formadores e os docentes dessas IES. Tendo em conta que, actualmente, as Instituições de Ensino possuem estudantes com características e origens sociais muito diversificadas, a formação psicopedagógica de docentes surge como uma medida de dotação da classe com competências para responder eficazmente às exigências que o processo de ensino e aprendizagem acarreta, num contexto já por si complexo. Com este estudo, pretende-se compreender como ocorre o processo de formação psicopedagógica de docentes, desde a fase do desenho, capacitação, até ao momento da implementação das competências adquiridas na formação, de modo a aferir se a formação psicopedagógica contribui para introduzir mudanças significativas no desempenho da profissão docente no ambiente de sala de aula. A pesquisa pretende contribuir para averiguar se os docentes adquirem competências que lhes permitam enfrentar os desafios apresentados pelos estudantes, em prol de uma melhoria na qualidade do ensino. Para a recolha de dados, privilegiaram-se: a análise documental e a entrevista semi-estruturada. A análise documental efectuada remete para a existência de lacunas em termos de políticas públicas e organizacionais no âmbito da formação psicopedagógica de docentes do ensino superior, com grau de Mestre e de Doutor. Neste sentido, avaliou-se a eficácia das actuais políticas públicas e políticas organizacionais, voltadas para a formação psicopedagógica dos docentes, com repercussão na qualidade de ensino. A investigação revelou que a aposta na formação pedagógica dos docentes contribui em grande medida para se atingir a tão almejada qualidade de ensino e a excelência académica, na medida em que, estas formações potenciam a aproximação do docente ao aluno, e do aluno à instituição de ensino, rumo ao encontro dos interesses dos vários actores sociais comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem de qualidade, com vista ao desenvolvimento da comunidade/nação. A interação que se gera no decurso do processo de ensino e aprendizagem permite e favorece uma estreita participação e colaboração do(s) estudante(s), com o professor. Foi possível constatar também, que com a formação pedagógica, os docentes ficam munidos de ferramentas e de competências que lhes permite aperfeiçoar e reflectir sobre a sua prática pedagógica. Os resultados apontam, ainda, para a importância e relevância de a política de formação pedagógica institucional ser do conhecimento do quadro docente, e o plano de actividades previsto para a sua materialização, ser implementado. Pois, só desta forma poder-se-á incrementar e impulsionar a qualidade de ensino, bem como fomentar um bom funcionamento das Instituições de Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Competências Académicas; Formação de Professores; Ensino Superior; Psicopedagogia.

## **Abstract**

With the current communication it's intended to present an investigation process where qualitative research is presented, one of an exploratory and descriptive nature and also to assess the impact of the psychopedagogical training of University lecturers in Mozambique holding masters and Phd's degree between the years 2018-2020 in improvement of learning quality. The study will be conducted in the province of Sofala and will cover two universities institutions, one public and one private. The research will particularly be focused on the hearing of different stakeholders namely the top managerial organs of the training process, the trainers of university lecturers. Currently, the psychopedagogical training of lecturers aims at furnishing lecturers with competence to effectively respond to the demands that the learning process requires within a situational context that is complex per si. With this study it's intended to understand how the psychopedagogical training of lecturers occur from its conception phase, training, up to the implementation of the acquired competences in order to perceive wether the psychopedagogical training contributes for the introduction of major changes in the pursuance of lecturing within the classroom environment. The research intends to contribute in a manner which can be verified wether the lecturers have acquired competences that allows them to face the challenges presented by students in the improvement of learning quality. For data collection a documental analysis will be conducted and a semi-structured interview. The documental analyses lead us to the existence of gaps in the public and in the organizations polices for universities psychopedagogical training of master and PhD degrees lecturers. In that regard, assess whether the effectiveness of the current public and organizations polices related with the psicopegagogic training for lecturers with repercussions in the quality of learning is being felt. The investigation revealed that the commitment to the pedagogical training of teachers contributes greatly to achieving the much sought-after quality of teaching and academic excellence, insofar as these trainings enhance the approximation of the teacher to the student, and the student to the institution of teaching, towards meeting the interests of the various social actors committed to the quality teaching and learning process, with a view to the development of the community/nation. The interaction that is generated during the teaching and learning process allows and encourages close participation and collaboration between the student(s) and the teacher. It was also possible to verify that, with pedagogical training, teachers are equipped with tools and skills that allow them to improve and reflect on their pedagogical practice. The results also point to the importance and relevance of the institutional pedagogical training policy being known by the teaching staff, and the plan of activities foreseen for its materialization, being implemented. Because, only in this way will it be possible to increase and boost the quality of education, as well as encourage the proper functioning of Higher Education Institutions.

**Key words** – Competences, Training of University Lecturers, Higher Education, Psychopedagogical.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito do programa de Doutoramento em Inovação Educativa. Nesta, iremos realizar um estudo que versa a área da formação psicopedagógica dos docentes do ensino superior, dado que, esta, é uma área de grande interesse e preocupação, na medida em que há cada vez mais necessidade de prestar atenção às transformações que vão ocorrendo na sociedade contemporânea, transformações, essas, que têm implicações directas no sistema educativo e na qualidade do ensino.

A educação é, segundo o sistema jurídico-educacional, um direito fundamental humano de segunda dimensão, com as legislações nacionais e internacionais a garantirem-nos, formalmente, o exercício e a exigibilidade do direito à educação. Todavia, o grande desafio que enfrentamos na actualidade diz respeito à sua materialização, à sua eficácia e aos instrumentos utilizados para a garantia desses direitos, visto que a educação público-privada depende da actuação dos poderes legislativo e executivo para a sua efectivação.

Ao nível do Direito interno, a Constituição do Estado estabelece o direito à educação como um direito social que se quer, a médio e longo prazo, completamente gratuito.

Ao nível do Direito Internacional, essa mesma perspectiva é adoptada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, a qual determina que: todo o Ser Humano tem direito à instrução; que a instrução será gratuita pelo menos nos graus elementares e fundamentais; a instrução elementar será obrigatória e a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como, a instrução superior deve estar/ estará baseada no mérito. Portanto, a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana; deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades em prol da manutenção da paz no mundo (Artigo 26, DUDH, 1948); de forma a tornar a sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

Nestes termos, julgamos, que se deve maximizar a completude do conteúdo da norma, de forma a garantir uma educação de qualidade para todos, através da formação-docente com reflexo na formação-discente; priorizando o caminho para a transformação de um país marcado na sua

história por altos níveis de analfabetismo, através da construção de uma sociedade instruída, justa, igualitária e desenvolvida, que promova uma educação superior de alta qualidade, o que, inevitavelmente, passa pelo investimento na qualidade do ensino-aprendizagem.

Contudo, “em um mundo globalizado, e permeado por grande volume de informações, mover-se com vista à qualidade de Educação não é tarefa fácil, nem pouca” (Oliveira & Câmara, 2022, p. 12), na medida em que, a educação, é igualmente, considerado um processo basilar de transformação e integração dos cidadãos, capaz de assegurar o desenvolvimento de qualquer nação, e deve estar alicerçada numa visão de que o acesso à educação é um direito salvaguardado para todos.

A globalização impulsionou a economia de livre mercado, é vista como um processo de integração global, que afecta todos os sectores da sociedade, incluindo o campo da educação. Sendo assim, a globalização também impactou o campo ensino superior, tendo contribuído para fortalecer a internacionalização, bem como a revolução científica e tecnológica do sistema de ensino. Contudo, este processo internacional tem permitido, indubitavelmente, criar desigualdades sociais em várias esferas, entre os países ricos e pobres.

Entretanto, no caso de Moçambique, com a democratização do sistema de ensino, denotou-se, de forma contundente, que um dos maiores obstáculos para que a educação não seja promovida com a qualidade desejada, deriva, em certa medida, da falta de uma formação adequada dos professores directamente envolvidos nas práticas educativas.

A formação do docente deve ser baseada na reflexão, inovação e investigação, de modo que este aprenda e desenvolva mais competências cognitivas do que técnicas, para a tomada de decisões ou para a resolução de problemas profissionais de forma consciente e racional (Pacheco, 1995).

Porém, deparamos que o nível de investimento económico na formação do docente nos países ricos e pobres é feita de forma desigual, e em países em via de desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, as políticas públicas promulgadas para a promoção e garantia da qualidade de ensino, não são implementadas de forma igual, nas várias instituições de ensino superior, pois ainda não se vivência uma cultura de qualidade como tal, devido a exiguidade de recursos financeiros que esses processos acarretam.

Nesta perspectiva, a aposta na qualidade de ensino, com vista ao desenvolvimento do país, ainda se constitui como um desafio permanente para as IES moçambicanas.

Todavia, sendo o professor o agente de desenvolvimento e de mudança na comunidade/sociedade, durante e após a sua formação, “deverá manter os princípios éticos, didáticos e pedagógicos [adquiridos]” (García, 1999, p. 27) para o exercício da sua função. Isso significa, que os docentes devem definir estratégias de ensino, de modo que possam responder aos desafios, com eficácia e melhorar continuamente a sua prática pedagógica.

De acordo com Junges e Behrens (2016), “a docência universitária exige, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, que o professor domine os fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica” (p. 211).

Igualmente, o crescente desenvolvimento económico e aumento da robustez financeira tem obrigado organizações e empregadores, a recrutarem trabalhadores com elevado nível [de] qualificações em prol do aumento da eficácia e eficiência em seus processos, isto é, procuram capital humano com competência e a qualidade desejada para manter o seu negócio e dominar o mercado (Mpanda & Barbosa, 2022).

Portanto, a formação psicopedagógica do docente além de actualizar e aprimorar as técnicas utilizadas pelos professores para atrair, inspirar e despertar nos estudantes a busca pelo conhecimento, promover o desenvolvimento do senso crítico, criar um ambiente em sala de aula mais integrativo e colaborativo, serve como alicerce para o desenvolvimento do capital humano mais ético, competente, humanista, e com facilidade de liderar, inspirar e propor soluções inteligentes e criativas, com vista à resolução de demandas que apoquentam a sociedade.

Dessa maneira, é essencial que o programa de formação não se restrinja meramente a componentes tecnológicas e/ou formais, mas que desperte no docente o compromisso quanto ao trabalho de ser educador, e que este trabalho seja valorizado e reconhecido, a fim de se agregar condições para uma vida condigna, e se evitar episódios de desgaste, insatisfação profissional, ansiedade, depressão e stress causado pelo excesso de trabalho que conduzem ao



esgotamento ou mesmo a exaustão, comprometendo, desta forma, com a saúde mental dos professores, e com o que mais desejam de fazer no seu dia-a-dia – ensinar os seus estudantes.

Outrossim, no âmbito da promoção da educação devem ser conjugados dois níveis: i. nível sistémico, isto é, todo o sistema educativo deve funcionar dentro de princípios inclusivos; ii. nível individual, isto significa que as necessidades específicas dos estudantes devem ser respondidas de forma diferenciada. Pois, desta forma, os sistemas são mais inclusivos e eficientes para a promoção do desenvolvimento da aprendizagem e da cidadania (EEIDCD 2020-2029).

## **1. Problemática**

A questão da nossa investigação nasceu com o foco principal de compreender o significado atribuído pelos professores às competências académicas obtidas através da formação psicopedagógica.

A pergunta de partida constitui, normalmente, um primeiro passo para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a ruptura com os preconceitos e as noções prévias (Quivy & Campenhoudt, 2005). Esta, deve ser pertinente e ser definida de forma precisa e concisa, para que haja clareza.

Resolvemos intitular o tema a que nos propomos investigar por “As Competências Académicas na Formação Psicopedagógica dos Docentes do Ensino Superior: Estudo de Caso em duas IES de Moçambique (2018-2020)”. O tema desta pesquisa mostra-se extremamente relevante, pertinente e actual, visto que, com a aprovação da Estratégia de Formação de Professores para o Ensino Superior pelo Conselho de Ministros, através da Resolução 29/2009, de 21 de Maio, que aponta para: a necessidade do sector do Ensino Superior focalizar as suas acções e prioridades no desenvolvimento do Plano de Formação dos Professores para o aumento do conhecimento científico e psicopedagógico dos mesmos, sendo que, a área de formação psicopedagógica ainda não foi explorada na sua magnitude.

Entende-se que o ensino é uma tarefa que exige um corpo de conhecimentos e saberes especializados e uma actuação racional e individual, [onde] se torna necessário aplicar técnicas

fundamentadas pedagogicamente e adaptadas à situação concreta dos alunos e da turma (Pacheco, 1995, p. 57).

Na contemporaneidade, os docentes são desafiados a inovarem de forma constante. Esta inovação ocorre através da introdução na sua prática pedagógica de metodologias mais activas, que impulsionem aos estudantes o desenvolvimento de competências que visem a resolução das demandas constactadas no mercado de trabalho, em particular, e na sociedade, em geral.

Isso significa que o processo de ensino e da aprendizagem passa a ser compartilhado entre o docente e o estudante, e a abordagem pedagógica é mais centrada no aluno.

O papel do docente é de mediar e/ou facilitar o processo educativo, tornando-o mais plural e mais próxima das realidades vivenciadas no dia-a-dia, tanto pelo docente, assim como pelos alunos.

O docente já não é visualizado como o actor que é detentor do saber, e a sala de aula transforma-se num espaço de interação, de troca de experiências e de construção de narrativas através da cooperação e do diálogo, com vista ao desenvolvimento de competências científicas, tecnológicas, éticas e humanísticas no aluno. “Urge, portanto, a emergência de uma postura docente pautada pela capacidade de problematização nas complexas situações-problemas que incidem sobre sua área do conhecimento, corpo discente e prática profissional” (Oliveira & Parreiras, 2018, p. 290).

Neste sentido, reflectir sobre este tema em estudo, é uma forma de encontrar caminhos, não só, para a melhoria da qualidade do processo de formação dos professores, mas também, do processo de ensino e da aprendizagem, de modo a atingir os objectivos emanados na legislação em vigor no país. Com esta pesquisa pretendemos, também, contribuir para melhorar os dispositivos/matriz das formações psicopedagógicas existentes nos estabelecimentos de ensino superior públicos e privados, em Moçambique, de forma a torná-los instrumentos mais eficazes na melhoria da qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem.

Portanto, é importante que todas as sociedades façam as suas próprias projecções a curto, médio e longo prazo, sobre o que esperam como resultado das políticas educacionais formuladas, reflectindo sobre a qualidade de ensino numa perspectiva histórica, isto é, analisando o

passado, o presente, bem como o que se pretende almejar no futuro em termos de políticas educacionais que aglutinem a liberdade de ensinar, pesquisar com o compromisso de garantir a qualidade da oferta formativa e impulsionar a transferência do conhecimento para a resolução de problemas da comunidade, em vista ao desenvolvimento social, económico, cultural, político e tecnológico (Oliveira & Câmara, 2022).

Nesta senda, com vista à melhoria da qualidade de ensino, ao nível internacional, tem sido defendido que as instituições devem organizar-se em função de critérios de qualidade, e que por eles sejam avaliados. Esses critérios visam a abertura e transparência dos processos de ensino e aprendizagem e têm contribuído para o aumento da qualidade e variedade nos programas de formação oferecidos, tendo passado a constituir metas para um ensino de qualidade, em que, para além da transmissão de conhecimentos sólidos, se tencionam desenvolver capacidades para uma aprendizagem autónoma, reflexiva e realizada ao longo da vida (Marques & Pinto, 2012, citando Leite, 2012; Cashin, 2003; Muñoz, 2012; Reimão, 2001).

Nesta senda, almeja-se que os docentes busquem aprender continuamente, de forma que se mantenham alinhados às demandas da sua área de actuação e do mundo que está em constante transformação.

Importa ainda referir que, a aposta na formação docente, contribui em grande medida para o aumento da produtividade, criatividade, espírito colaborativo, e permite criar um ambiente de trabalho mais dinâmico onde todos podem contribuir com ideias e competências inovadoras, o que impacta no sucesso do aluno e da instituição de ensino.

A competência profissional trabalhada em um programa de formação no decorrer da vida do professor se mostra importante no ambiente escolar, assim como os benefícios que, provenientes da qualidade das aulas ministradas por esses docentes participantes, podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos (Oliveira & Parreiras, 2018).

Portanto, o problema fundamental que se procurará aprofundar neste trabalho de pesquisa é o seguinte: **Que competências académicas os docentes do Ensino Superior adquirem na formação psicopedagógica?**

## 2. Justificativa

Durante a minha formação e experiência profissional, fui-me confrontando com os desafios que afectam a área da educação e que se foram traduzindo num crescente interesse de reflexão em torno desta temática de estudo: “Competências Académicas na Formação Psicopedagógica dos Docentes do Ensino Superior”, como forma de desenvolvimento pessoal e organizacional. Daí a necessidade de aprofundar este facto e propor novas alternativas aos métodos de ensino-aprendizagem. Pois, denota-se que o ciclo de mudanças recorrentes, que visam acomodar a realidade educacional cosmopolita, quase sempre envolve profundas reformas nos currículos, nos processos de ensino e nas mentes dos profissionais do ensino superior.

Nesta senda, a formação psicopedagógica dos docentes do ensino superior faz parte de um campo das ciências da educação que tem sido objecto de investigação em praticamente todo o mundo, sendo o seu estudo fundamental para a melhoria contínua da qualidade do processo do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, é de salientar que “a profissão docente para ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor” (Mesquita, 2011, p.19).

No entanto, analisando o contexto do nosso país (Moçambique), a formação psicopedagógica de docentes do ensino superior tem-se revelado ser uma área pouco explorada, apresentando um *déficit* na sua investigação, ao nível deste subsistema de ensino, razão pela qual foi eleita como campo/objecto da nossa investigação. Outrossim, não se constata, com evidências robustas, que os programas de formação psicopedagógica de docentes tenham tido um impacto positivo e significativo na melhoria da qualidade da prática pedagógica do docente, bem como, no processo de ensino e de aprendizagem.

Com efeito, parece-nos justo afirmar, de forma resumida e em última análise, que o presente tema está ao serviço de um Ensino Superior Público-Privado de qualidade. Portanto, com a presente investigação predisposmo-nos a fazer uma comparação diagnóstica ao nível de, pelo menos, duas Instituições de Ensino Superior (IES) no país. Sendo que, para o presente estudo foram formuladas as seguintes questões:

1. Que opinião têm os gestores de topo das IES, os formadores e os docentes com Grau de Mestre e de Doutor, sobre os efeitos na aposta da formação psicopedagógica?

2. Que opinião têm os gestores de topo das IES, os formadores e os docentes com Grau de Mestre e de Doutor, sobre a aquisição de competência docente nos cursos de formação psicopedagógica?
3. Em que medida as competências docentes contribuem para introduzir mudanças significativas na prática pedagógica do docente do ensino superior e, conseqüentemente, na qualidade do ensino e da aprendizagem?
4. Que opinião têm os formadores e os docentes com Grau de Mestre e de Doutor sobre a organização dos processos de formação psicopedagógica?
5. Que instrumentos ou materiais são utilizados no processo de formação psicopedagógica?
6. Que conteúdos são abordados nas formações?
7. Como é que a participação de uma formação psicopedagógica permite que os docentes enfrentem os desafios do actual sistema educativo?
8. Quais são as linhas de financiamento que promovem a pesquisa, extensão e a implementação do plano de formação psicopedagógica institucional?

### **3. Objectivos**

#### **3.1. Objectivo geral**

Analisar quais as competências adquiridas pelos docentes universitários na formação psicopedagógica ao nível das instituições de ensino superior públicas e privadas.

#### **3.2. Objectivos específicos**

1. Saber como ocorre a formação docente de Mestres e de Doutores para o ensino nas IES públicas e privadas;
2. Saber como está estruturado o sistema de formação psicopedagógica docente nas IES públicas e privadas;
3. Certificar como as competências adquiridas nos cursos de formação psicopedagógica contribuem para introduzir mudanças significativas no desempenho da profissão docente.

Depois desta introdução, na qual constam breves considerações sobre a trajetória da nossa investigação, a problematização, os objectivos do trabalho e a abordagem metodológica eleita, apresentaremos, a seguir, a explicação sobre a organização deste trabalho. Nesse sentido, salientamos que a presente tese é constituída por quatro partes.

De seguida, passaremos a apresentar a estrutura deste estudo.

#### **4. Estrutura do trabalho**

O presente trabalho é composto por 4 partes. Nomeadamente, Estado da arte, Metodologia da investigação, Análise dos dados e discussão dos resultados, e por último, a Conclusão.

Na primeira parte, estado da arte, apresentamos o enquadramento teórico desta investigação. Essa parte está subdividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, denominado “A educação em geral, a educação superior em particular e o processo do ensino-aprendizagem em especial”, focámos a nossa investigação na vertente da educação superior e no processo do ensino e da aprendizagem. Neste ponto, abordámos o conceito de educação, bem como, analisámos como decorre o processo de ensino e aprendizagem e qual o papel desempenhado pelo docente.

No segundo capítulo, intitulado “A formação de professores no ensino superior”, debruçámo-nos sobre a formação de professores no ensino superior, destacando-se a formação inicial, a formação contínua e o financiamento da formação docente no Ensino Superior. No âmbito da formação contínua, cingimo-nos sobre a formação psicopedagógica.

Por fim, no terceiro capítulo, desenvolve-se em torno das “Competências do professor no ensino superior”, onde procuramos aprofundar a componente das competências dos professores no ensino superior. Neste capítulo, abordámos o conceito de competências, e especialmente as competências do professor e conseqüente a respetiva qualidade de ensino.

Na segunda parte, denominada desenho metodológico, descrevemos com detalhe os passos que seguimos para levar a cabo a investigação, desde a caracterização do local da investigação, as opções metodológicas, as considerações éticas, aos instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados adoptadas.

A terceira parte está reservada à análise dos dados e discussão dos resultados. Nesta parte, fez-se a apresentação, análise e interpretação dos dados.

Encerramos o presente trabalho, apresentando as principais conclusões da pesquisa realizada.

## **PARTE I – ESTADO DA ARTE**

O presente quadro teórico (Parte I) é composto por três capítulos. Dentro dos quais se dispõe: No primeiro capítulo, focámos a nossa investigação na vertente da educação superior e no processo de ensino e aprendizagem. Neste ponto, aprofundámos o conceito de educação em geral, a educação superior, ou o ensino superior, em particular, bem como, analisámos, em especial, como decorre o processo de ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, falámos sobre a formação de professores no ensino superior, sendo que, nos debruçámos sobre o ensino superior em Moçambique, as várias fases da formação docente, assim como, sobre a formação psicopedagógica, em especial.

Por fim, no terceiro capítulo, procurámos aprofundar a componente das competências dos professores no ensino superior. Neste capítulo, desenvolvemos o conceito de competências académicas e profissionais, as competências académicas na prática psicopedagógica moçambicana, bem como, a ética académica e profissional docente.



# **CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO EM GERAL, A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PARTICULAR E O PROCESSO DO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESPECIAL**

Este primeiro capítulo, visa estabelecer um panorama sobre a componente da educação, concretamente ao nível do ensino superior, e do processo de ensino e aprendizagem, em particular.

## **I - A EDUCAÇÃO EM GERAL**

Nesta parte abordamos o conceito de educação, onde destacamos a diferença entre a educação e a instrução, bem como nos debruçamos sobre o papel da educação para a formação do cidadão com competências para resolução de problemas com vista a transformação da sociedade ou comunidade onde se encontra inserido. Seguidamente, encontra-se o conceito de educação.

### **1. Generalidades**

#### **1.1. A educação: conceito e significado da expressão**

O conceito de educação remete-nos para diversificados conceitos cujos significados tendem a convergir entre a esmagadora maioria doutrinária. Contudo, o que não se pode negar de comum é a origem da palavra, sendo que, há muitas concordâncias. Compreende-se esta multiplicidade de acepções em torno do seu significado, na medida em que:

O recurso à etimologia é muitas vezes um processo fecundo, quando se trata de esclarecer noções. Isto porque a evolução das línguas, chegada a um estágio avançado, pode deixar na sombra o significado genuíno das palavras. Quando lançamos mão da etimologia, extravasamos com facilidade as fronteiras da nossa própria língua. No caso português, ascendemos quase sempre ao latim ou ao grego. (...) daí, também, que a palavra «liberdade» não tenha a mesma ressonância afectiva na boca de um político marxista ou de um pai cristão. Nem a palavra «educação» o mesmo, quando é dita por um professor ou por um oficial do exército (Barbosa, 2015, p. 28).

Mas tentemos (dentro da nossa revisão literária) descortinar a palavra «educação», significando para todos os efeitos, e de forma objectiva, o seguinte:

#### **I. Do termo Educação – segundo Barbosa (2015):**

Etimologicamente, a palavra provém do latim *educare*, que quer dizer criar, alimentar, instruir. Como se verifica, temos (...) um sentido que implica exterioridade. Ou seja, aquele que cria, instrui ou alimenta outrem é-lhe exterior, e o que é criado, alimentado,

instruído sofre a acção «educativa» como algo proveniente de fora, algo que ele pode aceitar ou recusar, mas que em última análise, não tem origem em si mesmo (p. 29).

Compernelle (s/d.), citado por Monteiro (1998), encontra em Platão a ideia de “educação como dever do Estado, ao estabelecer mecanismos que obrigavam à instrução. Nesse contexto, a instrução, tida como um privilégio de nascimento, dirigia-se aos segmentos que ocupavam certa posição social” (Soares et al., 2008, p. 193).

Sapato (2016) refere que:

A palavra educação, em português, vem de educar, a origem desta, por sua vez, é do latim *Educare* que é um derivado de *ex*, que significa fora ou exterior e *ducare*, que tem o significado de guiar, instruir, conduzir; ou seja, em latim, educação tinha o significado literal de guiar para fora e pode ser entendida que se conduzia tanto para o mundo exterior, quanto para fora de si mesmo (p. 12).

Para Sapato (2016), é através da educação que o homem alcança a sua plena realização, mas isso só se torna possível mediante o desenvolvimento das suas faculdades físicas, morais intelectuais. Isso remete-nos para o pensamento de que, além de formado didáctica e profissionalmente, o ser humano deve ser ético, capaz de lidar com as situações mais diversas, emocionalmente equilibrado, espiritualmente alinhado e apto a desempenhar os papéis e funções sociais dentro dos padrões estabelecidos para as sociedades contemporâneas (Castro & Amorim, 2011). Pois, a educação deve contribuir para que tenhamos um mundo mais seguro, próspero e que favoreça o crescimento social, económico e cultural, de forma sustentável.

Na perspectiva de Natércio (2005), “entende-se a educação como um sector específico de actividade humana, um aspecto específico da realidade social, no seio da qual se produzem os questionamentos particulares, os objectos de estudo e as narrativas científicas próprias das ciências sociais” (p. 11).

De acordo com Soares et al. (2008), “só a partir do Renascimento, com as ideias de Rousseau, é que a educação passou a ser vista como instrumento político emergindo, então, a ideia de uma educação para todos” (p. 193). Uma educação para todos remete-nos para um sistema de ensino no qual estejam definidas políticas educativas mais inclusivas, para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, tendo em conta o perfil dos estudantes.

García (1999), citando Menze (1980), afirma que educação é uma acção realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Sapato (2016), partilha o mesmo pensamento que García (1999), quando alega que, “para Freire, educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto na sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta” (p. 13). Nesta senda, pode salientar-se que “o papel fundamental cometido à educação não consiste em treinar as pessoas para que possam dar respostas “certas”, mas sim, ajudar a formar “solucionadores de problemas” num quadro crescente de incerteza e impossibilidade” (Canário, 2000, p. 104). Stoer (2002), citando Grilo et al. (1992), partilha a mesma opinião que Canário (2000), quando afirma que:

A educação é o mecanismo privilegiado para a preservação e afirmação da identidade nacional, para a transmissão de valores éticos e cívicos e para a formação dos recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e da modernização da sociedade (p. 34).

II. Do acima exposto, tendo em conta as múltiplas acepções em torno do significado da palavra educação, cabe-nos agora a nós apresentar o seu significado. Ora, para nós, caberia, como conceito de educação: a faculdade e/ou a capacidade atribuída ao Estado, à sociedade civil, à família e à pessoa no geral, de, na sua acção educativa e através do processo educativo, formar a Pessoa, cumprindo, assim, na sua realização humana e pessoal, os seus deveres perante a sociedade e perante as gerações vindouras.

Posto isto, torna-se importante, ainda, apontar as distinções extraídas do conceito de Barbosa (2015). O autor distingue na educação, dois conceitos: (i) o da acção educativa e; (ii) o do processo educativo. Enquanto o primeiro tem a ver com a influência exercida sobre a pessoa do educando; o segundo tem a ver com a dinâmica de evolução pessoal do educando. Ou seja, “o processo será aqui, em parte, resultado da acção” (p. 29), sendo que “a acção educativa só será positiva e eficaz se quem a assume está ele também em processo educativo” (p. 30).<sup>1</sup> (voltaremos a estes dois conceitos adiante).

---

<sup>1</sup> O exemplo dado é o da educação negativa de um Pai, isto é, “(...) o pai que exercite, em alto grau, a virtude humana da ordem, mas não lute por melhorar nesse aspecto, educará pior o seu filho na virtude da ordem do que o pai pouco ordenado que, dia após dia, se esforce por praticar melhor essa ordem. O que é educativo não é tanto o exemplo da perfeição (aliás, impossível de atingir), quanto o exemplo da luta perseverante para crescer em perfeição” (Barbosa, 2015, p. 30).

## **1.2. A educação e a instrução, possíveis distinções**

### **1.2.1. As distinções entre faculdade e capacidade**

Vimos que o termo educação apresenta distintos desdobramentos conceptuais, nomeadamente: a acção educativa e o processo educativo. Há, porém, que distinguir, ainda, entre educação e instrução, e para isso referimo-nos ao exemplo clássico do Professor-aluno-leitura, isto é, o Professor que ensina o Aluno a Ler. Tal, é o mais elucidativo exemplo que o exemplo de uma mãe que ensina uma criança a andar com as reservas de que ela *de per si* poderia vir a andar. Já não se pode dizer o mesmo do exemplo professor-aluno-leitura, uma vez que, é quase impossível o aluno aprender a ler sozinho, sem que lhe ensinem as regras da escrita. E, portanto, aqui reside a distinção e a aliança entre a educação e a instrução. Enquanto a educação vem do berço, a instrução vem de fora. Ou seja, “a instrução é exercida de fora, do exterior, apesar de, para a sua eficácia, necessitar da colaboração do aluno (se ele se recusar a aprender a ler, ninguém conseguirá obrigá-lo a saber ler)” (Barbosa, 2015, p. 30). Nisto residem as distinções entre faculdade no exemplo da mãe-criança e da capacidade no exemplo professor-aluno-leitura.

## **2. O papel da educação entre a teoria e a prática**

### **2.1. A educação e o ensino**

Procuramos explicar neste ponto que educação é um termo amplo, com multiplicidade de facetas, quer na forma de pensar, quer na forma de agir, onde abarca as componentes de pesquisa, extensão e ensino, e que visa dotar a pessoa de conhecimentos e aprendizagens essenciais para que se possa viver em plenitude na sociedade. Consideramos ensino, como sendo parte da educação, que engloba tudo o que a pessoa experienciou ao longo da vida. Para sermos precisos, consideramos o seguinte:

I. A Educação ao Serviço do Ensino – do que ficou dito, retomemos agora o ponto 1., e os conceitos de acção educativa e processo educativo. O primeiro refere-se ao carácter da acção educativa; o segundo refere-se à finalidade da mesma, que consiste no aperfeiçoamento pessoal do educando. O primeiro tem a ver com o segundo, já que o educador presta ao seu educando (filho, aluno, etc.) o serviço de o ajudar a aperfeiçoar-se como pessoa, ou, se quisermos ser mais precisos, a crescer em humanização.

A) Da Acção Educativa – o que vem a ser a acção educativa, segundo Barbosa (2015):

A acção educativa é um serviço. Já vemos que a sua redução à área da autoridade e, mais ainda, da força arbitrária, produz erros graves de perspectiva. A época que nos damos a viver desprestigiou o serviço. Claro que servir ao modo de escravo é desumano. Mas servir por amor é grandioso, embora possa exigir o heroísmo em muitos casos. O Serviço ao bem do outro leva o homem a projetar-se para além de si, projecção misteriosa já que só se produz se o homem se mantiver o mais perfeitamente possível conservado na sua mais radical intimidade (p. 31).

B) Do Serviço Educativo ao Aperfeiçoamento – a educação exerce um serviço educativo que visa o aperfeiçoamento. Neste sentido,

O modo excelente de o educador servir o educando no seu processo de aperfeiçoamento consiste, precisamente, em transcender-se no amor para com ele, abrindo-lhe nas convenientes medidas a sua intimidade e revelando-lhe, não só pela comunicação das palavras, mas também pela comunhão amorosa, o seu esforço de desenvolvimento de faculdades e de superação de limitações à sua plena realização humana” (Barbosa, pp. 31-32).

Portanto, “ao entendermos a acção educativa como um serviço, estamos a dizer que o educador (...) só se realiza humanamente, pessoalmente, quando serve deste modo. Pelo que, a tarefa de educar (...) não pode desligar-se da empresa de realização pessoal do educador” (Barbosa, 2015, p. 32). Ou seja, “o seu serviço foi tanto mais heróico quanto o amor pelos filhos – ao contrário do amor conjugal que, para ser autêntico, exige a reciprocidade – não tem o menor direito a esperar pagas ou compensações por parte dos filhos que os pais educam, não para si, mas sim para eles (filhos) e, acima de todos, para Deus” (Barbosa, 2015, p. 32).

C) Do Serviço educativo à imperfeição humana do educando – o serviço educativo, face à imperfeição da pessoa, tem por elemento teleológico, tal como se verificou na alínea B), o aperfeiçoamento pessoal do educando. “A palavra *imperfectus*/imperfeito procede de «*imper-facere*», o inacabado no seu ser, daí o *perfacere*/perfazer” (Barbosa, 2015, p. 33), o que significa:

Fazer tudo, fazer até ao cumprimento dos próprios limites. E é nesta perspectiva que o ser humano é imperfeito. Não porque lhe falte algo próprio de seres não-humanos (não somos imperfeitos por não sermos anjos, até porque, se o fôssemos, não seríamos nós, mas um anjo a sê-lo (...), mas sim porque todo o ser humano, ao vir ao mundo, nasce como projecto de humanidade por cumprir em liberdade (Barbosa, 2015, p. 32).

Mazula (2021, pp. 33-34), citando Einstein (1981), defende que uma educação perfeita é composta pelas seguintes características:

1. Aquela que desenvolve o espírito crítico na inteligência do jovem;
2. Aquela que, na relação política-educação, assenta na liberdade do ensino (...);
3. (...) aquela que [faça] despertar o sentimento de responsabilidade moral;

4. Aquela que cultiva os valores de beleza, da verdade e justiça, pois, só a pessoa humana, livre, criadora e sensível é que modela o belo e exalta o sublime;
5. Aquela cujo o objecto é o de desenvolver a vida e a civilização;
6. Aquela que promove a vida;
7. Aquela que desperta o sentimento de compreensão fraterna entre os homens do mundo inteiro;
8. É sempre aberta a ideias novas, desde que sejam científicas e rigorosamente comprovadas (Sagan, 1997, p. 49);
9. É aquela cujo ensino forma um bom aluno, facilitando-lhe a compreensão e não a memorização;
10. Aquela que ensina a paz em vez da guerra, infiltra nas veias das crianças o amor e não o ódio (Sagan, 1997, p. 51).

Na perspectiva destes autores, depreende-se que a educação tem uma função social de construção da cidadania e do ser ético no mundo moderno, isto é, ela permite transformar a sociedade e o indivíduo, através da interpretação dos fenómenos e reflexão crítica, para o progresso das ciências, tecnologia e arte, com base na acção de um homem sobre o outro homem.

Como defende Viviane Isambert-Jamati (1965), “a educação informa-nos não apenas quanto à sociedade actual, mas também quanto à do passado, na medida em que transmite o que nesta foi elaborado, e ainda quanto à do futuro, pois que se destina àqueles que a farão” (p. 247).

Como vemos, a educação confere informação sobre o presente, o passado e o futuro de uma sociedade.

## **II - A EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM PARTICULAR**

Neste ponto, elencamos os diferentes tipos de ensino, caracterizamos o ensino público e o ensino privado no subsistema do ensino superior, e analisamos o papel regulador do Estado como o garante do direito à educação, conforme elucidamos mais abaixo.

### **3. O ensino superior como desenvolvimento do direito à instrução**

#### **3.1. Diferentes tipos de ensino**

A educação serve o ensino superior, já o dissemos, mas, não só, o ensino superior, como particularmente nos interessa aqui analisar – como também, em primeiro lugar, o ensino no geral. Não faz muito sentido analisar a educação, isto é, a qualidade do ensino-aprendizagem

aplicada ao ensino superior, sem que se faça uma breve retrospectiva em torno do ensino no geral nos moldes em que nos propomos colocar:

I. Do ensino no geral – o ensino no geral abrange, desde: (i) o ensino pré-primário até ao primário (educação infantil); (ii) o ensino secundário, ou básico (educação básica); (iii) e do ensino pré-universitário, ao universitário e; (iv) deste, o I, II e III ciclos do ensino superior, relativos à Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. A nossa investigação centra-se no Ensino Superior, portanto, no I, II e III ciclos do Ensino Superior, com ênfase no I ciclo, a Graduação. A par do ensino superior temos o ensino profissional. Quanto a este, acreditamos que o emprego eficaz dos métodos da educação profissional pode dar um contributo indispensável para os modelos de ensino-aprendizagem aplicados ao Ensino Superior (sobre esta temática, voltaremos mais adiante).

II. Do Ensino Superior, em particular – o ensino terciário, ou a educação superior, é o nível mais elevado dos sistemas educativos, referindo-se normalmente a uma educação realizada em universidades, institutos politécnicos, escolas superiores, ou outras instituições, que conferem graus académicos ou diplomas profissionais.

O ensino no geral e o ensino superior em particular, como desenvolvimento do direito à educação, tem enquadramento legal nos normativos do Direito Internacional. Ao nível da União Europeia, desde os anos de 1950, data do primeiro Protocolo à Convenção Europeia dos Direitos Humanos, que obriga que todos os signatários garantam o direito à educação (artigo 2, do diploma referenciado).

Ao nível do Direito Internacional, em 1966, o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas tem vindo a dar seguimento a este desiderato, também garantindo o direito à educação, com ênfase na educação gratuita para todos, ao estatuir que “a educação superior deverá tornar-se de acesso igualitário para todos, com base na capacidade, por todos os meios apropriados e, em particular, pela introdução progressiva da educação gratuita” (artigo 13, do PIDESC).

A gratuidade do ensino traduz-se na prática a ideia de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Artigo 1, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de Dezembro de 1948).

É, assim, que se deve constituir o sistema de educação, as instituições que o asseguram e as instituições que o impõem, quer sejam públicas, particulares ou cooperativas. O direito à educação é um direito humano, e tal como dizia Mandela no seu discurso de 1990, citado por Marques (2016), “negar ao povo os seus direitos humanos é pôr em causa a sua humanidade. Portanto, ao impor-lhes uma vida miserável de fome e privação [quer seja escolar, ou seja, qual ela for,] é desumanizá-lo” (p. 92).

Conforme aferimos, o ensino é determinante para que se crie condições que permitem a emergência da instrução, com vista a materialização da educação.

#### **4. O ensino superior público, privado e/ou cooperativo**

##### **4.1. Relações de proximidades e distanciamentos e os seus efeitos na qualidade do ensino – o papel regulador do Estado**

O ensino superior reveste-se de natureza pública ou privada. É o que consta da lei constitucional do Estado-educacional. Cabe-nos, aqui, analisar a qualidade do ensino-aprendizagem do ponto de vista das distâncias que existem entre ambas as instituições, isto é, a qualidade da formação e dos formandos oriundos destas instituições de ensino superior. Como escreve Friedman (2014), no seu livro *Capitalismo e Liberdade*, as relações de vizinhança entre a escola superior pública e privada está longe de se traduzir na convergência dos resultados de qualidade, pois o nível de ensino assim o exige. Dependendo das políticas educacionais e dos ciclos de estudos, as relações de vizinhança podem variar em vários domínios. O exemplo dos Estados Unidos reflecte bem a realidade do sistema de educação no mundo contemporâneo. Ou seja:

As instituições públicas desempenham um papel menos importante no ensino superior do que nos níveis primário e secundário. No entanto, a sua importância cresceu muito, sobretudo até aos anos 20, e hoje são responsáveis por mais de metade dos estudantes que frequentam as universidades. Uma das principais razões para o seu crescimento foi o facto de serem relativamente baratas; a maioria das universidades estaduais e municipais cobra propinas muito mais baixas do que aquelas que as universidades privadas podem cobrar. As universidades privadas, por conseguinte, têm tido graves problemas financeiros, e têm-se queixado, com razão, de concorrência «desleal». Têm procurado manter a sua independência relativamente ao Estado, mas ao mesmo tempo sentem-se obrigadas, por pressões financeiras, a procurar apoios públicos (Friedman, 2014, p. 140).

Como vemos, a intervenção estatal na educação pode, assim, justificar-se por duas razões: (i) a primeira tem a ver com a existência de importantes efeitos de vizinhanças que pretendemos



elencar na parte III da nossa investigação – inerentes à análise e discussão dos resultados. De facto, a preocupação com as circunstâncias em que a acção de um indivíduo inflige custos significativos a outros indivíduos, pelos quais não é viável obrigá-lo a compensá-los, ou concede ganhos significativos a outros indivíduos, pelos quais não é viável obrigá-los a compensá-lo, gera graves consequências nas relações entre o público e o privado; (ii) a segunda tem a ver com a velha preocupação paternalista (*bónus pater família*). Ou seja, o Estado, como bom pai de família, preocupa-se com as crianças e outros indivíduos irresponsáveis, na medida em que os efeitos de vizinha e o paternalismo têm implicações muito diferentes para a educação geral e para a cidadania.

Por último, dentro dos objectivos da política geral do Estado moçambicano – em matéria da educação e sua relação com as instituições privadas – vale dizer que, de acordo com o MINED, a iniciativa privada em matéria de concretização das IES de domínio privado traduz-se no seguinte:

As instituições superiores de ensino privado contribuirão para o aumento das oportunidades de acesso à formação de quadros nacionais e para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, particularmente no cenário actual em que os recursos públicos são escassos. Ao Estado, cabe a criação de uma atmosfera legal e o desenvolvimento de uma política de incentivos adequados ao desenvolvimento deste sector. O Estado incentivará ainda o sector privado do ensino superior a operar nas áreas e domínios onde os seus recursos são insuficientes (MINED, 1995, p. 43).

Como vemos, com a massificação do ensino superior, o acesso a este nível aumentou significativamente, o que contribuiu, na nossa modesta análise, para que a responsabilidade do ensino superior não recaísse somente para o Estado, mas também para as entidades privadas.

Faltá-nos, na nossa perspectiva de análise, um incentivo às instituições privadas, sobretudo nos períodos que o Estado declara o estado de exceção, ou de sítio ou de emergência (O estado de sítio ou o estado de emergência só podem ser declarados, no todo ou em parte do território, nos casos de agressão efectiva ou eminente, de grave ameaça ou de perturbação da ordem constitucional ou de calamidade pública, alínea nº 1, do artigo 290, da CRM de 2004), como por exemplo declarou, aquando da pandemia da Covid-19 (Decreto Presidencial nº 11/2020 de 30 de Março, declara o Estado de Emergência, por Razões de Calamidade Pública, em todo o território nacional). Notou-se que, as instituições privadas tiveram dificuldades em reunir condições para a reabertura das aulas. Pode-se destacar por exemplo, a existência de um número limitado de recursos tecnológicos para o acesso da comunidade académica; a criação

de biblioteca virtual com acervo bibliográfico das diversas áreas do saber, como uma das soluções para a consulta de material bibliográfico e garantir o distanciamento social; o cumprimento das medidas de protocolo emitido pelas autoridades sanitárias para a prevenção da Covid-19; a observância das orientações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Comunicado de Imprensa de 16 de Abril de 2020; e Ofício nº 70/MCTESTP/GM/380/2021 de 09 de Março), que recomendava, entre outras medidas, a criação de evidências que permitissem aferir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

### **III - O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESPECIAL**

Neste ponto, nos cingimos sobre o processo de ensino e da aprendizagem, especialmente no que concerne ao papel da educação na formação do indivíduo, ao papel do docente no processo do ensino e da aprendizagem, aos domínios, métodos e às estratégias de aprendizagem. A aprendizagem é um processo dinâmico que provoca transformação na conduta ou comportamento do indivíduo, e contribui para a formação integral da personalidade daquele que aprende. Nesta senda, o acto educativo é uma construção social cujo objectivo final é a aquisição de conhecimento, conforme veremos mais abaixo.

## **5. O Ensino e a aprendizagem**

### **5.1. O papel da educação na formação do indivíduo**

Temos a destacar que a educação tem um papel preponderante na formação integral do indivíduo, sendo que o tem, na medida em que este produz reflexão crítica sobre os fenómenos sociais, tornando-se livre, conscienciente e cada vez mais interventivo, na resolução dos problemas que assolam a sua comunidade, com vista a alcançar o tão almejado desenvolvimento sustentável.

Para Biesta (2018), a educação tem três funções. Nomeadamente, qualificação, socialização e subjetivação. Seguidamente, far-se-á uma breve descrição das mesmas:

A qualificação tem a ver com a maneira pela qual a educação contribui para a aquisição de conhecimento, destrezas e habilidade que nos qualificam para fazer algo – um ofício que pode ir do mais específico (como capacitar-se para um trabalho em particular), ao mais geral (como no caso da educação liberal).

A socialização tem a ver com a maneira pela qual, por meio dos processos e práticas educativas, as pessoas se integram na ordem sociocultural, política e moral. As escolas participam da socialização de maneira deliberada, por exemplo, com o ensino de valores,

da formação de carácter, da educação cívica, ou com relação à socialização profissional. A socialização também ocorre de maneira menos visível, [através do] currículo oculto (...). A função de subjetivação pode, talvez, ser entendida como o oposto da função de socialização. Não se trata da inserção dos “recém-chegados” à ordem existente, mas de formas de ser que insinuam a independência de tais ordens. Trata-se de maneiras de ser em que o indivíduo não se limita a ser um “espécimen” de uma ordem mais geral (p. 827).

Nesta senda, segundo Severino (2007), o “projecto educacional universitário precisa ser também um projecto político, sustentado por um projecto antropológico. É por isso que não bastará à Universidade dar capacitação técnica e científica, se não contribuir significativamente para levar os seus formados a uma nova consciência social” (p. 15). De acordo com Castro e Amorim (2011), “a inserção de uma visão psicopedagógica, (...) na Educação Superior não é apenas uma possibilidade, mas também é uma necessidade para a diminuição das tensões e problemas que acontecem nesse âmbito de ensino” (p. 58), o que acaba impulsionando uma maior qualidade de ensino.

Segundo estes autores, a educação deve privilegiar a preparação do indivíduo, para que se torne um cidadão activo, com atitudes, conhecimento e competências necessárias para o desenvolvimento, crescimento e bem-estar da sociedade em que se encontra.

## **5.2. O papel do docente no processo de ensino e da aprendizagem**

Cabe-nos, aqui, aprofundar o papel do docente no processo do ensino e da aprendizagem. A práxis psicopedagógica é direccionada à reconstrução do prazer de aprender do sujeito, à reelaboração do prazer de ensinar do educador, à ressignificação do processo de ensino e aprendizagem e o conseqüente aprender colectivo (Portella, 2006, citado por Eidelwein & Santos, 2010, p. 31). Sánchez-Cano et al. (2011) alegam que:

São muitos sugestivos os trabalhos desenvolvidos por Ainscow e outros (Ainscow e West, 2006) no âmbito global do que denominaram pesquisa colaborativa e participativa, (...) nos quais propõem algumas estratégias que podem nos servir para criar a surpresa, o estranhamento que permita desencadear o processo de reflexão individual e grupal que leve os professores a revisitarem suas concepções e práticas, isto é, a que se perguntem coisas como: por que fazemos o que fazemos e não o que dizemos que deveríamos fazer? Entre essas estratégias são as seguintes:

- A observação mútua de classes seguida de uma discussão estruturada sobre o desenvolvimento.
- A discussão em grupo das gravações em vídeo do trabalho de um colega.
- Escutar (dar voz) aos alunos e suas famílias.
- O planeamento colaborativo das classes (*study lessons*) e revisão conjunta dos resultados.

- Actividades de formação nas escolas baseadas no estudo de casos ou nos dados procedentes de entrevista.
- Inovações no currículo (projectos partilhados ...).
- A cooperação entre escolas, incluídas visitas mútuas para ajudar a recopilar informação relevante (p. 24).

Para Collares (2003), ao pensar sobre a prática educativa, deve-se ter em atenção o rigor, o nível de maior ou menor proximidade com a realidade onde está a decorrer o acto educativo, de forma a obter-se um conhecimento crítico e a experiência sobre aquela realidade. Neste sentido, pode-se constatar que, “não existe uma prática educativa neutra, o que impõe ao professor a busca constante da compreensão do saber, para que se possam estabelecer vínculos comprometidos com a educação, em sua essência libertadora” (Freire, 1991, citado por Collares, 2003, p. 60). Todavia, Sánchez-Cano et al. (2011) alegam que:

Avançar propostas educativas mais inclusivas requer indagar, reconhecer e eliminar justamente as barreiras à aprendizagem e à participação que podem ser encontradas, tanto na cultura das escolas como em seus processos de planeamento, organização e funcionamento, assim como nas próprias práticas de seus professores, sem perder de vista que umas e outras podem estar condicionadas, por sua vez, por barreiras de maior esquema no plano das políticas educativas locais e nacionais (p. 18).

Perante o exposto, encaramos o papel profissional do docente como o conjunto de funções e condições necessárias para que o docente possa entrar em interação com o aluno, focalizando e delimitando o seu campo de acção, de forma que se alcance os objectivos institucionais, sociais de natureza local e global. Portanto, pode-se caracterizar como um percurso com diferentes fases, actores, motivações, objectivos e desejos para que se atinja o resultado pretendido. Outros autores, porém, argumentam o seguinte:

Masetto (2003), citado por Gondim et al. (s/d.):

O professor, como muitos teóricos têm percebido, que não é mais o detentor do conhecimento nem um simples [transmissor] de informações, mas deve ser a ligação entre o aluno e o conhecimento, incentivando e motivando o aluno a aprender e ampliando as possibilidades da aprendizagem, através de uma actividade de mediação. Por mediação pedagógica entendemos [...] o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem (p. 4).

Fonseca e Martino (2015), citando Colomina et al. (2004), corroboram com Masetto (2003), quando alegam que:

O ensino já não é concebido como um simples processo de transmissão de conhecimentos de alguém que os possui (o professor) a alguém que não os possui (o aluno), mas como um processo de natureza social, linguística e comunicativa, em que o papel fundamental do

professor é estruturar e guiar a construção dos significados que os alunos realizam em um ambiente complexo de actividade e discurso, ajustando suas ajudas e seus apoios em função de como os alunos realizam tal construção (p. 161).

Mazula (2021) chama a atenção para o facto de que “um docente atento e pedagogo sabe que cada estudante, cada turma à sua frente é um estudante singular, uma turma singular. E isto deve reflectir-se, inclusive, na preparação das aulas” (p. 55).

Os autores referenciados anteriormente, apontam para a questão de a importância do professor ser encarado como o instrutor ou como o mediador do processo de ensino e aprendizagem, onde por meio do diálogo, pesquisa e rigorosidade científica o aluno se forma. Porém, nesse processo formativo deve estar incluso a componente teórica e prática, para que o aluno, para além de adquirir competências técnicas ligadas ao saber, possa, também, desenvolver habilidades inerentes à sua prática profissional.

Collares (2003) refere que:

O desafio de acompanhar o desenvolvimento do aluno, intervindo de forma adequada e promovendo o equilíbrio entre os factores desse desenvolvimento, remete o professor ao estudo teórico que subsidiará a análise de suas propostas, confrontando o que pensa com o que faz e com os resultados que suas acções, como docente, promovem (p. 108).

Como descreve Estanqueiro (2012, p. 11), “a educação é tarefa de políticos, famílias, professores e alunos”. Portanto, no seu livro – onde nos oferece um valioso contributo para o debate sobre a qualidade da educação e regista as boas práticas educacionais – Estanqueiro afirma: “cada pessoa tem de assumir as suas responsabilidades, em vez de culpar os outros pelo que corre mal” (2012, p. 11); e questiona:

O que fazem os bons professores? Como despertam a motivação e promovem o sucesso dos alunos? Como estimulam a comunicação nas aulas? Como exercem a sua autoridade e previnem a indisciplina? Como avaliam as aprendizagens? Como ensinam valores? Como se relacionam com os pais? Não há respostas simples nem fórmulas mágicas. Mas há boas práticas educativas, que revelam equilíbrio entre a tradição e a inovação (Estanqueiro, 2012, p. 11).

Dentro do que defende, temos:

I. Em matéria de motivação e sucesso – segundo Albert Einstein (s/d.), citado por Estanqueiro, 2012) “a arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento” (p. 11). De facto, “a desmotivação dos alunos, fonte de indisciplina e insucesso, é um dos maiores desafios para os professores. Ensinar para quem não quer aprender é como lançar sementes em terreno pedregoso. Não dá frutos” (Estanqueiro,

2012, p. 11). Na sua análise crítica “muitos jovens chegam às aulas sem qualquer motivação. Desvalorizam a importância da escola e do conhecimento. (...) sentem-se mais atraídos pelos prazeres imediatos da sociedade de consumo do que pelo trabalho escolar, que exige esforço e método” (Estanqueiro, 2012, p. 11). Portanto, no plano da prática educativa, este facto traduz-se: (i) no respeito pelas diferenças; (ii) no equilíbrio nas tarefas; (iii) no ensinar a estudar; (iv) no promover a cooperação; (v) nos elogios sinceros; (vi) nas expectativas positivas; (vii) no entusiasmo no ensino, etc.

Mazula (2021) citando Einstein (1981), corrobora com Estanqueiro (2012) quando afirma que “é tarefa essencial do professor despertar (no estudante) a alegria de trabalhar e de conhecer” (p. 35), pois, antes da formação dos especialistas, os professores devem preocupar-se essencialmente com a formação da personalidade (Mazula, 2021). Nesta senda:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser compreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correcto. A não ser assim, ele se assemelhará, com os seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado, do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exactidão o seu lugar exacto em relação aos seus próximos e à comunidade (Einstein 1981, citado por Mazula, 2021, pp. 35-36).

II. Em matéria de comunicação na sala de aula – dizia Paulo Freire (s/d.), citado por Estanqueiro (2012), “as perguntas ajudam a iniciar processos interactivos de aprendizagem e resolução de problemas” (p. 33). De facto, “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (Estanqueiro, 2012, p. 33). Neste sentido, “as exposições breves funcionam melhor. Quanto menos tempo o professor falar para os alunos, mais tempo lhe resta para falar com os alunos” (Estanqueiro, 2012, p. 33). Portanto, no plano da prática educativa isso traduz-se: (i) na exposição oral; (ii) na participação dos alunos; (iii) nas perguntas do professor; (iv) nas perguntas dos alunos; (v) na condução dos debates, etc.

Cabe particular atenção à condução de debates, por parte do professor, e a sua estratégia aplicada a cada tipo de aluno. Assim, apresenta-se a perspectiva de Estanqueiro (2012), sobre o que se deve fazer quanto ao:

- (i) Aluno tímido – fazer-lhe perguntas simples e directas; apelar aos seus conhecimentos; não interromper a sua intervenção; valorizar o que ele diz;
- (ii) Aluno falador – centrá-lo no tema em discussão; evitar dirigir-lhe perguntas abertas; lembrar-lhe o direito dos outros à participação; cortar-lhe a palavra se necessário;

(iii) Aluno Agressivo – manter o autodomínio; relativizar as críticas; pedir-lhe que fundamente as suas afirmações; aproveitar os aspectos positivos da sua intervenção (p. 58).

Segundo Nóvoa e Alvim (2022), citando o neurocientista Stanislas Dehaene (2018), estes consideram que a aprendizagem é composta por quatro pilares, nomeadamente: “a atenção; o envolvimento activo; a detecção dos erros e a recompensa; e a consolidação” (p. 13). Nesse sentido, de acordo com Mazula (2021), o acto de ensinar cria algumas exigências por parte do docente, nomeadamente:

1. Ele deve compreender a realidade que rodeia o educando e a universidade, ou seja, conhecer a história, a cultura e os desafios da sociedade na qual está inserido;
2. Ele deve comprometer-se politicamente com o seu acto de ensinar, uma vez que a acção do educador só resultará mediante um compromisso político que a direcione (...);
3. Deve ser competente teoricamente na matéria que leciona e
4. Possuir a arte de ensinar: pois saber ensinar é uma arte, na medida em que implica um desejo permanente de trabalhar, das mais variadas e adequadas formas, para a elevação cultural dos educandos. O acto de ensinar não pode ser mecânico (repetido da mesma maneira em todas as turmas e em todos os anos), nem padronizado a modelos involutivos (não há pior coisa que reduzir o acto de ensinar a ditar textos que o próprio estudante pode ler em casa ou na biblioteca) (pp. 53-54).

Na perspectiva do mesmo autor Mazula (2021), o docente é um transformador de sujeito (estudante) que, através da aprendizagem, participa, por sua vez, na sua própria transformação, na medida em que ele vai à universidade “adquirir um novo patamar de conhecimentos, de habilidades e modos de agir” (Einstein, 1981, citado por Mazula, 2021, p. 54).

Perante o exposto pelos autores, pode-se alegar que, para que o processo de ensino e aprendizagem seja dinamizado de forma eficaz e eficiente, de modo a garantir o sucesso na formação do aluno, tendo em conta o interesse, a participação e a condição de cada aluno, é essencial que o docente tenha em atenção com os aspectos relacionados com a diversidade cultural, social, económica, religiosa, entre outros, de modo a verificar-se uma busca pacífica de consensos em sala de aula.

III. Em matéria da autoridade e disciplina – Philippe Meirieu (s/d.), citado por Estanqueiro (2012) afirmava “é preciso assumir a nossa autoridade, pois ela é substancial à relação educativa” (p. 61). De facto, “a indisciplina na sala de aulas prejudica o ensino e a aprendizagem (...). É uma das principais causas do mal-estar da profissão docente. Em casos extremos, leva ao esgotamento físico e emocional dos professores” (Estanqueiro, 2012, p. 61). A forma como o professor exerce a sua competência científica e pedagógica, independente do seu estatuto profissional, é o que determina se o professor conquista o respeito dos alunos ou

não. Ou seja, “o modo como exerce a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos” (Estanqueiro, 2012, p. 61). Portanto, no plano da prática educativa isso traduz-se: (i) nos factores de indisciplina; (ii) no controlo disciplinar; (iii) nas medidas preventivas; (iv) nos estilos de liderança, etc.

IV. Em matéria da avaliação das aprendizagens – Philippe Perrenoud (s/d.), citado por Estanqueiro (2012) afirmava “é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (p. 83). De facto, “os professores podem recorrer a diversos instrumentos para avaliar as aprendizagens e o progresso dos alunos: testes, trabalhos de pesquisa, portefólios, registos de participação oral e relatórios de auto-avaliação. (...) avaliar é mais do que «dar notas». Na escola, é necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação. Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim” (Estanqueiro, 2012, p. 83). Portanto, no plano da prática educativa isso traduz-se: (i) nos critérios de avaliação; (ii) nos trabalhos de pesquisa; (iii) nos testes escritos; (iv) na análise dos resultados, etc. Ora, como vemos e é praxe, “em quase todas as disciplinas, os testes escritos e os trabalhos de pesquisa são os instrumentos de avaliação mais usados. Vale a pena reflectir sobre eles. Porque o modo como os professores avaliam condiciona o modo como os alunos aprendem” (Estanqueiro, 2012, p. 83).

Entendemos, então, que a avaliação tem por finalidade permitir o diagnóstico de problemas, para propor soluções, certificar as aprendizagens efetuadas e as competências desenvolvidas, com vista a melhorar o processo de ensino e da aprendizagem, permitindo desta forma, regular as práticas pedagógicas. Portanto, é de destacar que, quer a avaliação, quer a educação são fenómenos dinâmicos, resultantes de um processo profundo de construção e reconstrução de competências. Na conclusão, da Nóvoa e Alvim (2022), refere-se que:

Durante muito tempo a escola foi considerada como um período de preparação para a vida. Depois, nos primórdios do século XX, autores como John Dewey explicaram que a escola é a própria vida. (...) [Porém, actualmente,] a escola tem de nos pôr em contacto com realidades e culturas que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. Nesse sentido, não pode limitar-se a reproduzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que “esta” vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. A escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar. Para isso, precisa do esforço analítico, mas também da pulsão criadora, precisa da capacidade de ler, e da vontade de escrever (p. 18).

Com base nesta premissa, consideramos que, a escola tem um papel preponderante na vida do aluno, na medida em que, é através da escola que o indivíduo desenvolve o pensamento crítico,



tem acesso ao conhecimento e as novas tecnologias, que lhe permitirão entender e transformar a realidade em que vive, exercendo, desta forma, a sua cidadania.

V. Em matéria de educação em valores – Emmanuel Mounier (s/d.), citado por Estanqueiro (2012) afirmava “a educação tem por missão despertar seres capazes de viver e comprometer-se como pessoas” (p. 99). De facto, “a crise de valores no mundo contemporâneo obriga a repensar algumas prioridades da educação nas escolas. Nesta sociedade de consumo, individualista e competitiva, centrada na satisfação dos prazeres imediatos, é essencial que os jovens aprendam valores éticos, para orientar a sua vida na relação com os outros. A educação em valores é, em primeiro lugar, uma tarefa da família. É também uma tarefa da escola” (Estanqueiro, 2012, p. 99). Portanto, no plano da prática educativa, isso traduz-se: (i) no relativismo ético; (ii) no raciocínio moral; (iii) na formação do carácter, etc. Ou seja, “os valores fazem parte da alma da educação. Por isso, os bons professores não se preocupam apenas com os resultados académicos e as competências técnicas dos alunos. Investem na formação integral da pessoa. A instrução não basta” (Estanqueiro, 2012, p. 99). É, pois, assim, que “apostando na educação moral dos jovens, a escola ajuda a prevenir os comportamentos sexuais irresponsáveis, o consumo excessivo do álcool e drogas, o egoísmo e a violência” (Estanqueiro, 2012, p. 99).

Para o autor, inegavelmente, os horizontes postos para a educação, deve abarcar valores culturais, éticos e morais, que se conjugam dialecticamente com vista a desenvolver nos alunos competências que irão ditar a sua conduta, bem como o modo operante e relacional na sua realidade social, que está cada vez mais em mudança acelerada.

VI. Em matéria de escola e família – nos dizeres do provérbio africano «para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia.» De facto, “diversas investigações confirmam que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos” (Estanqueiro, 2012, p. 111). Portanto, no plano da prática educativa isso traduz-se: (i) no chamar os pais à escola (dependendo dos ciclos); (ii) nas reuniões com os pais, etc. Não é de menos verdade, mas a família e a escola são parceiras na educação; como também, não é de menos verdade que, por razões históricas, ambas vivem uma relação fria, sendo por vezes conflituosa, quando devia ser do interesse de todos que existisse, sem preconceitos, um permanente diálogo e cooperação entre ambas.

VII. Em matéria de educação financeira – a presente realidade educacional em Portugal mostra como existe interesse das entidades educacionais (o Ministério da Educação e Ciência) e os supervisores financeiros (o Banco de Portugal e o Museu do Dinheiro) em promover o referencial de educação financeira (REF). Ou seja, “este referencial será um enquadramento para a introdução de conteúdos de educação financeira nas escolas, adaptados aos vários níveis de ensino” (Cardoso, 2020, p. 112). Ora, segundo o Governador do Banco de Portugal: “as principais prioridades e os maiores desafios deste plano serão, a realização de acções de formação, a formação de formadores, a implementação do referencial de educação financeira nas escolas e uma avaliação das iniciativas de formação financeira que garanta a sua qualidade e eficácia” (Cardoso, 2020, pp. 112-213).

Sintetizando, podemos considerar a educação financeira como um contributo para formar profissionais conscientes e informados, sobre os conceitos e produtos financeiros, o que vai impulsionar para que estejam capacitados a aplicar, no mundo moderno, os princípios financeiros, para a tomada de decisões financeiras pessoais, de forma mais consciente. Porém, é de realçar, que a necessidade de educação financeira vai evoluindo ao longo da vida do indivíduo.

### **5.3. As teorias explicativas de ensino-aprendizagem em conclusão**

#### **5.3.1. Os domínios: cognitivo, afectivo e psicomotor**

Em termos históricos, o primeiro grande estudo sobre as teorias explicativas em matéria do ensino-aprendizagem deveu-se à chamada *Taxonomia de BLOOM*. Esta foi resultado de uma comissão pluridisciplinar formada por especialistas norte-americanos, coordenados por Benjamim Bloom, que elaborou, na década de 1950, uma classificação que dividia as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: (i) o cognitivo; (ii) o afectivo e; (iii) o psicomotor. Para especificá-los seguimos (Cardoso, 2020, p. 222):

- I. Domínio cognitivo (saber-saber) – trata-se do domínio da actividade mental, passando, por isso, quer pela recolha de informação variada, quer pelo posterior tratamento quanto às estratégias cognitivas dessas mesmas informações aplicadas a situações novas;
- II. Domínio afectivo (saber estar, ser e atitudes) – implica um domínio de atitudes e valores sobretudo em reacção ao outro (...);
- III. Domínio psicomotor (saber-fazer) – aqui a preponderância é das actividades motoras a vários níveis (gestos, destrezas de movimentos, automatismos, por exemplo).

Para mais, em matéria do domínio cognitivo, no que diz respeito à aprendizagem intelectual, interpreta-a como um domínio do conhecimento, englobando a compreensão e o pensar sobre um problema ou facto, vejamos as seguintes classificações, apresentadas por Anderson (1999) e aplicadas ao ensino superior no seguimento de (Bloom) e as suas posteriores adaptações ao mundo moderno, envolvendo aspectos como a inteligência emocional, que nos conduzem para a necessidade de envolver outras taxonomias capazes de conduzirem melhor a realidade actual.

Entre elas:

- I. Relembrar – em que se conheciam e recordavam informações da chamada memória de longa duração (reconhece um cão como mamífero num conjunto de várias espécies ou consegue relembrar determinada fórmula matemática ou regra de multiplicação);
- II. Entender – em que tem a capacidade de fazer a sua própria interpretação do que lhe foi ensinado. Decorrente daqui, consegue também exemplificar, classificar, resumir e mesmo concluir (consegue num exercício de matemática indicar qual a equação que resolve o problema; ao ler um texto, consegue tirar conclusões sobre o que poderá ter estado na origem de determinada situação; consegue resumir os pontos-chave de uma matéria);
- III. Aplicar – usa o procedimento numa determinada situação, ou seja, vai conseguir executar e pôr em prática (apoiado na experiência da aula de física, lei da gravidade, por hipótese, consegue aplicá-la ou prepara o seu próprio orçamento, com base no que entendeu da aula de Contabilidade);
- IV. Analisar – esta consiste em decompor o conhecimento em partes e relacionar cada uma delas com a estrutura geral (num enunciado de um problema de matemática consegue, para responder a determinada questão, destringer o que é informação relevante para a resposta. Consegue, depois de ver um filme, fazer um mapa das personagens e das relações entre elas);
- V. Avaliar – consiste em verificar e criticar. Aqui consegue fazer a sua própria crítica e apontar contradições evidenciadas nas personagens ou nos argumentos apresentados num filme ou debate televisivo;
- VI. Criar – consegue reunir elementos e, com base nestes, dá origem a algo novo cujos resultados terão vantagens. (Depois de ler um livro, consegue criar os diálogos para um filme. Depois de uma aula sobre os malefícios das drogas ou do álcool, consegue enumerar um conjunto de medidas que conseguiriam melhorar a situação) (Cardoso, 2020, pp. 223-224).

Vale, porém, destacar a Taxonomia de Solo que distingue, no âmbito escolar, dois tipos de aprendizagem: (i) a superficial e; (ii) a profunda. Quanto à primeira – aqui o aluno reproduz o que foi ensinado, centrando-se nos tópicos e elementos mais importantes, não os relacionando, necessariamente, entre eles. O seu objectivo primeiro é reproduzir o que ouviu ou leu; já quanto à segunda – aqui o entendimento do que foi ensinado envolve processos cognitivos mais elevados, já são procuradas analogias, relacionamentos com outros conhecimentos, pode, inclusive, teorizar-se sobre o problema apresentando a sua visão do assunto (Cardoso, 2020, p. 224).

Neste sentido, no processo de ensino, a aprendizagem pode ocorrer de forma diferenciada, pode ser profunda ou superficial, isto é, os alunos aprendem, mas diferenciam-se no âmbito de profundidade e abstração do conhecimento, dependendo das estratégias adoptadas tanto pelo docente, como pelo aluno, para estimular o conhecimento.

### **5.3.2. Estratégias de aprendizagem**

#### **5.3.2.1 Métodos, técnicas e recursos**

As estratégias de aprendizagem a escolher terão de ter por base, quer o nível de ensino a que se destinam, quer o tipo de matérias em questão. A escolha destas estratégias basear-se-á, também, no tipo de conteúdo e nos objectivos da matéria em questão. Será com base nesses que o professor irá escolher: (i) que método pedagógico; (ii) que técnica pedagógica; (iii) que recursos didácticos (Cardoso, 2020, p. 160). Dentro do que especialistas apontam, temos:

I. Quanto ao método pedagógico – listam-se:

- (i) O método expositivo;
- (ii) O método demonstrativo;
- (iii) O método interrogativo (Cardoso, 2020, pp. 161-165).

II. Quanto as técnicas pedagógicas – listam-se:

- (i) Técnica da descoberta (problema para a resolução);
- (ii) Trabalho empírico ou aprendizagem cooperativa;
- (iii) Debates;
- (iv) Simulação (role play);
- (v) *Brainstorming*;
- (vi) Estudo de caso (Cardoso, 2020, p. 166).

III. Quanto aos recursos didácticos – listam-se:

- (i) O quadro interactivo;
- (ii) Notícias;
- (iii) Posters;
- (iv) *Powerpoints*;
- (v) Folhetos;
- (vi) Gravações áudio/vídeo;
- (vii) Textos (Cardoso, 2020, p. 171).

Fica, quanto ao método, claro que a sua escolha “dependerá bastante do grau etário e de autonomia dos alunos, tipo de objectivo da aula e do grau de conhecimentos que se pretenda que o aluno adquira (mais prático, mais teóricos?)” (Cardoso, 2020, p. 161); quanto as técnicas, estas são variadas por forma a produzir, durante a sua utilização, um melhor resultado; já no que se refere aos recursos didácticos, são todos os elementos atrás descritos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem no aluno. Uma nota importante e digna de registo é que “o professor precisa de saber que, daquilo que ensina, com os outros recursos didácticos

utilizados, em média, o aluno retém sempre mais daquilo que vê do que daquilo que ouve. (...)” (Cardoso, 2020, p. 170). Portanto, o contacto com bons modelos é também e por assim dizer, indispensável: (i) primeiro – na aprendizagem dos valores; (ii) segundo – para lidar melhor com a aprendizagem decorrente do conhecimento científico.

Como nos explica (Estanqueiro, 2012, p. 107), “os alunos, especialmente os mais novos, aprendem por observação e imitação. Aprendem mais quando admiram os modelos com os quais procuram identificar-se: pais, professores, amigos ou figuras públicas” apesar de (na nossa análise) estes últimos, caso sejam professores podem-se constituir num grupo capaz de distrair as atenções dos alunos em matéria de aprendizagem, por serem celebridades. Ou seja, os alunos podem passar mais tempo a apreciar o professor, ora fotografando-o, ora idolatrando-o e assim se desfocando do conhecimento científico que o mesmo transmite.

Outrossim, “os meios de comunicação social apresentam, de forma atractiva, cantores, desportistas e actores como modelos para os jovens. Mas há que ter em atenção que, nem sempre, oferecem modelos recomendáveis, pois algumas pessoas tornam-se famosas através de processos poucos éticos” (Cardoso, 2020, p. 107). Portanto, “a melhor atitude do professor, qualquer que seja a disciplina que lecciona, é ajudar o aluno a reflectir criticamente<sup>2</sup> sobre os valores transmitidos por esses meios, sobretudo a televisão e a internet” (Cardoso, 2020, p. 107).

De acordo com Masetto (2002), a docência no ensino superior “exige não apenas o domínio de conhecimento a serem transmitidos por um professor, como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão” (p. 13). Entretanto, Mazula (2021) ressalta que:

No processo de aprendizagem, o estudante não é um agente passivo, nem podem ser passivos os conhecimentos que vai adquirindo. Ele é sujeito participante da sua própria produção nas devidas proporções: ele deve determinar-se a aprender; (...) ele é o primeiro responsável da sua construção (p. 58).

---

<sup>2</sup> Neste sentido, recomendamos a leitura atenta da obra colectiva, intitulada “Educar para o pensamento crítico”. A obra adverte que «nos dias de hoje, além da forte aposta no uso de novas tecnologias, torna-se imperativo desenvolver: (i) a criatividade; (ii) a originalidade; (iii) a iniciativa e; (iv) o pensamento crítico.» Nestes termos, temos que “o papel do professor no futuro dos seus alunos é decisivo, pois, além de prepará-los técnica e profissionalmente, deve contribuir para a sua formação enquanto pessoas e cidadãos.” Ver, sinopse. Educar para o pensamento crítico. Planificação, Estratégias e Avaliação. (2020). Coordenação de José Lopes, Helena Silva, Caroline Dominguez e Maria Nascimento.

Neste sentido, “a estratégia eficaz para a formação dos alunos é proporcionar-lhes o contacto com bons modelos de comportamento moral, cujos gestos merecem ser imitados” (Cardoso, 2020, p. 107). Por conseguinte, não deixa de ser verdade o facto de que, na história da humanidade, não faltam pessoas moralmente educadas, citemos: Mandela, Gandhi, e outras grandes referências internacionais.

Na leitura crítica de Estanqueiro (2012, p. 108), o professor deve assumir-se como modelo de pessoa para os alunos. Este é quem “educa e deseduca pelas palavras e, sobretudo, pelos actos. Não ensina só o que quer, quando quer. Ensina valores, enquanto ensina os conteúdos programáticos. Influencia os alunos no modo como motiva, como avalia ou como se relaciona com as pessoas. Não há educação neutra. Não há educação sem valores”. Assim, “consciente da sua condição de modelo, um bom professor afirma os valores em que acredita sem querer impô-los, mostrando coerência entre o que diz e o que faz, entre as palavras e as acções. Caso contrário, perde autoridade moral” (Estanqueiro, 2012, p. 108). Estanqueiro (2012) ensina-nos mais:

Se o professor não tem a coragem de reconhecer um erro e pedir desculpa, como quer que os alunos aprendam a ser humildes? Se privilegia alguns alunos, como fala da justiça? Se faz críticas destrutivas, como quer ensinar a compreensão e a tolerância? Se não está disponível para escutar, como quer promover o diálogo? Se é pessimista, como vai transmitir a esperança? (p. 108).

Corroborar com o que se defende criticamente na obra coordenada por Veigas (2021), intitulado “Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI” na medida em que o papel dos ‘agentes educativos’ na promoção do sucesso escolar é de facto crucial. Ou seja:

Um professor socialmente valorizado e humano, conhecedor dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem humana, detentor de sentimentos de autoeficácia, motivado pela docência e com capacidade de levar as famílias a interessarem-se pela educação dos seus filhos e a interessar os alunos pelas matérias será, porventura, meio caminho para o sucesso escolar de qualquer aluno. Este professor será um dos modelos mais significativos na vida de qualquer estudante (p. 539).

Apesar da diversidade cultural, social, económica e étnica, estar tão presente nas instituições de ensino, os professores devem contribuir para que os alunos estejam bem formados e informados, dotados de capacidades para planear seus projectos de vida ao longo do tempo, e adequá-los às novas exigências do mercado, pois, só assim, será possível, gerar condições de sucesso para todos.

## **CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR**

Neste capítulo (capítulo II), falámos sobre o ensino superior em Moçambique, damos a conhecer as várias fases da formação do corpo docente, com especial enfoque para a formação psicopedagógica.

### **I - DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE**

Com a independência nacional ocorrida em 25 de Junho de 1975, período que entra em vigor a 1ª Constituição de Moçambique, o país contava com apenas uma instituição de ensino superior e de carácter pública, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), antiga Universidade Lourenço Marques, criada em 1962.

Em 1983, foi introduzido em Moçambique, o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da aprovação da Lei nº 4/83 de 23 de Março, onde se fundamenta que o sistema de educação deve conduzir a criação do Homem Novo, com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto. Nesta Lei do SNE está patente a ideologia do socialismo.

Entretanto, havendo necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei nº 4/83, de 23 de Março, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo, em 6 de Maio de 1992, foi publicada a segunda versão do SNE, através da aprovação da Lei nº 6/92. Com a introdução da nova lei do SNE, onde autoriza a criação de instituições de ensino superior particulares (artigo 23), a educação ficou assente na ideologia capitalista neoliberal e de economia de mercado.

Em 19 de Setembro é aprovado o Decreto nº 79/2019, que faz referência ao Regulamento da Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação. Este Regulamento estabelece o regime jurídico da implementação do SNE, aprovado pela Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro (artigo 1, do Decreto nº 79/2019, de 19 de Setembro).

Perante o exposto, mais abaixo apresentamos de forma aprofundada a evolução sobre o surgimento do ensino superior público e privado; destacamos os objectivos do ensino superior; os princípios gerais para uma política de expansão do acesso ao Ensino Superior e implicações na qualidade de ensino; fazemos referências aos desafios do Ensino Híbrido no contexto pandémico; bem como estabelecemos a relação entre o ensino à distância e a formação psicopedagógica.

## **6. Generalidades**

### **6.1. O ensino público e privado nas instituições de ensino superior (IES)**

As instituições de ensino superior em Moçambique, constitui(em) o primeiro pilar a realçar antes de tocarmos no corpo docente e respectivos elementos conexos. Até porque não há docentes sem instituições de ensino, como também é verdade, não haver instituições de ensino sem que haja um corpo docente acreditado. Ora, as Instituições de Ensino Superior (voltaremos a elas mais adiante), já o dissemos, são o pilar do sistema de educação e o corpo docente seria a sua “argamassa”, onde assentam os “tijolos”. Utilizámos a metáfora de construção para ressaltar a importância das instituições de ensino superior.

Segundo a história da educação moçambicana, a primeira instituição de ensino em Moçambique é a actual Universidade Eduardo Mondlane.

Sob o ponto de vista constitucional, o sistema de educação moçambicano seguia, em cronologia, isto é, até à revisão da Constituição ocorrida em 1990 um sistema monista, não se abrindo, por força do regime de democracia adoptado, ao sistema pluralista, isto é, tratava-se, então, da denominada democracia popular marxista-leninista, baseada no monopartidarismo e no sistema de economia fechada, assente exclusivamente no poder do Estado. Ou seja, devido à natureza jurídica admitida pela Constituição revolucionária de 1975, existia apenas uma instituição pública, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), antiga Universidade Lourenço Marques, criada em 1962. Vigorou até à data da independência de Moçambique, tendo a sua designação sido alterada depois da independência para a terminologia hoje em vigor. De acordo com Taimo (2019), a Universidade Pedagógica, Universidade de Ensino Superior pública vocacionada para a formação de professores, foi criada em 1985, como Instituto Superior Pedagógico, e em 1994, foi transformado em Universidade. Segundo o mesmo autor, esta



instituição, “foi a primeira a ter delegações (cidades da Beira e Nampula) fora da cidade capital, Maputo” (p. 108).

Com a revisão constitucional de 1990, que introduz o Estado de Direito (Artigo 3, da CRM de 1990) e o pluralismo jurídico (Artigo 4, da CRM de 1990), o sistema de educação em Moçambique dá um passo que consideramos gigante.

Com a abertura ao sector privado (Artigo 113, alínea 4, da CRM de 1990) passam a coexistir e a concorrer – por força da Constituição de 1990 – no mesmo espaço de ensino, o público, o privado – tendo sido uma das suas primeiras instituições de ensino superior, a Universidade Politécnica – A Politécnica, constituída a 1 de Setembro de 1994, pelo pacto social publicado no Boletim da República nº 31- III Série, de Julho de 1996” (mzformativa, s/d.).

Hoje, conforme evidenciamos, o seu sistema de educação prioriza um corpo docente altamente qualificado, como uma das suas políticas científicas indispensáveis para a qualidade do Ensino-aprendizagem e investigação.

## **6.2. Política geral do ensino superior em Moçambique**

### **6.2.1. Os objectivos do ensino superior**

O ensino superior deve preparar os estudantes a pensarem criticamente, a serem autónomos, a cultivarem a autodeterminação, para um futuro mais bem-sucedido, promovendo o desenvolvimento da educação em valores de responsabilidade, igualdade, liberdade, solidariedade, justiça, entre outros, mediante a estimulação da pesquisa científica e tecnológica, bem como, da extensão universitária.

Conforme se encontra plasmado no Artigo 4º da Lei 4/83, o objectivo central atribuído ao SNE era o de formar o “Homem Novo Revolucionário”:

Um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente: a unidade nacional, o amor à pátria e o espírito do internacionalismo proletário; o gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida colectiva; o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade; a concepção científica e materialista do mundo; o engajamento e contribuição activa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia, na construção do socialismo.

A Lei nº 4/83, de 23 de Março, retrata que o Sistema Nacional de Educação é composto por cinco subsistemas: 1. Educação Geral; 2. Educação de Adultos; 3. Educação Técnico-Profissional; 4. Formação de Professores; e 5. Educação Superior (artigo 8). Sendo que, este último, realiza a formação de profissionais técnicos e científicos com um alto grau de qualificação e um profundo conhecimento da realidade nacional e das leis do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, para participarem no desenvolvimento e defesa do país e da revolução (alínea 1 do artigo 36), e destina-se aos estudantes que terminaram o nível médio da Educação Geral ou equivalente dando prioridade aos filhos dos operários e dos camponeses cooperativistas e aos combatentes e trabalhadores da vanguarda (alínea 3 do artigo 36).

Com a aprovação da Lei nº 6/92, de 6 de Maio, o SNE estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar (artigo 6). Sendo que o ensino escolar compreende o ensino geral; o ensino técnico-profissional e o ensino superior (artigo 8). De acordo com esta nova lei, ao ensino superior compete assegurar a formação a nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico necessários ao desenvolvimento do país; realiza-se em estreita ligação com a investigação científica; e destina-se aos graduados com a 12ª classe do ensino geral ou equivalente (alíneas 1 a 3, do artigo 20).

Na Lei nº 1/93, de 24 de Junho, Lei que remete a citada Lei nº 6/92, de 6 de Maio, e “regula a actividade do Ensino Superior na República de Moçambique” (artigo 1 da Lei nº 1/93, de 24 de Junho), constatamos que:

1. São objectivos do ensino superior:

- a) Formar nas diferentes áreas do conhecimento técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação,
- b) Incentivar a investigação científica, tecnologica e cultural como meio de formação de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país contribuindo para o património científico da humanidade,
- c) Assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica, e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes.
- d) Realizar actividade de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico,
- e) Realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior,
- f) Desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos vários ramos e sectores de actividade,
- g) Formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação.

2. Constituem também objectivos do ensino superior

- a) Difundir valores éticos e deontológicos,
- b) Prestar serviços à comunidade;

c) Promover acções de intercâmbio cultural, científico, técnico e artístico, com instituições nacionais e estrangeiras (artigo 3).

A Lei do Ensino Superior n.º 5/2003, de 21 de Janeiro, que procede à alteração da Lei do Ensino Superior n.º 1/93, de 24 de Junho, com vista a adequar o seu conteúdo ao desenvolvimento do Ensino Superior em Moçambique e ao surgimento de novas Instituições de Ensino Superior, ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 135 da Constituição, retrata que são objectivos do ensino superior:

- a) Formar nas diferentes áreas do conhecimento, técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação;
- b) Incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país, contribuindo para o património científico da humanidade;
- c) Assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes;
- d) Realizar actividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico;
- e) Realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior;
- f) Desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviços nos vários ramos e sectores de actividade;
- g) Formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação.

2. Constituem também objectivos do ensino superior:

- a) Difundir valores éticos e deontológicos
- b) Prestar serviços à comunidade;
- c) Promover acções de intercâmbio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico, com instituições nacionais e estrangeiras;
- d) Reforço da cidadania moçambicana e da unidade nacional;
- e) Criar e promover nos cidadãos a intelectualidade e o sentido de Estado (artigo 3).

O Decreto n.º 79/2019, de 19 de Setembro que estabelece o regime jurídico da implementação da Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, preconiza que SNE é constituído pelos seguintes subsistemas: 1. Educação Pré-Escolar; 2. Educação Geral; 3. Educação de Adultos; 4. Educação Profissional; 5. Educação e Formação de Professores; e 6. Ensino Superior (artigo 8). Portanto, “ao Ensino Superior compete assegurar a formação ao nível mais alto nos diversos domínios do conhecimento técnico, científico e tecnológico necessário ao desenvolvimento do país” (artigo 16). É neste sentido que:

I. O ensino superior no sistema de educação em Moçambique segue a política geral traçada pelo Governo e aprovada pelo Conselho de Ministros (através, por exemplo, da Resolução n.º 8/95 de 22 de Agosto de 1995), em estrita observância dos valores constitucionais atribuídos a este ciclo de estudos em especial. Segundo a Constituição da República, o ensino superior integra-se nos seguintes termos:

- (i) O acesso às instituições públicas de ensino superior deve garantir a igualdade e equidade de oportunidades e a democratização do ensino, tendo em conta as necessidades em quadros qualificados e elevação do nível educativo e científico do país;
- (ii) As instituições públicas de ensino superior são pessoas colectivas de direito público, têm personalidade jurídica e gozam de autonomia científica, pedagógica, financeira e administrativa, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino, nos termos da lei;
- (iii) O Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo, nos termos da lei (n.ºs 1, 2 e 3, da CRM de 2004, revista e actualizada em 2018).

Não é de hoje a configuração constitucional do ensino no geral e do ensino superior em particular. No histórico evolutivo do país e da sua Constituição, temos:

Na Constituição de 1975, é possível identificar o interesse do legislador constituinte ao estatuir que: (i) “a República Popular de Moçambique realiza um combate enérgico contra o analfabetismo e obscurantismo, e promove o desenvolvimento da cultura e personalidades nacionais (...)” (artigo 15); (ii) “na República Popular de Moçambique o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão. Combatendo a situação de atraso criada pelo colonialismo, o Estado promove as condições necessárias à extensão do gozo destes direitos a todos os cidadãos” (artigo 31);

Na Constituição de 1990, é possível identificar os seguintes traços comuns: (i) “a República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos”; (ii) “o Estado organiza e desenvolve a educação através de um sistema nacional de educação”; (iii) “o ensino ministrado pelas colectividades e outras entidades é exercido nos termos da lei e sujeito ao controlo do Estado” (n.ºs 1, 2 e 3, do artigo 52 conjugado com o n.º 1, do artigo 78) e;

Na CRM de 2004, ao estabelecer que “na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão” e que “o Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo desse direito” (n.º 1 e 2, do artigo 88).

II. De acordo com a política geral do ensino superior que integra o sistema nacional de educação (ME, 1995):

Ao Ensino Superior compete assegurar a formação, a nível mais alto, de técnicos e especialistas, nos diversos domínios do conhecimento científico, necessários ao desenvolvimento do país e realiza-se em estreita ligação com a investigação científica. As políticas de desenvolvimento do ensino superior a médio prazo, priorizarão a expansão do acesso e a melhoria da qualidade do ensino. A expansão do ensino superior observará, nunca podendo pôr em causa, a melhoria da qualidade do ensino. Implicitamente, está aqui considerado o aumento da eficácia no que respeita à qualidade e relevância dos graduados, a investigação, a prestação de serviços, a diversidade e representação regional. De uma maneira geral, a expansão do acesso na perspectiva do género – tanto a nível do corpo discente quanto a nível do docente –, merecerão prioridade nas políticas do desenvolvimento do ensino superior (pp. 38 e 39).

III. Constituem objectivos do ensino superior moçambicano: a formação através do conhecimento científico-pedagógico – profissionais altamente qualificados, incentivados à pesquisa científica e tecnológica. Dentro desta sua prioridade, destacaríamos os seguintes:

- a) Formar nas diferentes áreas do conhecimento, profissionais, técnicos e cientistas com um alto grau de qualificação;
- b) Incentivar a investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país;
- c) Desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos vários ramos e sectores de actividade (ME, 1995, p. 39).

Na Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior, que procede à alteração da Lei do Ensino Superior nº 5/2003, de 21 de Janeiro, com vista a adequar o seu conteúdo ao desenvolvimento do ensino superior em Moçambique e ao surgimento de novas instituições de ensino superior, ao abrigo do disposto no nº 1 do artigo 179 da Constituição da República, é referido que são objectivos do ensino superior os seguintes:

- a) Formar, nas diferentes áreas do conhecimento, técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação;
- b) Incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país, contribuindo para o património científico da humanidade;
- c) Assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes;
- d) Realizar actividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico;
- e) Realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior;
- f) Desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior, em serviço nos vários ramos e sectores de actividade;
- g) Formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação.

2. Constituem, também, objectivos do ensino superior:

- a) Difundir valores éticos e deontológicos;
- b) Prestar serviços à comunidade;
- c) Promover acções de intercâmbio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico, com instituições nacionais e estrangeiras;
- d) Reforço da cidadania moçambicana e da unidade nacional;
- e) Criar e promover nos cidadãos a intelectualidade e o sentido de Estado (Artigo 3).

A Lei nº 1/2023, de 17 de Março, que estabelece o regime jurídico do Subsistema do Ensino Superior e revoga a Lei do Ensino Superior nº 27/2009, de 29 de Setembro, por forma a adequá-la à dinâmica do desenvolvimento do Ensino Superior em Moçambique, no contexto científico-pedagógico, político, sócio-económico, tecnológico e cultural, ao abrigo do disposto no artigo 114 e no número 1, do artigo 178, ambos da Constituição da República, refere que são objectivos do Ensino Superior:

- a) Formar, nas diferentes áreas de conhecimento técnico e científico, com elevado grau de qualificação;

- b) Realizar o ensino e aprendizagem, a investigação científica, o desenvolvimento tecnológico e a inovação como meio de formação e de geração de soluções científicas e tecnológicas relevantes, para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do País, contribuindo para o enriquecimento do património técnico-científico da humanidade;
- c) Desenvolver competências pedagógicas, científicas e técnicas dos estudantes, docentes, investigadores, corpo técnico e administrativo e demais profissionais de nível superior, em serviço nos vários ramos e sectores de actividade;
- d) Difundir valores éticos, deontológicos e de cultura da paz;
- e) Assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional do estudante;
- f) Realizar actividades de extensão, através da difusão e intercâmbio de conhecimento técnico-científico e da prestação de serviços à comunidade;
- g) Realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo Ensino Superior;
- h) Desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior, em serviço nos vários ramos e sectores de actividades;
- i) Formar docentes, investigadores e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação;
- j) Promover acções de intercâmbio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico, com instituições nacionais e estrangeiras;
- k) Reforçar a cidadania moçambicana e a unidade nacional;
- l) Promover nos cidadãos a intelectualidade e o sentido de Estado;
- m) Alargar os horizontes culturais e conhecimento das dinâmicas regionais e globais;
- n) Estimular o desenvolvimento de estudos conducentes à inovação nas diversas áreas do saber das IES (artigo 5).

Perante o exposto, depreendemos que o ensino superior visa fornecer aos estudantes, habilidades e garantir o despertar do interesse pelo gosto do conhecimento, pensamento crítico, para que se forme cidadãos, agentes sociais, aptos a cooperar através da educação e da pesquisa, no desenvolvimento das comunidades onde se encontram inseridos.

### **6.3. Estratégias ao nível do ensino superior**

#### **6.3.1. Princípios gerais para uma política de expansão do acesso ao ensino superior**

O conceito de expansão engloba todas as acções tendentes ao aumento da capacidade do ensino superior responder às exigências sociais, políticas, económicas e culturais do desenvolvimento do país. Estas acções poderão tomar a forma de incremento do número de estudantes, crescimento do número de graduados, melhoria da qualidade do ensino, criação de novos cursos e introdução de novas áreas científicas e de cursos de pós-graduação. Estas acções necessitam de ser acompanhadas pelo desenvolvimento da cooperação com outras instituições nacionais e internacionais. Neste sentido, a expansão do ensino superior terá como base os seguintes princípios:

1. A ligação à esfera económica e social como um princípio basilar para a estabilização e desenvolvimento do Ensino Superior, de modo que haja um conhecimento maior dessa realidade, desde a adequação dos perfis dos graduados ao mercado do trabalho, até ao desenvolvimento de actividades de investigação aplicada e de prestação de serviços, de acordo com as necessidades da sociedade.
2. A criação de interfaces com a sociedade que será prosseguida de forma mais persistente, através de uma política de criação de centros de investigação, extensão e/ou prestação de serviços por áreas científicas ou de carácter multidisciplinar, com maior autonomia, que se constituirão como elementos fundamentais de interacção com a sociedade, baseando-se em princípios de gestão empresarial.
3. A continuação da estabilização e consolidação das instituições do ensino superior, devendo-se, prioritariamente, modificar de modo radical a actual política de salários, contribuindo assim para incentivos, melhorar as condições de trabalho, debelar a crise existente ao nível do corpo docente e técnico administrativo.
4. A estabilização e consolidação do que existe em cada instituição, como pressuposto para um desenvolvimento equilibrado e sustentável (ME, 1995, pp. 39-40).

De modo particular, a expansão do ensino superior será alcançada através de medidas que deverão conduzir a:

- a) Um aumento do número de ingressos, bem como, à sua representatividade regional e por [género].
- b) À melhoria da eficácia interna para o aumento do número de graduados e, conseqüentemente, dos ingressos.
- c) Criação de novos cursos, [o] que inclui formação em áreas até agora não abrangidas pelo ensino superior, assim como dentro das áreas já existentes.
- e) Incremento do pessoal docente, através da combinação de estratégias de recrutamento e desenvolvimento do pessoal local e contratação de professores estrangeiros para áreas que o justifiquem.
- f) Introdução de novas formas de ensino, como o ensino à distância e o voluntariado nos cursos em que estes métodos de ensino sejam possíveis.
- g) Realização duma revisão curricular que crie sistemas mais eficazes e flexíveis de formação, introduzindo uma graduação intermédia e sistemas de créditos e opções.
- h) Abertura de cursos de pós-graduação, considerando esta no seu sentido mais amplo (doutoramento, mestrado, estágios, diplomas, certificados, formação profissional, etc.).
- i) Aumento das instalações, construindo mais espaços para salas de aulas, laboratórios e outras instalações de apoio, o que poderá ser feito em material pré-fabricado, ou outras formas mais económicas.
- j) Expansão da investigação e extensão nos órgãos (Faculdades, Departamentos e Centros) e através da abertura de novos centros, onde se associe, de forma concreta, a investigação, a prestação de serviços e a formação de diferentes níveis (graduação e pós-graduação).
- k) Estímulo ao concurso do sector privado de ensino através de incentivos de natureza financeira e/ou fiscal e da consulta e participação na formulação das políticas e programas específicos de desenvolvimento do ensino superior (MINED, 1995, pp. 40-41).

As acções de expansão serão concretizadas, considerando a localização geográfica actual das instituições do ensino superior (sem expansão territorial), ou levando essas acções para outros pontos do país (com expansão territorial). Estas duas opções não se excluem, mas, antes, se completam.

#### 6.4. Melhoria da qualidade e relevância

A questão da qualidade do ensino é cada vez mais discutida no meio académico, e tem preocupado diferentes sectores que clamam por mudanças comportamentais que envolvem, tanto as pessoas físicas, como as jurídicas, pois, a qualidade não se trata de uma condição estática. Assim sendo, segundo o MINED (1995), serão desenvolvidas as acções que se seguem para alcançar a melhoria da qualidade do ensino e a sua relevância:

1. Aumento da eficiência do processo de ensino e de aprendizagem.
2. O aumento da eficiência do ensino implicará a realização de uma revisão curricular, que introduza sistemas mais flexíveis e relevantes de formação e a adopção de medidas de carácter pedagógico adequadas, que permitam aumentar a quantidade e qualidade de graduados. A revisão curricular terá também em vista a diversificação dos graus académicos conferidos.
3. Serão melhoradas as condições de ensino e aprendizagem, em particular a provisão do material de estudo e o apetrechamento das bibliotecas.
4. Melhoria das condições de vida dos estudantes, através de medidas de assistência social, designadamente, nas residências e restaurantes universitários.
5. Reforço da investigação, extensão e prestação de serviços através da definição de políticas mais específicas sobre a investigação, o seu financiamento, bem como, o exercício pelos docentes de actividades de extensão e prestação de serviços especializados de consultoria.
6. Estabilização e formação do corpo docente e técnico administrativo, através da adopção de medidas no âmbito do seu recrutamento, formação e enquadramento, que promovam a sua retenção e envolvimento nas actividades de ensino, investigação e extensão, bem como, a segurança social dos docentes e técnicos, cobrindo áreas como: saúde, habitação e outros benefícios indirectos.
7. Encorajamento da contribuição de professores visitantes para participar em actividades de revisão curricular, ensino e exames em disciplinas seleccionadas e também para a leccionação em alguns cursos.
8. Cooperação regional e internacional com outras instituições de ensino superior, envolvendo a formação e troca de estudantes, o desenvolvimento do pessoal académico, entre outras acções.
9. Ligação do ensino superior à comunidade no que respeita à articulação ensino investigação, ensino-produção e investigação-produção (pp. 41-43).

Nesta senda, de acordo com Nóvoa e Alvim (2022), a escola do futuro deve pautar-se pelos seguintes elementos:

Primeiro – É preciso refazer o contrato social em torno da educação, tendo como referência, já não sistemas especializados de ensino fortemente fechados sobre eles mesmos, mas um espaço público da educação que é mais amplo do que o espaço escolar *stricto sensu*. O novo contrato social tem de reconhecer a importância da capilaridade educativa, isto é, de processos educativos que existem em muitos lugares da sociedade, e não apenas na escola.

No entanto, é importante notar que, este espaço público, não pode [ser] meramente consultivo e deve ter direitos de cidadania, deve ser um espaço de participação onde, democraticamente, se possam tomar decisões sobre a educação.



Segundo – É preciso transformar a estrutura organizacional da escola. (...) no século XIX, houve um grande projecto histórico de normalização da escola: espaços, tempos, currículo, avaliação das aprendizagens, papel dos professores, turmas de alunos... tudo foi submetido a uma lógica de normalização, bem ilustrada pelo nome dado às instituições de formação de professores – escolas normais. Hoje, exige-se o movimento contrário: diversificação dos espaços e dos tempos, dos currículos e das formas de avaliação, do papel dos professores, do enquadramento dos alunos. O fundamental é a criação de novos ambientes de aprendizagem, que permitam o estudo individual e o trabalho de grupo, o acompanhamento pelos professores e projectos de investigação, trabalho presencial e através do digital. A escola é o lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, e não principalmente o lugar onde se dão e se recebem aulas.

Terceiro – É preciso construir pedagogias que valorizem uma diversidade de métodos e de modalidades de estudo e de trabalho.

A lição tem uma função importante, como espaço de síntese, mas nunca como actividade diária regular. [O] dia-a-dia escolar não pode girar em torno da “aula”, mas antes em torno do “estudo”. Isto implica uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio, etc., e não só “lições”), reforçando a sua acção na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de acção colaborativa (pp. 28-29).

Diante destas considerações, realça-se que estes autores remetem-nos para a constatação de que a educação se constrói muito para além da realidade escolar, pois, tanto a família, como os diferentes actores e ambientes sociais, contribuem em grande medida para que o processo de aprendizagem ocorra.

## **6.5. Financiamento**

O ensino superior representa um investimento nacional grande em termos de recursos humanos, financeiros e materiais. Para além dos recursos públicos alocados para a realização dos projectos de funcionamento e investimento do ensino superior, serão ainda consideradas outras fontes e formas de financiamento, designadamente:

- a) Cobertura parcial dos custos de formação através da actualização das propinas e das contribuições dos estudantes nas residências e restaurantes.
- b) Avaliação da possibilidade do pagamento das taxas de propinas em numerário, devendo os valores correspondentes reverter directamente a favor das instituições de ensino.
- c) Realização de actividades que geram rendimentos tais como a formação profissional, a investigação e contractos de consultoria.
- d) Estabelecimento do princípio da comparticipação do sector produtivo no financiamento do ensino superior (MINED, 1995, pp. 42-43).

Como vemos, uma política de financiamento para estudantes do ensino superior privado tem sido o grande desafio diferenciador do do ensino superior público. As instituições financeiras, como por exemplo, os bancos comerciais, receiam financiar os estudos de muitos universitários

por causa do alto risco que daí pode advir. O capital humano, diferente do capital físico, é sempre o mais penalizado apesar do seu alto valor. Aliás, como afirma Milton Friedman (2014), “o investimento em seres humanos não pode ser financiado nos mesmos termos ou com a mesma facilidade que o investimento em capital físico” (p. 144). Tal se justifica por falta de elementos de garantia para o seu empréstimo na forma de uma hipoteca, ou direito residual ao próprio bem físico, como acontece no caso de capital físico em que, basicamente, se pode contar com parte do investimento realizado para cobrir os casos de incumprimentos.

De acordo com Duarte (2022), o facto de nem todos os docentes estarem consciencializados sobre a importância do investimento na formação psicopedagógica para a melhoria da sua prática pedagógica, e a ausência de incentivo por parte das IES para capacitação do profissional docente, são formas de colocar e perpetuar o docente de nível superior em uma zona de conforto que o leva à fossilização, comprometendo, desta forma, o processo de ensino e aprendizagem, bem como a qualidade de ensino.

## **7. O ensino superior híbrido**

### **7.1. Os desafios do ensino híbrido no contexto Covid-19**

O ensino no geral e o ensino superior em particular, tornou-se no actual século XXI e essencialmente, no contexto da Covid-19, um ensino híbrido. Tal ensino, forçou uma transformação no sistema de educação, nos vários domínios. D`Ávila (2021) refere que, “o objectivo do ensino é proporcionar o aprender; se o professor ensina sem se preocupar com o aprender, ele não ensina, ele informa” (p. 30).

De acordo com Nóvoa e Alvim (2022):

Há muito que o modelo escolar revela dificuldade para responder às necessidades dos alunos do nosso século. A pandemia expôs com nitidez, não tanto a necessidade de mudar o modelo escolar, mas a urgência e a possibilidade desta transformação.

Em poucos dias foi possível alterar o que muitos consideravam ser impossível mudar: desde logo, o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num continuum diário e não no tradicional horário escolar; finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a actividades várias, sobretudo através de dispositivos digitais.

Claro que tudo isto foi possível pela necessidade de preservar a saúde pública e de responder a uma crise de proporções mundiais (p. 29).

Todavia, temos vindo a observar que, há na actualidade uma tendência para se abraçar o Ensino Superior Híbrido. Referimos que, os principais desafios para a concretização do ensino híbrido em Moçambique, são na nossa perspectiva, desde logo: (i) a questão legal – a falta de legalização desse ensino; (ii) a questão dos meios – a falta de meios tecnológicos por parte das Instituições de Ensino Superior; (iii) a questão logística – a falta de condições logísticas por parte das Instituições de Ensino Superior; (iv) outros. Num contexto de pandemia mundial, de crise sanitária global, esses desafios são tão difíceis, quanto impossíveis, de serem solucionados, como exigem os critérios de implementação da qualidade de ensino. Não pretendemos aqui abordar o tema no seu todo, mas tão somente reflectir sobre como pode a Escola Superior Híbrida e a má qualidade do seu ensino afectar a qualidade de aprendizagem dos alunos, professores e/ou investigadores no geral, apesar das inúmeras vantagens que este ensino pode oferecer e oferece.

## **7.2. O ensino à distância e a formação psicopedagógica**

### **7.2.1. A internet – (des)igualdade na tecnologia de ponta**

Recuperamos uma entrevista feita a uma renomada psicopedagoga que retrata a matéria do ensino à distância e os desafios na formação psicopedagógica. Cláudia Michelli, Mestre em Educação, questionou:

Sabemos que você se utiliza das mídias para divulgar informações importantes sobre a profissão de psicopedagogo. Com o crescimento da EAD (Ensino à Distância) muitos profissionais buscam formação através de ferramentas tecnológicas. Formar psicopedagogos neste segmento é uma realidade. E você, com sua experiência nesta área, o que poderia falar sobre isso? (Barbosa, 2015, p. 7).

Em resposta, Jossandra Barbosa, referiu o seguinte:

Sou uma formadora de profissionais à distância e acredito que a Internet é uma realidade que não se pode fugir. É o meio mais prático, rápido de interação e formação profissional. Nos últimos anos isso explodiu, literalmente. É importante que o aluno entenda que uma formação profissional EAD tem as mesmas dificuldades de uma presencial. É necessário esforço e dedicação como qualquer outro curso. Os alunos precisam se organizar ter disciplina com os estudos, respeitar prazos de avaliações, interagir com os tutores, mas, acima de tudo, tem de ser curioso e crítico. O aluno precisa pesquisar sempre. Um assunto leva a outro. O “Porquê” é a mola mestra da transformação social. Quando queremos saber o porquê das coisas vamos atrás das respostas e a internet nos traz uma gama de livros e sites que não encontramos em nenhum lugar. Está ao alcance de qualquer um. Com o uso dos smartphone e tablet você pode ler livros de bibliotecas virtuais do mundo todo em várias línguas, em qualquer lugar e a qualquer hora. Não tenho medo de afirmar que aprendi mais com a interacção virtual do que com qualquer faculdade (Barbosa, 2015, pp. 7-8).

Apesar deste optimismo, a realidade educacional mundial aponta para várias desigualdades em matéria de meios, quer para os alunos, quer para os professores, como para as próprias instituições de ensino. De facto, a pandemia decorrente da Covid-19 acelerou algumas mudanças na educação, ou foi uma regressão, ou permitiu um avanço quando “emancipou” o ensino híbrido. Como escreve um dos grandes pensadores da educação actual, Sampaio da Nóvoa, apesar de não reconhecer nada de novo, e de considerar que tudo mudou, não deixa de frisar que “os problemas da educação que descobrimos durante a pandemia não são problemas novos, já cá estão há muitos anos. A pandemia obrigou a mudar a nossa relação com esses problemas” (Nóvoa, 2021). Dentro da realidade educativa, Nóvoa aponta dois problemas:

(i) O primeiro é não conseguir ter todas as crianças na escola. Antes da pandemia havia 250 milhões de crianças e jovens que não iam a escola. Estamos a falar em 15% das crianças e dos jovens do mundo se considerarmos uma faixa etária dos seis anos aos 15. É impressionante. Às vezes a gente não tem bem a noção da quantidade de jovens e crianças no mundo que continuam a não ter acesso à educação. Essa tragédia estava lá e foi acentuada pela pandemia. Alguns têm utilizado a expressão catástrofe geracional, porque é uma dimensão brutal;

(ii) O segundo problema era aquela sensação, sobretudo, entre aqueles que gostam da escola, dos professores e da pedagogia, dentre os quais eu me incluo, de que o modelo escolar já não servia. Há um colega que fala do “undismo” da educação: um edifício, uma sala de aula, um professor, uma disciplina, uma hora. A pandemia não provocou esse problema, ela revelou. Num certo sentido, tornou mais nítidos esses dois problemas: não estamos a chegar a todas as crianças e, mesmo aquelas que estamos a chegar, esta escola já não serve. A pandemia vai obrigar-nos a mudanças (Nóvoa, 2021).

Não deixa, por conseguinte, de merecer a nossa reflexão o alerta de Nóvoa, quando afirma que “a escola não deve voltar ao que era antes, mas corre o risco de ficar ainda pior se a ênfase na tecnologia e personalização substituir o sentir e o fazer comum.” Ou seja, considera, em última análise, que deve ser preservada a dimensão pública da educação. Nas suas palavras, menos optimistas e, se calhar, mais realistas, adverte:

Nós, educadores, somos uma espécie de impenitentes optimistas. Acreditamos que pode não ser. Mas o retrocesso pode dar-se também – e está a dar-se durante a pandemia – na questão do modelo escolar. O modelo está a ser transformado, mas da pior maneira. Com uma crença de que a escola talvez não seja necessária, de que provavelmente possamos educar as crianças em casa, ou em outros espaços com recurso às tecnologias e ao digital. Pode haver uma transformação do modelo, mas num sentido profundamente negativo (Nóvoa, 2021).

Ora, como nos escrevem Silva e Barbosa (2021), a questão da desigualdade na tecnologia de ponta, em última análise, pode suscitar diferenciação entre os formandos, pondo em risco a aprendizagem. Neste sentido, a falta de meios para todos pode ser equiparada a uma violência uma vez que:

O conceito, entendimento e abrangência sobre violência têm se transformando ao longo dos séculos, e, à medida que as civilizações evoluem, novos modos de enxergá-la são

desencadeados, assim como são suscitadas estratégias de prevenção, controlo e combate a tal acto danoso e dolo para os sujeitos vitimados (Silva & Barbosa, 2021, p. 256).

A violência a que se refere não é a da agressão física, mas a de vulnerabilidade económica. De facto, “a vulnerabilidade social representa uma forma de violência empregada pelo modelo económico, Estado e parte da população que domina a política hegemónica que leva ao poder social” (Silva & Barbosa, 2021, pp. 258-259).

Conforme apresentado, as tecnologias de informação e comunicação estão a transformar e a revolucionar o modo como a humanidade desenvolve suas actividades, e a maneira como as pessoas se relacionam socialmente, repercutindo-se, também, no campo da educação.

Portanto, embora existam diversas ferramentas tecnológicas voltadas para a área pedagógica, há carências de recursos tecnológicos, quer nas instituições de ensino, como por parte dos docentes e estudantes, contribuindo, desta forma, para que não estejam totalmente imersos na cultura digital e os docentes não usem as novas tecnologias nas práticas pedagógicas.

A dificuldade de acesso a estes recursos, por grande parte dos membros da comunidade académica, como por exemplo, a *internet*, ou a existência da literacia digital, tem limitado para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais tecnológico, o que auxilia para que ocorra a desigualdade e se crie um grupo de incluídos e o outro de excluídos.

## **II - DO CORPO DOCENTE ÀS VÁRIAS FASES DA SUA FORMAÇÃO NO GERAL**

Conforme se destaca mais abaixo, neste ponto, realçamos a importância de se apostar na formação inicial e contínua do corpo docente universitário, como forma de evidenciar a repercussão que estas formações podem suscitar e ressentirem-se na prática pedagógica do docente, em termos de desenvolvimento de técnicas, competências e métodos de ensino que acto educativo, por ser uma prática social, assim o exige.

### **8. Generalidades**

#### **8.1. Do corpo docente universitário, a sua formação**

Vem de longe o debate em torno da formação dos professores. Tal debate é orientado em volta de algumas questões decisivas, designadamente: (i) a qualidade do professor universitário; (ii)

a qualidade da formação psicopedagógica; (iii) entre outros. Ora, o ensino superior, como o temos entendido, realiza-se com docentes altamente qualificados, habilitados com o grau de Doutor, na área técnica ou artística a que se candidatam para leccionar (Artº 8, do Decreto nº 46/2018, de 1 de Agosto). Porém, salienta-se que:

Em Moçambique, o fim da guerra de desestabilização permitiu o relançamento do crescimento económico e social do país, o que contribuiu para que ocorresse grande pressão para o ingresso nas únicas Instituições de Ensino Superior existentes no país, nomeadamente, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), criada em 1962 e a Universidade Pedagógica (UP), criada em 1985, instituição vocacionada para a formação de professores para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação e de quadros da educação, impulsionando dessa forma que, no início da década de 90, marcassem o período da liberalização do ensino superior no país (Estratégia de Formação de Professores para o Ensino Superior-EFPES, 2009).

De acordo com Cutatela (2021),

O docente universitário, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar as aprendizagens mais eficazes, as quais passam de igual modo na boa produção dos materiais curriculares, e respetiva formação de qualidade, capaz de satisfazer o trabalho docente em conjunto com os estudantes (p. 173).

Portanto, de acordo com a EFPE (2009) salienta-se que:

A aceleração na criação de novas instituições de ensino superior (IES), cedo se tornaria num fenómeno de gestão difícil, uma vez que, criadas de forma urgente, as novas IES não tinham corpo docente próprio e (...) tinham que partilhar (...) com as únicas IES existentes (p. 4).

Actualmente, é notável que em grande parte dos programas de pós-graduação não contemplam disciplinas de carácter didáctico-pedagógico (Gondim et al., s/d.), e que a prática de docência no ensino superior, não exige experiência de leccionação (Gondim et al., s/d.), o que obriga a que os docentes passem por formações específicas ou que façam leituras a título individual, de forma a desenvolverem habilidades pedagógicas para responder à exigência que o processo do ensino e da aprendizagem acarretam.

Sendo assim, a formação caracteriza-se como uma actividade de relação e troca, de carácter evolutiva e destinada a atingir metas conhecidas (García, 1999). Ainda na perspectiva do mesmo autor (García, 1999), a formação significa um processo de desenvolvimento individual, com influência colectiva, destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades.

De acordo com Tacca (2016), “na educação escolar, os espaços de formação dos professores não são compostos por simples construções, relações e trocas eventuais, por isso precisam ser

compreendidos com base em um enfoque histórico-cultural e de uma dimensão subjectiva, estendida na união individual-social” (p. 28).

Mesquita (2011) ao referenciar Tardif, Lessard e Gauthier (s/d.), alegam que “a formação de um professor começa antes da entrada para um curso superior, cristaliza pela frequência deste curso, validada e aperfeiçoada pelos primeiros anos de ensino, prosseguindo ao longo da carreira profissional” (p. 41). Portanto, pode constatar-se que, “na formação do professor é essencial delinear com precisão qual é a concepção que se tem do processo pedagógico. Pois, uma visão difusa deste não permite que o docente projecte de maneira consciente [e objectiva] a sua actividade profissional” (Aquino & Puentes, 2011, p. 41).

Nesse sentido, este pensamento remete-nos para a abordagem de que, uma formação de professores consistente “interliga a teoria e a prática, encara a teoria como conceptualização da prática e desenvolve nos formandos, actuais ou futuros professores, o saber praticar, sabendo que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que prática” (Machado, 2011, citado por Mesquita, 2011, p.11). Nessa perspectiva, também se pode afirmar que a formação do docente ocorre ao longo da vida. Neste contexto, a formação pode ser entendida sob várias perspectivas, nomeadamente:

Como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos, e por último, pode falar-se da formação como uma instituição, quando se refere à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação (Ferry, 1991, citado por García, 1999, p. 19).

Segundo Mesquita (2011), citado Machado (2011):

A docência é uma prática social e, como tal, envolve teorias, crenças e práticas, incorpora habilidades e conhecimentos alicerçados nas tradições de uma profissão que, nos séculos XIX e XX, se desenvolveu em aliança estratégica com o Estado educador e aumentou os efectivos com o crescimento dos sistemas nacionais de ensino (p.10).

Neste sentido, pode-se afirmar que, devido às suas crenças e valores, factores que moldam a construção da personalidade do professor, “cada professor [transporte] em si uma história de vida que lhe imprime especificidade no seu modo de ser e conceber o que é ser professor” (Machado, 2011, citado por Mesquita, 2011, p.10). Portanto, a opção para se tornar professor, exige que se passe por uma trajectória na qual esteja integrada a formação, tanto a inicial, como a contínua. Nesta senda, pode-se afirmar que:

Não se nasce para ser professor (...) e, constituir-se como tal, implica em apreender o percurso formativo, descobrir as relações e os modos como cada um ingressa e vive a docência, pois a formação profissional está intimamente relacionada às vivências e interações estabelecidas com o meio e com as pessoas que compartilham e interferem, de forma directa ou indirecta, nesse processo (Campos & Almeida, 2019, p. 23).

A formação de professores mobiliza dados provenientes das diferentes ciências da educação e reflecte, desse modo, o seu estado de desenvolvimento, conduzindo à adopção de novos conceitos e de novas formas de encarar o acto educativo. Neste sentido, a formação de professores constitui peça fundamental no sucesso de qualquer reforma do sistema educativo (Martinho, 2000, p. 279). De acordo com Perrenoud (2000), citado por Flores e Escola (2008), este refere que:

[Os professores devem ser preparados] para a participação activa e crítica expressa em 4 níveis: aprender a cooperar e actuar em rede, aprender a viver a escola como uma comunidade educativa, aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela e aprender a dialogar com a sociedade (p. 7).

É nessa senda que Maia (2015) defende que, “o educador não deve ser invasivo, nem deixar que seu corpo, seus valores ou questões pessoais sejam afectados pela curiosidade dos educandos” (p. 76). Porém, pode salientar-se que “a eficácia do ensino depende, não apenas da competência e do desempenho do professor, mas igualmente da motivação, do interesse da aplicação dos alunos” (Machado, 2011 in Mesquita, 2011, p.12). Martinho (2000) alerta que “estamos a formar jovens professores que deverão preparar as crianças e os jovens para uma vida que ainda não se conhece” (p. 283). Esta incerteza sobre o que será o amanhã, devido à globalização e evolução tecnológica, cria condições próprias à formação de professores que deverá estar essencialmente voltada para o futuro – os jovens que formamos hoje serão os educadores do amanhã, de crianças que serão os cidadãos do futuro (Martinho, 2000).

Portanto, Fonseca e Martino (2015) alegam que, “a prática de ensino deve, no momento inicial do curso de licenciatura, possibilitar ao aluno um contacto directo com a realidade, bem como, um efectivo comprometimento com a profissão” (pp. 159-160).

Assim, “a formação de professores [pode] tornar-se rapidamente obsoleta se não se questionar permanentemente e se não se adaptar continuamente a um futuro ainda que bastante incerto” (Martinho, 2000, p. 283). De acordo com Machado (2011) citado por Mesquita (2011), este refere que:



A complexificação da escola de massas e a instantaneidade da vida fazem com que ao professor não seja fácil fazer coincidir o tempo de serviço docente com o aprofundamento da experiência profissional. A escola pública é uma organização cada vez mais complexa, os objectivos da educação escolar tornam-se difusos e multiplicam-se os papéis dos professores (p.11).

Para Martinho (2000):

Só com uma formação adequada dos seus professores a escola poderá responder às exigências [da conjectura actual], uma vez que, se lhes exigirá uma acção pedagógica eficaz, em termos de actuação conceptualizada, em termos de motivação ou em termos de expectativa e de percepção do controlo, competente em termos de exigência e deontologicamente correcta em termos de responsabilidade (p. 286).

Na perspectiva de Ferry (1991), citado por García (1999), a formação de professores diferencia-se de outras actividades de formação em três dimensões:

1. Trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação académica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica;
2. É um tipo de formação profissional, isto é, forma profissional[mente], o que nem sempre se assume como característica da docência;
3. É uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional (pp. 22-23).

Neste sentido, entende-se que “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais, através dos quais a didáctica intervém e contribui para a melhoria da qualidade de ensino” (García, 1999, p. 23). É de salientar que a “formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira como professor, no qual é responsável: pela angariação e desenvolvimento de competências, pela procura da inovação, e pelo trabalho individual/equipa, para que possa crescer pessoal e profissionalmente” (Mesquita, 2011, p. 41).

Tacca (2016), faz referência a dois estudos realizados sobre a formação de docentes. Nesse sentido, o autor ressalta que:

No estudo realizado por Gatti (2003), este considera que um curso é efectivo se ele se entrelaçou à vida pessoal e experiências profissionais dos professores e [se] desse entrelaçamento deriva a efectividade e a possibilidade de um impacto que perdure no futuro desses profissionais. Entretanto, no estudo de Zibetti (2004), a autora propõe que as propostas de formação [docente] deveriam garantir, como direito dos professores, o conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos com as quais trabalham, para que possam realizar um trabalho pedagógico menos angustiante e mais próximo das necessidades dos alunos (p. 18).

Ainda na perspectiva do mesmo autor (Tacca, 2016), este refere que, no que tange ao processo de formação docente, pode depreender-se o seguinte:

Para o docente, não basta adquirir técnicas, métodos e conhecimento, é preciso entender a lógica desses recursos, reflectir e se apropriar de elementos necessários ao trabalho pedagógico, ou seja, para que o conhecimento se transforme em acção, necessita ser subjectivado pelo professor. Essas possibilidades de subjectivação podem se constituir por exemplo, por via das aprendizagens compreensiva e criativa (Mitjans Martínez et al., 2012), sustentadas pela própria acção investigativa desse professor em relação aos diferentes aspectos de sua acção docente na conjuntura dos alunos que estão em sua sala de aula (p. 37).

De acordo com Feiman (1983), citado por García (1999), existem diferentes etapas ou níveis de formação de professores. Estas fases são:

1. Fase de pré-treino – inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma crítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.
2. Fase de formação inicial – é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como realiza as práticas de ensino (Marcelo, 1989).
3. Fase de iniciação – esta é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência (Marcelo, 1991d).
4. Fase de formação permanente – esta é a última fase e inclui todas as actividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino (Marcelo, 1992b; Angulo, 1990c) (pp. 25-26).

Na perspectiva destes autores, na formação de professores está incluída a formação académica e pedagógica, sendo que a mesma decorre em etapas diferentes, e espera-se que o docente saiba das questões ligadas à sua prática e lide com os desafios constantes do dia-a-dia, bem como, analise e reflecta sobre a sua prática pedagógica.

Invadindo todos os domínios do social, a formação impôs-se como uma espécie de “resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação e ainda por cima desestabilizados pela crise económica” (Canário, 2000, p. 39). Portanto, falar da importância da formação docente é falar da importância da própria docência para a subsistência de uma sociedade. “A docência, em todos os níveis, é indispensável, não podendo existir, hoje, nenhuma sociedade organizada sem o concurso de professores (Nérici, 1993, p. 63). Assim, “[...] a profissão do magistério é imprescindível na estrutura social de todos os povos, requerendo, por isso mesmo, adequada e cuidadosa selecção e preparo da mesma” (Nérici, 1993, p. 63). Gondim et al. (s/d), assim, “a prática docente é de suma importância para a subsistência de uma sociedade” (p. 9).

A educação superior, por sua vez, torna-se importante por preparar os indivíduos para desenvolverem a sociedade. Reflectindo sobre isso, percebemos que uma boa docência ajudará a gerar, em última instância, uma boa sociedade, pois apoiará bons alunos a se tornarem bons profissionais, responsáveis em promover uma sociedade melhor. Por isso, a preparação (formação) para o trabalho docente no ensino superior é tão importante (Gondim et al., s/d., p. 9). Segundo Almeida (2010), citado por Gondim et al. (s/d.), os princípios de formação do professor são:

Institucionalidade (deve beneficiar ao professor e à instituição à qual ele pertence); diversidade (deve seguir a variedade do momento); continuidade (a formação deve ser permanente); transferência (qualquer pessoa pode participar); integração (deve envolver o conhecimento específico bem como o conhecimento pedagógico, misturando teoria e prática, individualidade e coletividade); racionalidade (deve envolver a percepção das necessidades, planeamento da formação, seu desenvolvimento e sua avaliação); flexibilidade (o professor deve, com sua formação, montar sua disciplina); compromisso profissional e social (como profissional, o professor deve ser bem preparado para exercer sua função); participação e gestão do conhecimento (produzir e gerir conhecimento); e excelência (deve buscar excelência em todos os aspectos. Para isso, deve ser constantemente avaliada) (pp. 12-13).

Gil (2007) cita que muitas aulas universitárias ainda hoje seguem o estilo medieval de educação, onde apenas se tinha uma leitura conduzida de um livro. A diferença, segundo ele, é que o livro em papel foi trocado por citações coladas e apresentadas em *Power Point*. Com práticas pedagógicas, a educação tende a passar do ensino para a aprendizagem, ou seja, o aluno torna-se o foco da educação e não o professor. Com isto, as aulas tornam-se mais atrativas para os alunos e o próprio ensino (actividade do professor) torna-se mais dinâmico e natural. “À medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender” (Gil, 2007, citado por Gondim et al., s/d., pp. 13-14).

Os discursos sobre a necessidade e a urgência de mudanças na Educação Superior, no que se refere à formação de professores universitários, são recorrentes e sublinham a exigência da qualidade. Contudo, face à complexidade inerente ao exercício da docência, Imbernón (2016) considera que a formação deveria ser pensada e efectivada a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a totalidade concreta em que actuam os docentes e isso exige, segundo o autor:

Perguntar-se como estabelecer relações com a comunidade e com os docentes; a modificação das estruturas, as políticas educacionais, o currículo, o papel dos alunos, a nova forma de aprender para além da escolarização [...] sobretudo implica romper certas

inércias e ideologias institucionais [...] políticas conservadoras, neoconservadoras, neoliberais (Imbernón, 2016, citado por Campos & Almeida, 2019, p. 28).

É necessário compreendermos o processo de construção dos saberes sob uma perspectiva dialéctica. É essencial, tal como propõem Rodrigues e Esteves (1993), “identificarmos a natureza da docência vinculada à formação inicial e contínua” (Campos & Almeida, 2019, p. 29). Ser professor é uma profissão nobre, na medida em que contribui para a aprendizagem do aluno e para o desenvolvimento da sociedade. É importante que o professor, na sua actuação, tenha como domínios: conhecimento científico; metodologias do ensino primário; capacidade de se relacionar e comunicar com os alunos; e capacidade crítico-reflexiva, como elementos fundamentais para a garantia da qualidade do ensino. “Para garantir o perfil ideal, é necessário haver harmonia entre deveres e direitos na carreira profissional, o que requer do professor o desenvolvimento de qualidades ético-morais e deontológicas” (Martins et al., 2019, p. 42).

De acordo com Cutalela (2021, p. 173) citando Diaz (2008), este considera o docente moderno “o responsável por sua função, solícito, inteligente, que todos querem ter nas universidades, [produz material didáctico que permite introduzir situações significativas para o estudante]; é aquele que a cada dia está a ensinar a seus estudantes o caminho da biblioteca”.

As várias abordagens remetem-nos para o pensamento de que, o facto de a escola ser dinâmica e estar em constante transformação, devido aos desafios e as exigências da sociedade contemporânea, o docente deve ser visto como o educador, o agente que contribui para a transformação da escola e da sociedade.

## **9. A Formação do corpo docente universitário na prática educativa**

### **9.1. A formação inicial**

A profissão docente, quer seja exercida na educação básica ou no superior, é uma das profissões que mais têm recebido solicitações para se manter actualizada e qualificada face à realidade social. Para isso, “o investimento na continuidade dos estudos objectivando o desenvolvimento profissional tem sido imperativo e inevitável, embora, os processos formativos para professores universitários se constituam, historicamente, em acções pontuais, fragmentadas e distantes de suas necessidades formativas, com poucas contribuições para o desenvolvimento profissional docente” (Campos & Almeida, 2019, p. 24).

Segundo Sánchez-Cano et al. (2011), “a formação inicial se desenvolve basicamente no âmbito universitário, com exceção dos *practicum* em que intervêm os profissionais das instituições que recebem os estudantes” (p. 68). Portanto, de acordo com Estrela (1991), citado por Mesquita (2011):

A formação inicial é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa directamente (p. 13).

Na EFPEs (2009), pode-se constatar que:

Em Moçambique, o facto de verificar-se a saída brusca de funcionários do aparelho do Estado colonial em 1977 (principalmente pelo êxodo de professor e trabalhadores da saúde), o país viu-se obrigado a programar de forma coordenada o processo de formação de professores aos diversos níveis (p. 3).

Isso significa que, Moçambique começou a projectar a formação de professores universitários no período pós-independência. Nessa fase, a formação superior era adquirida nos países apoiantes da revolução moçambicana (EFPEs, 2009).

Na perspectiva de García (1999), “a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação” (p. 77). De acordo com o mesmo autor (García, 1999):

O currículo da formação de professores, a sua extensão e qualidade, tem sido largamente determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas, económicas, etc., da sociedade em cada momento histórico (...), e que em concreto podem existir três modelos de currículo na formação de professores, [nomeadamente], integrado, colaborativo e segmentado (Lasley & Payne, 1991, citados por García, 1999, p. 77).

Zabala e Arnau (2010), corroboram com Garcia (1999), quando alegam que:

A formação inicial de docentes deve ser realizada por meio de um currículo centrado nas actividades profissionais da docência e em que o objectivo esteja baseado em boas práticas e nas soluções dos problemas próprios do ensino. (...) uma formação inicial extensa adequada à complexidade e à relevância das características profissionais (p. 186).

Tardif, Lessard e Gauthier (s/d.) citados por Mesquita (2011), postulam a formação inicial como um “meio de exercitar os estudantes – os futuros professores – na prática profissional dos docentes de profissão e fazer deles praticantes reflexivos” (p. 14). Pois, é nesta fase que os futuros professores adquirem competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formandos sentem os primeiros contactos com o ensino, já como professores

na prática pedagógica (estágio) e onde se requer que reforcem a vertente profissional para o necessário exercício profissional (Mesquita, 2011). Para García (1999), a formação inicial de professores cumpre basicamente três funções:

1. Formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar;
2. Controlo da certificação ou permissão para poder exercer a função docente;
3. Ser agente da mudança do sistema educativo e contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (p. 77).

Nesta senda, a formação inicial deve dotar os docentes de habilidades que visam conjugar a teoria com a prática, de forma que possam auxiliar os estudantes na sua trajectória académica.

Como defende Pacheco (1995):

Um programa de formação deve articular-se numa relação entre o que se considera teórico (disciplinas básicas) e o que se considera prático (práticas de ensino) de modo que o professor (ou futuro professor) adquira sentido da realidade escolar e se consciencialize para o contexto prático em que actua. Assim, na formação inicial são necessárias experiências de prática pedagógica, de modo a superar as lacunas entre o teórico e o prático, podendo contribuir, de forma decisiva, para a preparação profissional dos professores (p. 62).

Neste sentido, cada programa de formação de professores tem, de um modo explícito ou implícito, um modelo de professor, sendo o processo de formação dos professores, “necessariamente político e ideológico, e deve implicar um questionamento e debate ético e ideológico” (Beyer & Zeichner, 1987, citados por García, 1999, p. 77).

Na verdade, Masetto (2003), referenciado por Gondim et al. (s/d.), refere que o domínio da área pedagógica “é o ponto mais carente de nossos professores universitários (...). O que é prejudicial porque o principal objectivo da docência “é a aprendizagem de nossos alunos” (p. 27). Nesta perspectiva, segundo o mesmo autor, o professor universitário deve estar familiarizado com quatro eixos do processo de ensino-aprendizagem:

1. O próprio processo de ensino-aprendizagem (o docente deve conhecer as teorias de ensino-aprendizagem e pô-las em prática de acordo com a situação da classe);
2. O professor como produtor e gestor de currículo (o professor deve evidenciar a importância de sua matéria para a formação do profissional, mostrar a conexão entre a sua matéria e as outras do currículo e, ainda, actualizar sempre a sua matéria de modo que ela incentive a pesquisa e a aquisição de conhecimento);
3. A relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem (o professor deve ser um orientador de actividades educativas ao invés de um transmissor do conteúdo, deve também estimular a aprendizagem em grupo, em parceria e fazer sempre um *feedback* de seus métodos para renová-los);
4. Domínio da tecnologia educacional (usar a tecnologia de modo a tornar as aulas mais atractivas e práticas) (Gondim et al., s/d., p. 10).

Todavia, Sánchez-Cano et al. (2011) deixam transparecer que:

É imprescindível potenciar uma formação inicial que trate cada vez mais de facilitar a construção de competências profissionais (...), [pois], não basta oferecer aos estudantes sólidos conhecimentos sobre as disciplinas em que se baseia o saber psicopedagógico; isso vai capacitá-los em relação ao conteúdo, (...) mas não em relação aos processos mediante os quais poderão veicular de forma eficaz esses conteúdos em situações complexas e problemáticas.

É necessário pô-los em contacto com os aspectos procedimentais, estratégicos e sociais da profissão. [Uma vez que], uma das preocupações mais actuais em relação à educação superior é a transferência dos conhecimentos académicos adquiridos em sala de aula para as situações reais (p. 68).

Tradicionalmente, um momento “forte” de formação inicial preparava para o exercício de uma actividade profissional durante o resto da vida (Canário, 2000, pp. 41-42). Actualmente, depreende-se que:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre (Rodrigues & Esteves, 1993, citados por Campos & Almeida, 2019, p. 29).

A formação inicial capacita os profissionais para exercer as tarefas que se lhes atribuem com suficiente competência (Sánchez-Cano et al., 2011, p. 65). Tacca (2016) alega que:

As acções formativas efectivas são aquelas que demandam o posicionamento do professor como sujeito de sua formação e de sua acção. Sendo assim, a proposta de formação deve contemplar o docente como profissional autónomo, crítico, criativo, atuante e comprometido com sua acção junto ao aluno. São princípios que podem orientar as acções formativas a planear intencionalmente actividades e estratégias a partir de dimensões e concepções que compõem a realidade concreta do trabalho pedagógico do professor (p. 38).

De acordo com García (1999):

A institucionalização da formação dos professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Durante o século XIX, e fundamentalmente no século XX, tornou-se cada vez maior a exigência social e económica de uma mão-de-obra “qualificada”, ou pelo menos instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo (p. 72).

Este autor (García, 1999), também, refere que:

A formação de professores é área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p. 26).

Nóvoa e Alvim (2022) defendem que:

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas (p. 88).

Levando em conta o pensamento dos autores referenciados anteriormente, acreditamos que a formação de professores possa levar os docentes ao conhecimento mais aprofundado sobre a sua prática pedagógica, melhorando as habilidades para o seu desempenho profissional, o que vai contribuir para que estejam treinados a nível profissional, como pessoalmente, para ultrapassar, ao longo da sua carreira, os desafios do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), que compõem os pilares das universidades. Portanto, pode-se afirmar que, a “formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira como professor, no qual é responsável: pela angariação e desenvolvimento de competências; pela procura da inovação; e pelo trabalho individual/equipa, para que possa crescer pessoal e profissionalmente” (Mesquita, 2011, p. 41).

Sendo assim, é de realçar que, em todo o mundo, e particularmente, em Moçambique, a formação do professor desempenha um papel fundamental nos resultados da aprendizagem dos alunos (MINEDH, 2020, p. 110).

Freire (1996, p. 22) defendia que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para isso, ele afirmava que era preciso que os professores fossem avaliados. Sua esperança era que “se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (Freire, 1996, citado por Gondim et al., s/d., p. 10).

Com a avaliação dos professores feita pelos alunos, descobriu-se que a formação pedagógica dos professores de ensino superior é necessária. Gil (2007) afirma que “é comum verificar que a maioria das críticas em relação aos professores [por parte dos alunos] refere-se à “falta de didáctica” (pp. 1-2). Ou seja, os professores mostram que dominam o conteúdo que se propõem a passar, mas não conseguem transmiti-los de maneira eficaz (Gondim et al., s/d., p. 10).



A prática docente universitária repousa sobre um tripé composto de: conhecimentos específicos relacionados à matéria leccionada, habilidades pedagógicas, e na sua motivação em transmitir os conteúdos Gil (2007), citado por Gondim et al. (s/d., p. 10).

Ainda que a ideia de profissionalização do docente esteja bastante difundida, Tardif (2000) considerou que grande parte das competências docentes não podem ser previamente ensinadas na formação inicial (Berger et al., 2019, p. 3).

Uma vez que, nem sempre a formação inicial é suficiente para resolver as dificuldades que ocorrem em sala de aula, entendemos que esta deve ser compreendida como o alicerce que permite ao docente continuar a enriquecer o seu conhecimento e a sua prática pedagógica, investindo em si mesmo, para poder acompanhar e formar cidadãos mais competentes, críticos e interventivos na sociedade.

## **9.2. A formação contínua**

A formação contínua é um elemento essencial para a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que pressupõe um aperfeiçoamento da prática pedagógica, bem como a melhoria da qualidade de desempenho dos docentes e do sistema educativo. Nesta senda, “consideramos [ser] fundamental que as políticas de formação contínua nas IES promovam ações que colaborem com a formação permanente de docentes universitários, tomando como referência as suas necessidades formativas” (Campos & Almeida, 2019, p. 24).

Com os crescentes desafios que o ensino superior enfrenta na contemporaneidade, devido a conjuntura social, económica e cultural, a formação contínua dos docentes contribuirá, em grande medida, para despertar nos docentes o desenvolvimento de estratégias e competências pedagógicas, que visam garantir que os estudantes também sejam dotados de competências para a resolução desses desafios.

Como se denota, a formação contínua, ou permanente, deve ser implementada tendo como referência as reais necessidades formativas dos docentes e o plano formativo das Instituições de Ensino Superior. Portanto, “a formação contínua é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial privilegiando a ideia de que a

sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial” (Rodrigues & Esteves, 1993, citados por Campos & Almeida, 2019, p. 29).

Nesta visão, entende-se que, para que o docente exerça a sua actividade com qualidade e competência exigida, este necessita de forma-se profissionalmente e continuamente. Como alega Nunes (2000), citado por Campos e Almeida (2019):

A formação contínua insere-se, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, comportando objectivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de actuação em outro contexto (p. 29).

Nesta senda, na perspectiva de Canário (2000), “a formação contínua corresponderia a momentos de “reciclagem” que viriam a remediar a inevitável obsolescência dos conhecimentos adquiridos” (p. 42). A esse respeito, Nassif, Hanashiro e Torres (2010), citados por Berger et al. (2019), afirmaram que ao professor “cobra-se a necessidade de formar alunos capacitados para enfrentar as exigências de mercado, sem, contudo, haver reflexão mais profunda sobre quais são e como esses professores desenvolvem suas competências” (p. 10). Conforme já tínhamos apontado inicialmente, entende-se que “para que [as] práticas docentes evoluam e atendam às profundas mudanças enfrentadas pelo sector de educação no País, é fundamental que as universidades reconheçam as condições e as limitações do trabalho real de seu corpo docente” (Berger et al., 2019, p. 10).

Assim, na óptica desses autores, Campos e Almeida (2019); Canário (2000) e Berger et al. (2019), a formação contínua é um dos espaços extremamente importantes e essenciais para se promover a realidade partilhada, de modo que os docentes estejam empenhados em desenvolver uma pedagogia que promova a ética, o trabalho em equipa e a reflexão, tanto individual, como conjunta.

Na verdade, comungamos com Nóvoa (2011), quando defende que é essencial que as estratégias de formação de professores sejam baseadas na investigação, pois, ensinar exige mestria, competência e tacto pedagógico.

Contudo, Berger et al. (2019) alega que:

Entendendo serem as pessoas o grande diferencial das organizações bem-sucedidas, aponta-se, portanto, a necessidade de as universidades buscarem no corpo docente as suas

bases para a vantagem competitiva. Se por um lado forças externas têm forçado as universidades a enfrentarem uma realidade complexa, ainda é no ambiente interno de ensino (salas de aula, ou salas virtuais) que podem realizar sua maior vocação organizacional (p. 11).

Dito isto, cabe determo-nos na concepção que se tem do contexto sala de aula. De acordo com Collares (2003):

A sala de aula é um espaço de vida no qual se faz história, que é construída e reconstruída a cada dia. É o lugar onde se tomam decisões e se constrói um fazer solidário, no qual todos têm que aprender e ensinar o outro (p. 53).

Assim, Nóvoa (2011) enaltece que “ser professor, hoje, é construir um caminho pedagógico com os colegas, um caminho que busca a sensatez e a coerência” (p. 28), na qual está incutida a dimensão cognitiva, ética e relacional.

Como se denota, a formação contínua é um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, sendo permitido aos professores apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (Campos & Almeida, 2019, p. 30). Zabala e Arnau (2010) referem que:

A formação contínua deve estar fundamentada na reflexão e análise compartilhada sobre a prática educacional, por meio do conhecimento e troca de experiências de aula e da aprendizagem de estratégias metodológicas. Uma formação na qual utilize métodos amparados na prática, com vista a configurar um desenvolvimento profissional que estimule e incentive o trabalho docente de qualidade (p. 186).

Esse pensamento, também é partilhado por Sánchez-Cano et al. (2011), quando deixam transparecer que a formação permanente deveria estar dividida em três grandes secções ou âmbitos. Nomeadamente:

- a) Ofertas de formação geral e colectiva propostas pela administração;
- b) Ofertas de formação individual e [apoios] para que cada profissional construa [o] seu próprio plano de desenvolvimento;
- c) Recursos para planear a formação a partir das equipas em função [das] suas avaliações e [dos] planos de melhoria (p. 70).

Campos e Almeida (2019) citando Garcia (1999), corroboram com a aceção de Sánchez-Cano et al. (2011) quando afirmam que:

A formação contínua é um trabalho do professor sobre si mesmo, porque é, eminentemente, um processo de autoformação e interformação que envolve as experiências vivenciadas pelos professores, as suas histórias de vida, seus interesses, crenças e valores bem como as experiências oriundas das interações com aqueles que fazem parte de sua trajetória de vida, isto é, um processo a um só tempo, individual e colectivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua actuação profissional (p. 30).

Na perspectiva de Tacca (2016), o trabalho docente é caracterizado como:

Acções dirigidas à busca de alternativas que possibilitem ultrapassar [a] concepção de imediatismo vivida no cotidiano. Como estratégia de acção, propostas formativas podem favorecer a apropriação do conhecimento científico, [e] a articulação de conhecimentos teóricos. Além de um conjunto de técnicas ou modelos pre-existentes, mas que não se restringem à aplicação directa e à relação utilitária dos conhecimentos da prática e da experiência (p. 16).

Outrossim, actualmente, os desafios que se apresentam às instituições educacionais são essencialmente:

O de organizar cursos de formação contínua, nos quais os professores sejam considerados participantes do processo formativo. Outro desafio será o de reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, será preciso instituir processos formativos baseados em princípios que realmente possibilitem uma formação teórico-prática capaz de munir os professores com diferentes saberes profissionais para o exercício da docência (Campos & Almeida, 2019, p. 32).

Nessa perspectiva, e diante do exposto, acerca da formação contínua dos docentes, corroboramos com as afirmações dos autores supracitados, e acreditamos que o facto de o docente ser avaliado e efectuar a sua auto-avaliação, no que diz respeito à prática pedagógica, concretamente, na identificação das áreas prioritárias para a sua formação profissional, bem como, se essas áreas que necessitam de formação forem financiadas de forma individual ou colectiva pela entidade empregadora, certamente, que essa formação irá contribuir para que a *performance*, ou o desempenho profissional do docente melhore favoravelmente.

De acordo com Mesquita (2011), no processo de formação contínua, existem dez domínios de competências que os docentes necessitam de adquirir (ver Tabela 1).

**Tabela 1** - Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua

<b>Competências de referência</b>	<b>Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua</b>
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"><li>● Conhecer para determinada disciplina os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em objectivos de aprendizagem.</li><li>● Trabalhar a partir das representações dos alunos.</li><li>● Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.</li><li>● Construir ou planear dispositivos e sequências didácticas.</li></ul>
2. Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"><li>● Conceber e administrar situações-problema ajustada ao nível e às possibilidades dos alunos.</li><li>● Adquirir uma visão longitudinal dos objectivos de ensino.</li><li>● Estabelecer laços com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem.</li><li>● Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.</li><li>● Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.</li></ul>
3. Conceber e fazer evoluir os	<ul style="list-style-type: none"><li>● Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.</li><li>● Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.</li></ul>

dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.</li> <li>● Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.</li> </ul>
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação.</li> <li>● Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.</li> <li>● Oferecer actividades opcionais de formação, <i>à lá carte</i>.</li> <li>● Favorecer a definição de um projecto pessoal do aluno.</li> </ul>
5. Trabalhar em equipa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elaborar um projecto em equipa, representações comuns.</li> <li>● Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.</li> <li>● Formar e renovar uma equipa pedagógica.</li> <li>● Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.</li> <li>● Administrar crises ou conflitos interpessoais.</li> </ul>
6. Participar da administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elaborar, negociar um projecto da instituição.</li> <li>● Administrar os recursos da escola.</li> <li>● Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros.</li> <li>● Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.</li> </ul>
7. Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dirigir reuniões de informação e de debate.</li> <li>● Fazer entrevistas.</li> <li>● Envolver os pais na construção dos saberes.</li> </ul>
8. Utilizar novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilizar editores de texto.</li> <li>● Explorar as potencialidades didácticas dos programas em relação aos objectivos de ensino.</li> <li>● Comunicar-se à distância por meio da telemática.</li> <li>● Utilizar as ferramentas multimédia no ensino.</li> </ul>
9. Enfrentar os deveres e os problemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Prevenir a violência na escola e fora dela.</li> <li>● Lutar contra os preconceitos, ..., éticas e sociais.</li> <li>● Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.</li> <li>● Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula.</li> <li>● Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentido de justiça.</li> </ul>
10. Administrar sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Saber explicar as próprias práticas.</li> <li>● Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.</li> <li>● Negociar um projecto de formação comum com colegas (equipa, escola, rede).</li> <li>● Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou de sistema educativo.</li> <li>● Acolher a formação dos colegas e participar dela.</li> </ul>

**Fonte:** Mesquita (2011, pp. 75-76).

Analisando a Tabela 1, pode depreender-se que as competências adquiridas pelo docente, durante o processo de formação contínua, decorrem através da relação entre este e a comunidade académica, na qual se encontra inserido. Sendo assim, na perspectiva de Sánchez-Cano et al. (2011), “a formação permanente, além de actualizar e manter os conhecimentos e as competências, deveria servir para buscar a melhoria contínua em colaboração com os colegas e outros profissionais afins” (p. 65). Neste contexto, a formação contínua é “destacada como um processo contínuo de aprendizagem, aprimoramento e desenvolvimento intelectual e

académico, para que, dessa forma, [o docente] possa obter um bom desempenho profissional” (Medeiros, 2015, p. 3). Pois:

É a formação que se relaciona mais directamente com os processos de melhora da prática. [Esta] pode ter uma dimensão pessoal como instrumento para o crescimento e o aperfeiçoamento de cada professor ao longo do exercício da profissão. Mas também tem uma dimensão colectiva como forma de aprendizagem nas equipas a partir das necessidades detectadas nos processos de avaliação (Sánchez-Cano et al., 2011, p. 70).

Com a formação contínua, concluímos que os docentes podem se especializar em outros domínios do saber, o que lhes possibilita aprimorar suas habilidades, inovar os métodos de ensino, ter novos pontos de vista em relação à sua prática pedagógica e adaptar as suas estratégias de ensino, para responder as diferentes necessidades dos alunos.

### **III - DA FORMAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM ESPECIAL**

Neste ponto, analisamos de forma minuciosa a componente de formação psicopedagógica, nomeadamente no que tange aos seguintes aspectos: conceito de psicopedagogia; objectivos da psicopedagogia; espécies de psicopedagogia; o psicopedagogo escolar; algumas experiências do exterior em matéria de formação psicopedagógica como garantia de qualidade, concretamente a experiência brasileira e a experiência portuguesa; a psicopedagogia em Moçambique; a formação psicopedagógica no sistema de educação de Moçambique; o formação inicial e o exercício da profissão docente; a importância da transdisciplinaridade na psicopedagogia moçambicana; e por fim, o carácter transdisciplinar da psicopedagogia contemporânea.

#### **10. A formação psicopedagógica**

##### **10.1. Conceito de psicopedagogia**

Cabe-nos aqui aprofundar o conceito de psicopedagogia, bem como, perceber como se desencadeia o processo de formação psicopedagógica. A psicopedagogia teve o seu início no século XX, na França, com os autores Françoise Dolto, Julian Ajuriaguerra, Pichon-Rivière, Pierre Vayer, Louise Picg, dentre outros, no âmbito da realização de estudos para resolver os problemas de fracasso escolar. Articulando tais intervenções com a Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia. Na época, “o problema do fracasso escolar estava associado a

problemas de conduta e comportamento, ao desenvolvimento cognitivo, afectivo, emocional, orgânico e motor” (Castro & Amorim, 2011, p. 30). De acordo com Martins et al. (2019):

A Psicopedagogia é uma área curricular que estuda os processos de aprendizagem humana, ou seja, interpreta e explica como o processo de construção do conhecimento ocorre nos indivíduos (...). Ela permite que o professor tenha o conhecimento para investigar a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista a sua preparação para as tarefas da vida social. Portanto, a Psicopedagogia é uma componente indispensável na condução do processo de ensino-aprendizagem, porque permite ao professor desenvolver a dimensão teórica ou explicativa, prática e tecnológica do processo de ensino-aprendizagem (p. 20).

A psicopedagogia, como vimos, nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem humana. Portanto, é uma área de conhecimento que se dirige para o estudo da aprendizagem, enquanto processo inerente ao ser humano, configurando-se no âmbito das ciências humanas. Neste sentido, o objecto de estudo da psicopedagogia é a “aprendizagem humana e o ser que aprende é o sujeito para o qual a psicopedagogia se dirige” (Castro & Amorim, 2011, p. 33).

A psicopedagogia é uma área que está em constante movimento e que ainda é desconhecida por muitas instituições, sendo, por vezes, entendida como a junção de duas áreas: a Pedagogia e a Psicologia. No entanto, a psicopedagogia constitui-se como uma área específica, de carácter interdisciplinar, que se ocupa em estudar as relações de aprendizagem (Eidelwein & Santos, 2010), e “permite olhar para os indivíduos e destacar suas singularidades e potencialidades como sujeitos” (Bossa, 2000, citado por Eidelwein & Santos, 2010, p. 30).

Assim sendo, o trabalho psicopedagógico, pode ocorrer no âmbito clínico e institucional. No primeiro, oferecem-se subsídios para diagnosticar fracturas no processo de aprendizagem, que, muitas vezes, aparecem em forma de sintoma. A intervenção, nesse caso, implica um trabalho terapêutico. Já a actuação no âmbito das instituições, seja de ensino, ou organizações em geral, direcciona-se a um trabalho preventivo, que pode ocorrer através da identificação de problemas de aprendizagem, realizando os encaminhamentos necessários, como também através de um trabalho com toda a equipa envolvida nas questões de ensino e aprendizagem, entendendo-os como processos que podem ocorrer em diferentes espaços (Eidelwein & Santos, 2010, p. 30).

De acordo com estas abordagens, salienta-se que, a psicopedagogia pode ter uma vertente de diagnóstico, quando se trata de trabalho terapêutico, ou de prevenção de problemas de aprendizagem, quando o âmbito é a instituição de ensino, e/ou em geral.

## **11. Objectivos da psicopedagogia**

### **11.1. A prevenção, o diagnóstico e a terapêutica**

Numa das entrevistas concedidas pela psicopedagoga e neuropsicopedagoga, Jossandra Barbosa, pudemos constatar que o psicopedagogo trabalha essencialmente (nas escolas em que ele pode actuar de ambas as formas, dentro da equipa multidisciplinar e com dois objectivos: (i) preventivo e; (ii) terapêutico. Dentro destes está o importante Diagnóstico<sup>3</sup>. Ora, a pergunta que logo se põe é: como se poderá fazê-lo? Listam-se, desde logo, alguns métodos:

#### **I. Quanto ao Preventivo – este consiste no seguinte:**

Quando se trabalha o preventivo, busca-se envolver toda a equipa. Avaliando a metodologia de ensino, a didáctica do professor, o planeamento, o material adoptado pela escola e a rotina aplicada pela instituição. A partir desta avaliação diagnóstica o psicopedagogo elabora estratégias visando prevenir o surgimento de dificuldades no andamento da turma ou na aprendizagem dos alunos. É um trabalho mais complexo porque envolve o comprometimento de toda a equipa escolar (Barbosa, 2015, p. 9).

#### **II. Quanto ao Terapêutico – este consiste no seguinte:**

Quando o psicopedagogo actua directamente com o aluno, ele está a fazer o processo terapêutico de intervenção em um problema específico. Mesmo realizando o processo terapêutico ele também deve fazer o preventivo porque muitos alunos têm o que chamamos de ‘problemas de ensinagem’ que não são transtornos e nem distúrbios neurológicos e nem psicológicos, mas sim o resultado da má adaptação à escola, seja pela forma como o professor ensina, ou de sequelas de um mau processo de escolarização anterior (Barbosa, 2015, p. 9).

Em síntese, com relação aos pontos I e II, o primeiro, procura salvaguardar que dificuldades de aprendizagem ocorrem no processo de ensino. Neste caso, o psicopedagogo tem a função de mediador, ele identifica dificuldades no ambiente escolar, de modo a prevenir o fracasso escolar. Portanto, sua actividade está focada nas práticas pedagógicas e metodologias de ensino; o segundo, consiste em resgatar e devolver ao aluno o prazer de aprender, bem como a sua inserção no ambiente escolar.

## **12. Espécies ou modalidades de psicopedagogia**

### **12.1. Psicopedagogia hospitalar**

A modalidade de actuação da psicopedagogia pode ter o seu enfoque na Clínica ou no Institucional. A actuação do psicopedagogo nestes campos é de acção preventiva, ou

---

<sup>3</sup> Voltaremos a este assunto mais adiante.



terapêutica. A actuação do psicopedagogo no contexto hospitalar dá-se em alguns projectos e pesquisas, segundo Maluf et al. (2007, p. 9):

[O psicopedagogo] intervém nas instituições de saúde, integrando equipas multidisciplinares, colaborando com outros profissionais, orientando seu procedimento no trato com o paciente e sua família; Elabora diagnósticos das condições de aprendizagem das pessoas internadas; Adapta os recursos psicopedagógicos para o contexto da saúde, utilizando recursos psicopedagógicos para elaborar programas terapêuticos de ensino/aprendizagem nas situações em que as pessoas estejam com as suas capacidades adaptativas diminuídas por razões de saúde; Elabora e aplica programas comunitários de prevenção de comportamentos de risco e de promoção de comportamentos saudáveis; Cria e desenvolve métodos e programas psicopedagógicos em contextos de reabilitação psicossocial, para pessoas em recuperação de doença; Elabora relatórios de condições terapêuticas de ensino/aprendizagem e outras comunicações.

A Psicopedagogia Hospitalar organiza-se a partir das várias áreas da Educação e da Saúde, e por se tratar de uma área relativamente nova no campo habitual da saúde, torna difícil a inserção do profissional, pois a instituição não sabe qual função esse profissional está habilitado a realizar (Souza & Stabäus, 2012). Além do que já é específico na Psicopedagogia, nos âmbitos clínico e institucional, a Psicopedagogia Hospitalar tem como objecto de estudo a (re)aprendizagem e os seus processos no paciente hospitalizado, utilizando-a como um subsídio para a humanização e promoção da saúde (Porto, 2008, citado por Souza, Stobäus, 2012). A hospitalização, do ponto de vista da Psicopedagogia, “pode acarretar à criança alguns problemas no seu desenvolvimento, muitos dos quais a Psicopedagogia pode prevenir e/ou remediar” (Maluf et al., 2007, citados por Molinari & Brignolo, 2015, pp. 29-30).

A psicopedagogia hospitalar consiste em assegurar que os estudantes internados continuem a progredir na aprendizagem, apesar da sua condição de enfermo.

## **12.2. A psicopedagogia e a neuropsicopedagogia**

### **12.2.1. Multidisciplinaridade, afinidades e possíveis distinções**

Entendemos a Psicopedagogia (conforme referimos nos pontos 10.1) – como a junção de conhecimentos que advêm da pedagogia e da psicologia, onde se integram conhecimentos decorrentes da antropologia e da neurologia. A aplicação base, o central que é pensado e trabalhado na psicopedagogia, é a assimilação, a construção do conhecimento do sujeito. Como é que o sujeito cria e desenvolve o conhecimento para que se possa intervir nessa estrutura de aprendizagem. É, portanto, uma área multidisciplinar que carece de profissionais de outras áreas do conhecimento científico. Tem uma corrente mais centralizada na aprendizagem.

A neuropsicopedagogia, por seu turno, foca na reabilitação cognitiva dos transtornos que a mente apresenta. Portanto, tem uma corrente mais centralizada numa transdisciplinaridade, nos estudos neurológicos, isto é, na neurociência, nas funções cerebrais, de como se dão, e de como os transtornos afectam o sujeito. Apresenta uma estrutura mais biológica, de como se forma o sistema nervoso central. Sendo que a psicopedagogia não aprofunda estas questões.

Apesar de, tanto a psicopedagogia, como a neuropsicopedagogia, na prática, apresentarem uma certa semelhança, como por exemplo, passar por um processo de anamnese, de avaliação e, portanto, de a sua perspectiva ser a mesma. Ainda assim, há, na prática, uma diferença em matéria de objecto de estudo, pelo menos, sob o ponto de vista académico. Ora, como se depreende, é assim que o psicopedagogo, no exercício das suas funções, chega a identificar vários transtornos em estudantes, cabendo-lhe orientar os visados na busca da terapia correcta. O psicopedagogo assume-se, então, na expressão de (Barbosa, 2014) como:

Um profissional capacitado para identificar os vários tipos de transtornos escolares e de aprendizagem. Ao identificar tais problemas este profissional vai orientar a família a buscar uma terapia correcta, além de colaborar com a gestão, coordenação e professores mostrando a melhor forma de como trabalhar com este aluno e suas especificidades. As escolas estão a começar um processo de abertura para vários profissionais que antes eram vistos somente como terapeutas clínicos assim como os fonoaudiólogos, psicólogos, arte terapeutas, fisioterapeutas e os psicopedagogos. O ideal é que a escola trabalhe com uma equipa multidisciplinar. Entendemos que a educação mudou, exige novas estratégias de intervenção, o perfil do aluno e da família é outro e não dá mais para ficar tudo sobre a responsabilidade do professor, é uma carga muito pesada para ele (p. 9).

Contudo, a transdisciplinaridade assume grande importância neste contexto, na medida em que permite munir o psicopedagógico de ferramentas alternativas para fazer face as diferentes causas que constituem os tipos de transtornos escolares nos processos de ensino e aprendizagem, ao identificar a terapia mais adequada ao caso em concreto. No mesmo sentido, vide: Pires et al. (2021, pp. 226-227).

### **12.2.2. O processo de formação psicopedagógica**

A formação psicopedagógica está voltada para o processo de aprendizagem, onde se articula o carácter preventivo e o terapêutico. Contudo, de acordo com Campos e Almeida (2019):

Os estudos e pesquisas realizados por Behrens (2007), Cunha (2006, 2007, 2008, 2010), Pimenta e Anastasiou (2010, 2003), Veiga (2006), Campos (2010, 2017), Almeida (2011, 2012), Morosini (2001), Leite e Ramos (2012), Nóvoa (2002), Zabalza (2004), Fernández Cruz (2006), Garcia (1999; 2009), Imbernon (2010), os quais, de forma geral, nos

advertem para a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores que actuam na educação superior, aspecto que reflecte a “cultura da desvalorização do pedagógico”, evidenciando fragilidades teórico-práticas na formação da pós-graduação *stricto sensu*, espaço que, por excelência e por exigência legal, deveria primar em oferecer subsídios para uma formação inicial e contínua de qualidade. Os estudos também apontam [para] a necessidade de as IES assumirem e consolidarem políticas de formação pedagógica de docentes universitários, desenvolverem acções formativas, constituídas a partir das necessidades docentes e valorizarem a produção científica dos docentes sobre o ensino e [as] suas relações: aprendizagem, planeamento, avaliação, metodologias (p. 24).

Gondim et al. (s/d.), alegam que:

Na actualidade, a educação superior, se preocupa muito com a intelectualidade do professor universitário. Em grande parte das vezes, é esquecida a formação pedagógica do professor, o que pode gerar uma desfasagem na educação dos alunos. Afinal, não é só o conhecimento do professor que é importante, mas sua capacidade de repassá-las de forma didáctica aos alunos, de forma que eles realmente aprendam (p. 2).

Berger et al. (2019), citando Tardif (2000), corroboram com Gondim et al. (s/d.), quando afirmam que, “a despeito do movimento de profissionalização do ensino superior, observa-se que, em diversas áreas do conhecimento, grande parte dos docentes não possui formação pedagógica” (p. 3). Contudo, Sánchez-Cano et al. (2011) citando Miras (2001), referem que:

Uma das coisas mais importantes que a pesquisa psicopedagógica nos diz reiteradamente, é que não parece possível contornar as relações entre factores de índole intra e interpessoal que estão em jogo numa situação de ensino e aprendizagem; por exemplo, o impacto que podem ter as expectativas do professor sobre o autoconceito académico do aluno (p. 17).

Nesta senda, é de ressaltar que a formação pedagógica é de extrema importância para qualquer profissional da educação, incluindo os docentes afectos ao ensino superior, pois, é o subsistema que forma o capital humano para actuar na sociedade (Gondim et al., s/d.). Por falta de formação na área de pedagogia, “o professor deixa de ter as ferramentas necessárias para compreender e interpretar tanto a situação na sala, quanto o aluno e suas necessidades para a aprendizagem. Com isso a instituição de ensino superior tem a sua contribuição na sociedade diminuída” (Cunha, Brito & Cicillini, 2013, citados por Gondim et al., s/d., p. 15). Um processo de formação de professores tem de ser abrangente, isso significa que:

Não deve estar limitado ao desenvolvimento de habilidades técnicas do saber-fazer, mas, sim, atingindo as dimensões filosóficas, sociológicas, políticas, culturais, éticas, pedagógicas. Além disso, deve estar articulado ao projecto pedagógico institucional e, no caso do ensino superior, aos projectos dos cursos de graduação e pós-graduação. É necessário garantir um espaço de discussão sobre a acção educativa, escutando os professores em suas angústias e necessidades (Eidelwein & Santos, 2010, p. 34).

Portanto, o facto de o professor universitário participar numa formação pedagógica que o leve a reflectir sobre a sua prática pedagógica e amplie a sua percepção e conceitos sobre a docência, possibilita a construção de saberes que podem gerar mudanças significativas na sua prática docente na sala de aula (Junges & Behrens, 2016). Porém, é de destacar que no contexto de Moçambique:

Para satisfazer as necessidades cada vez mais crescentes em termos de acesso dos cidadãos ao ensino superior, as IES (...) expandiram-se e diversificaram os seus cursos para as regiões mais recônditas do país, porém esses fenómenos não foram acompanhados pelo aumento do número e qualidade de professores universitários (EFPEs, 2009, p. 4).

Isso leva-nos a depreender que, o número e a qualidade de formação do corpo docente, quer a inicial, quer a contínua, não cresceram em proporção com o aumento de número de estudantes, o que levou a uma maior sobrecarga dos docentes existentes, provocando-se o denominado fenómeno dos “docentes-turbo”, degradando, conseqüentemente, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (MINED, 2012).

Neste sentido, Sánchez-Cano et al. (2011) alegam que, “a relevância da formação inicial e permanente [pode ser assumida] como um traço fundamental de seu profissionalismo individual e colectivo” (p. 64), o que remete para o sucesso da acção formativa, no âmbito do ensino.

Segundo Leonço (2001), citado por Eidelwein e Santos (2010), para que a intervenção psicopedagógica tenha sucesso, é necessário um diagnóstico que reúna o maior número de dados possível, de modo a propor-se um plano de intervenção institucional, que espelhe a real necessidade da instituição. Neste sentido, segundo o mesmo autor, “pensar em um projecto apropriado, baseado nos dados obtidos pelo diagnóstico, é buscar através de uma pesquisa sólida e sistemática, meios de intervenção que auxiliem o sujeito a resolver de forma criativa, ou não, os desafios que lhe são oferecidos” (p. 32). Dessa forma, pode-se inferir que:

Existe a possibilidade de ocorrer o fracasso institucional, quando o professor não reflecte sobre sua prática e, logo, não consegue fazer uma leitura das necessidades de seus alunos e do contexto educacional em que está inserido. Tal reflexão pode ser possibilitada, por exemplo, pela via da formação contínua nas instituições (Eidelwein & Santos, 2010, p. 33).

Sendo assim, pode afirmar-se que, a formação permanente é indubitavelmente um dos componentes importantes dos processos de melhoria da prática docente (Sánchez-Cano et al., 2011). Tacca (2016) afirma que, as “mudanças pedagógicas não são possíveis fora do impacto

que as experiências vividas e os cursos de formação propostos possam ter na subjectividade humana” (p. 16). Neste sentido, o autor (Tacca, 2016), defende que:

Essa perspectiva significa ver a formação docente direccionada ao formar-se, não tendo em vista a ideia de colocar em formas, mas de constituir-se, baseada em experiências e vivências na actividade docente, o que permitiria ao professor criar novas alternativas ou ser produtor de conhecimento no contexto da realidade vivida. Isso implicaria uma acção formativa pensada para promover o desenvolvimento do docente, orientada para alcançá-lo em seus motivos, bem como considerar aspectos de sua subjectividade (Rey, 1997, 2005<sup>a</sup>, 2010, 2011c, 2012), o que poderia configurar rupturas e produção de novos sentimentos, mediante novas experiências, no contexto das acções formativas das quais participa (p. 17).

No processo de formação psicopedagógica do docente, para além das questões técnicas, também deve estar integrada as dificuldades identificadas pelos docentes. Estas dificuldades externas não podem ser negligenciadas, pelos efeitos que elas podem produzir nesse processo, para o bom desempenho profissional do docente, tal como defende Rey, tratam-se de aspectos de subjectividade.

### **13. O psicopedagogo escolar**

#### **13.1. Da formação institucional à actuação profissional**

Quem é então o psicopedagogo? Preferimos citar Santos (2009, p. 34) que afirma que o psicopedagogo é quem:

Avalia e apresenta as conclusões sobre um determinado aluno ou turma de professores na qual intervém um processo de colaboração. Por meio da intervenção e do acompanhamento psicopedagógico, estabelece-se uma avaliação contínua, porque ela é contínua e preventiva e na escola em particular, ela é feita para vários profissionais. A avaliação é prática e útil quando apresenta conclusões e serve de base para edificar novas propostas a cada âmbito de análise. As técnicas e os instrumentos psicopedagógicos devem ajudar a fazer uma reflexão organizada sobre o que ocorre e o que é preciso fazer num contexto determinado. Às vezes, as técnicas mais individuais, como a aplicação de testes, por exemplo, podem nos levar a considerar a necessidade de uma maior observação, talvez não mais do aluno, mas sim do ensino-aprendizagem. Dos profissionais do meio escolar deve-se esperar a aceitação da mudança, capacidade técnica de gerar propostas e implementar alternativas aos problemas psicopedagógicos identificados. Portanto, esses profissionais precisam ser flexíveis não só nas técnicas e instrumentos apresentados, mas nas estratégias e propostas operacionais (Santos, 2009, p. 34).

Assim, o psicopedagogo escolar, promove – na expressão de Santos (2009) – os seguintes objectivos:

- 1 – O levantamento, a compreensão e a análise das práticas escolares e suas relações com a aprendizagem;
- 2 – O apoio psicopedagógico a todos os trabalhos realizados no espaço da escola;

- 3 – A resignificação da unidade ensino/aprendizagem, a partir das relações que o sujeito estabelece entre o objecto do conhecimento e suas possibilidades de conhecer, observar e reflectir, a partir das informações que já possui;
- 4 – A prevenção de fracassos na aprendizagem e a melhoria da qualidade do desempenho escolar (p. 19).

De acordo com o que ficou exposto, consideramos que, o psicopedagogo escolar actua em prol do bom andamento do processo educativo, com vista a sua melhoria contínua.

## **13.2. Diagnóstico ou avaliação psicopedagógica**

### **13.2.1. Elementos constitutivos do diagnóstico**

Aqui retomamos uma das dimensões enunciadas nos objectivos da psicopedagogia. De acordo com Cardoso (s/d.):

É de capital importância que o psicopedagogo compreenda (antes de mais) a real situação do aluno a vários e diferentes níveis. Sem a percepção do tipo de aluno, dificilmente poderá perceber qual a melhor estratégia a seguir. Quando falamos em perceber, queremos significar, não apenas, os domínios cognitivos, mais muitos outros, nomeadamente: formas de estar, de trabalhar em grupo ou mesmo motivação. Portanto, algum sinal de alarme em termos de comportamento poderá levar o professor a tentar indagar se não existirá algum problema de natureza familiar ou de outra índole. (...) o diagnóstico é, nestes termos, uma primeira etapa no convívio do professor com o aluno (p. 217).

E, portanto, quanto ao Diagnóstico ou Avaliação – constituem objectos de avaliação: (i) a sala de aula; (ii) a escola; (iii) o contexto familiar.

Desmistifiquemo-los:

I. Sala de Aula – a sala de aula é um subsistema dentro do contexto escolar no qual ocorrem situações de interacção entre alunos, professores e conteúdos de aprendizagem. Para a avaliação podemos-nos focar em:

1. A interacção aluno x grupo de alunos x conteúdos de aprendizagem - às vezes será preciso avaliar [as] suas capacidades cognitivas [e] sociais, [os] seus níveis de competência, para ver como favorecem, ou não, as aquisições dos contextos escolar e familiar;
2. Enfatizar o estilo de aprendizagem da criança;
3. A interacção entre aluno x grupo de alunos x professores, [implica] saber como os professores partem dos conhecimentos prévios dos alunos para incorporarem novos conhecimentos de aprendizagem;
4. Saber se a intervenção educacional está [a promover o desenvolvimento], ou não, [da] formação de um autoconceito positivo nos alunos e uma dinâmica de grupo [coesa];
5. Observar as expectativas dos professores a respeito da aprendizagem do aluno e do grupo, saber se o estilo docente contempla o modo de aprendizagem dos alunos que integram o grupo e se oferece caminhos e ajudas que facilite a aprendizagem de todos;
6. A interacção entre os professores x conteúdos de aprendizagem, saber como são aplicados os mesmos e se eles favorecem a aprendizagem;
7. Observar se a metodologia é adequada para atender [à] diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Que recursos humanos e materiais são utilizados?

8. Se o grau de adequação ao aluno ou à turma está de acordo com as intenções educacionais;
9. Ver como é feita a avaliação na sala de aula, se é feita no início, durante, ou no final da aprendizagem, se tem uma função reguladora, introduzindo mudança na própria prática (Santos, 2009, p. 32).

Como vemos e sabemos, o objectivo final de uma sala de aula é transmitir a segurança de forma organizada. Esta segurança manifesta-se no facto de os alunos saberem o que se espera deles, pois, antecipadamente, ter-lhes-ão sido explicadas as regras e atribuídas as tarefas. As salas onde isso acontece serão as que transmitirão maior confiança (Cardoso, s/d., p. 194).

Sublinhemos, por conseguinte, as principais regras gerais comuns decididas em conjunto:

- (i) Levantar a mão, por exemplo, sempre que o aluno quiser falar;
- (ii) Esperar a permissão para falar;
- (iii) Respeitar os colegas e as suas opiniões; não usar telemóveis;
- (iv) Não distrair os colegas, nem perturbar os trabalhos da aula;
- (v) Trazer todos os materiais necessários;
- (vi) O que fazer quando tenho uma dúvida;
- (vii) O que fazer quando [se] dá a hora de entrada e de saída;
- (viii) O que fazer quando tenho lixo na carteira e preciso de o por no cesto dos papéis;
- (ix) O que fazer quando preciso de ir aos lavabos? (Cardoso, s/d., pp. 193-194).

II. Escola – a escola pertence a um sistema mais amplo a que chamamos de sistema educacional. O seu aspecto institucional faz com que seja organizada, mas com autonomia para modificar aspectos que comportem mudanças e situações de melhoria. Assim, é preciso para uma avaliação eficaz:

1. Conhecer a organização e funcionamento interno da escola para estabelecer roteiros;
2. Conhecer critérios e propostas existentes sobre a deteção de necessidades dos alunos, as modalidades organizacionais e metodológicas de atenção à diversidade (Cardoso, s/d., p. 194).

III. Contexto Familiar – A família é o primeiro núcleo de socialização das crianças e facilita as interações para a inserção escolar e social. Eis o ambiente moral da escola, na medida em que:

A família é o berço dos valores. Também o ambiente moral da escola exerce uma influência decisiva na formação do carácter das novas gerações. Muitos valores aprendem-se por contágio. Os princípios e valores de uma escola estão consignados em documentos orientadores, como o projecto educativo e o regulamento interno. Mas há valores que não são explicitados em qualquer documento. Relevam-se nas atitudes das pessoas, no modo como elas se comportam, dentro e fora das aulas (Estanqueiro, 2012, p. 106).

A questão que se põe é a de se saber: (i) que valores se respiram nas nossas escolas? (ii) defende-se a justiça? (iii) promove-se a cooperação? (iv) cultiva-se a responsabilidade? (v)

pratica-se o respeito pelos outros? Ao analisar o contexto escolar, nem sempre consegue-se alcançar tudo isso. Mas, seja como for, como defende Estanqueiro (2012):

A direcção da escola e as famílias têm de dar as mãos para criar e manter um clima de respeito pela dignidade de todas as pessoas. É fundamental apoiar as vítimas e corrigir agressores, para quebrar o círculo vicioso da violência (p. 107).

De acordo com Cardoso (s/d.), a escola:

1. Precisa obter informações nas entrevistas com pais ou familiares próximos, saber como esse ambiente é organizado. A análise irá permitir obter o máximo de sintonia com os objectos educacionais escolares e familiares;
2. É preciso saber como os pais participam da experiência escolar de seus filhos (p. 107).

Na perspectiva de Estanqueiro (2012), “o sucesso académico dos alunos não é o único critério de qualidade na educação. A escola deve tornar-se um espaço humanizado, seguro e acolhedor, onde alunos, professores e outros profissionais gostem de trabalhar e viver juntos” (p. 107).

Resulta, destes três elementos constitutivos do diagnóstico, a conclusão, segundo a qual, o professor ao fazer o diagnóstico com base em vários meios ao seu alcance (observação comportamental, testes de diagnósticos a vários aspectos) detecta se o aluno apresenta ou não deficiências em relação ao que deveria já ter adquirido ou se, por outro lado, já está em patamares acima da média da turma (Cardoso, s/d., pp. 217-218).

Denota-se que, no processo de ensino, o diagnóstico psicopedagógico é essencial para identificar, previamente, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, de modo que a intervenção seja a mais adequada.

### **13.3. Processo de avaliação psicopedagógica**

Esse processo de avaliação inclui muitas actividades entrelaçadas e interdependentes. Estas são enumeradas e podem pertencer a um processo dividido em: início, desenvolvimento e contribuição da equipa profissional.

I. INÍCIO: colecta de informação inicial

- História escolar;
- Compreensão inicial do processo evolutivo da criança na escola, família e social.

II. DESENVOLVIMENTO: dividido em dois grupos:

A) Observação individual:

- Observação contextual do aluno no ensino-aprendizagem;
- Nas relações que estabelece;



- Entrevistas com alunos, pais e professores;
  - Análise dos trabalhos escolares, entre outros.
- B) Observação do grupo:
- Observação de sessões na sala de aula com diferentes professores e matérias;
  - Observar a interacção com os docentes e demais colegas;
  - Utilização de registos audiovisuais, entre outros.

III. CONTRIBUIÇÃO DA EQUIPA: conclusões a partir da avaliação que irão determinar a intervenção multiprofissional, ou seja, reuniões com outros profissionais da escola, ou de âmbito externo, para chegar a um objectivo (Santos, 2009, pp. 35-36).

Para a prática do diagnóstico da(s) dificuldade(s) apresentada(s), são consideradas na expressão de Oliveira (s/d.), os seguintes aspectos:

- I. Orgânicos e Motores: dizem respeito à estrutura fisiológica e cinestésica do sujeito que aprende;
- II. Cognitivos e Intelectuais: dizem respeito ao desenvolvimento, à estrutura e ao funcionamento da cognição, bem como ao potencial intelectual;
- III. Emocionais: ligados à afectividade e emotividade;
- IV. Sociais: relacionados ao meio em que o aluno se encontra;
- V. Pedagógicos: estão incluídas questões didácticas, ligadas à metodologia de ensino e de avaliação, nível e quantidade de informações, número de alunos em sala e outros elementos que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem (p. 8).

Face ao que acabamos de expor, acrescentemos-lhe o facto de que “cabe destacar que cada área avaliada necessita de recursos, provas e testes específicos alvo desta disciplina. O psicopedagogo deve ser um profissional que tem conhecimentos multidisciplinares, pois em um processo de avaliação diagnóstica, é necessário estabelecer e interpretar dados em várias áreas.

O conhecimento dessas áreas fará com que o profissional compreenda o quadro diagnóstico e favorecerá a escolha da metodologia mais adequada, ou seja, o processo corrector, com vista à superação das inadequações de aprendizagem” (Oliveira, s/d., p. 8). Ora, dentro do seu contraponto, ou dos seus críticos, está o sociólogo Perrenoud (1998), citado por Cardoso (2020, pp. 172-173). Para este sociólogo – crítico da avaliação psicopedagógica – podem-se listar pelo menos sete críticas ao modelo de avaliação tal, como o conhecemos, em termos de ser um impeditivo à inovação pedagógica. Entre elas:

- (i) A avaliação absorve, frequentemente, a maior da energia dos alunos e dos professores, não sobrando muito para inovar;
- (ii) A avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Assim, os alunos, pragmaticamente, trabalham pela nota, e para a nota, quase em exclusivo;
- (iii) A avaliação participa numa espécie de chantagem, de uma relação de força, mais ou menos explícita, que põe professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo a desejável cooperação;

- (iv) A necessidade de regularmente dar notas, ou fazer apreciações qualitativas baseadas numa avaliação padronizada, favorece uma mecânica que pode inibir o conhecimento;
- (v) O trabalho escolar tende a privilegiar actividades fechadas, estruturadas, desgastadas, não apelando à desejável inovação de processos;
- (vi) Este tipo de avaliação força os professores a preferirem os conhecimentos isoláveis e decifráveis às competências fundamentais (raciocínio, comunicação, por exemplo), mais difíceis de delimitar numa prova escrita ou em tarefas individuais que sejam propostas;
- (vii) A avaliação tradicional, apesar de ser à primeira vista rigorosa e objectiva, esconde uma grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade numa equipa pedagógica.

## **14. Algumas experiências do exterior em matéria de formação psicopedagógica como garantia de qualidade**

### **14.1. A experiência (histórica) brasileira**

Na guisa da narrativa histórica dos psicopedagogos brasileiros está Rossi (2010) que afirma que a formação em psicopedagogia:

Tem sido procurada por profissionais que buscam especializar-se no estudo do processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades dele decorrentes, para actuar desenvolvendo instrumentos e se utilizando de técnicas específicas de abordagem do objecto, nos seguintes campos: clínico, institucional (escolar, hospitalar, empresarial) e na pesquisa” (pp. 1-2).

Pelo que se relata “há mais de três décadas, a formação do psicopedagogo no Brasil (...) tem um carácter regular e oficial em instituições autorizadas” (Rossi, 2010, p. 2). Ou seja, “paralelamente aos cursos de especialização *lato-sensu* em Psicopedagogia existem alguns cursos de formação em nível de graduação já aprovados, pelos órgãos reguladores do ensino superior, e em funcionamento nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraíba” (Rossi, 2010, p. 2).

Na realidade brasileira – em matéria de formação psicopedagógica e ao nível da pós-graduação – os cursos de mestrado em psicopedagogia; e nestes, os de pós-graduação à distância, autorizados e em funcionamento, devem:

Preservar as indicações do órgão regulador para propiciar uma formação com características que garantam a formação básica e propiciem a complementação por meio de supervisão e formação pessoal, e que busque a troca e o compartilhamento de experiências. (...) a Psicopedagogia é considerada uma práxis, ou seja, uma prática fundamentada em referenciais teóricos. Ao conhecermos os diferentes cursos, poderemos constatar que não há uniformidade nos modelos teóricos estudados e como consequência não há uma práxis psicopedagógica única (Rossi, 2010, p. 2).

Como vemos a experiência histórica do Brasil remete-nos a criação da Associação Brasileira de Psicopedagogia, nela vigorando o Código de ética psicopedagógico, conforme evidenciaremos.

#### **14.1.1. A Associação brasileira de psicopedagogia (ABPp)**

##### **14.1.1.1. O código de ética psicopedagógico brasileiro**

Saliente-se que, existe, no sistema de educação brasileiro, uma organização notável em matéria de meios utilizados para garantir a qualidade do ensino-aprendizagem. Através da Associação Psicopedagógica Brasileira (ABPp), foi possível criar um Código de Ética<sup>4</sup> que visa orientar a actuação do psicopedagogo.

De referir, no entanto, que de acordo com a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) a formação em psicopedagogia:

Deve ser feita em curso de pós-graduação *lato-sensu*, ou seja, em nível de especialização. Isto quer dizer que o curso deverá ter no mínimo 360 horas, para ter validade como profissão, quando a mesma passar a ser reconhecida. Contudo, a mesma associação recomenda um número maior de horas. Para que os cursos de formação em Psicopedagogia possam funcionar, quer seja em instituições públicas, quer seja em instituições privadas, deverão ter autorização do Ministério de Educação e Cultura (MEC), que os aprova com base em resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Rossi, 2010, pp. 1-2).

Resolvemos, pela sua importância, trazê-lo aqui como um contributo para a realidade educativa moçambicana. Trata-se de um Código elaborado no biénio 91/92, da ABPp, portanto, reformulado pelo Conselho Nacional e Nato do biénio 95/96, que deve ser seguido por todos os psicopedagogos, pois representa a disponibilidade e a seriedade no desempenho da actividade. Pelo que a sua estrutura determina, temos as seguintes situações:

- O capítulo I é dedicado aos princípios da Psicopedagogia;
- O capítulo II discute-se em torno das responsabilidades dos psicopedagogos, dos seus deveres fundamentais;
- O capítulo III trata das relações com outras profissões;
- O capítulo IV estabelece as regras do sigilo profissional;
- O capítulo V retracta as normas para as publicações científicas;
- O capítulo VI disciplina como deve ser a publicidade profissional;
- O capítulo VII fala sobre os honorários;
- O capítulo VIII trata das relações com a Saúde e a Educação;
- O capítulo IX diz da observância e do cumprimento do Código de Ética;
- O capítulo X traz-nos as disposições gerais.

---

<sup>4</sup> Consultar Código de Ética do psicopedagogo brasileiro em: <https://pt.scribd.com/document/89428552/CODIGO-DE-ETICA-DA-ASSOCIACAO-BRASILEIRA-DE-PSICOPELAGOGIA-ABPP>

Como nos escreve Oliveira (s/d.) ao ressaltar o papel fundante e fundamental da ABPp neste percurso da psicopedagogia brasileira:

A ideia de criar um órgão de classe surgiu dentro de uma instituição que forma psicopedagogos: Instituto Sedes *Sapientiae*. Um pequeno e idealista grupo de alunos, que estava a terminar sua formação, não queria interromper os estudos e resolveu criar a associação com fins científicos culturais. Estava presente também na sua fundação o desejo de ver reconhecida e regulamentada a profissão. Isto ocorreu há mais de 20 anos. A Associação não somente nasceu para congregar e criar consciência profissional, mas também para dar continuidade à formação. A associação nasceu e continua dentro de uma perspectiva científico cultural. Hoje, é difícil imaginar a Psicopedagogia brasileira sem a associação (p. 12).

Apesar disso, que fique claro:

A associação brasileira de psicopedagogia, fundada em 1980, é um órgão de classe, e não tem a função de ditar normas, contudo sugere um currículo mínimo cujas diretrizes podem ser encontradas em seu site e recomenda que os cursos sejam organizados com foco numa sólida formação teórica, atrelada à prática e à formação pessoal do psicopedagogo, a ser complementada com a prática supervisionada (Oliveira, s/d., p. 1).

Várias são as investigações publicadas em artigos científicos na revista desta associação (<http://revistapsicopedagogia.com.br/>), com investigações decorrentes das actividades dos psicopedagogos associados. Dos que consideramos mais relevantes para a psicopedagogia no geral: (i) Desempenho intelectual e crenças disfuncionais em crianças vítimas de abuso sexual (Pinhal et al., 2021); (ii) Estratégias de aprendizagem para estudantes do Ensino Médio: Uma revisão de estudos (Grehs & Moura, 2021); (iii) A dimensão social na psicopedagogia: violência como risco à aprendizagem (Silva & Barbosa, 2021); (iv) A relação da criança com a linguagem icônica presente na era digital: a percepção infantil sobre os ícones no smartphone (Silva, 2021); (v) Para quem serve a avaliação psicopedagógica? (Pires, Sacilotto & Próspero, 2021); (vi) Psicopedagogia para gente grande atendimento psicopedagógico na idade madura (Gutierrez & Roque, 2022).

Vemos, em última análise, que a realidade brasileira actual – em matéria de formação psicopedagógica e de acordo com a ABPp – oferece cursos oficiais em vários Estados do Brasil. Entre eles: Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Sergipe, entre outros (Rossi, 2010, p. 1), e segundo Rubinstein citada por Rossi (2010), que a Psicopedagogia no Brasil enquanto área de actuação “é sustentada por referenciais teóricos, isto é, uma práxis psicopedagógica” (p. 2).

Na expressão de Rossi (2010), “as produções, publicações e reuniões científicas organizadas pela ABPp e por outros órgãos profissionais de áreas afins reconhecem academicamente a práxis psicopedagógica e legitimam, também, a identidade do Psicopedagogo como profissional” (p. 2). Cabe, assim, um compromisso ético do professor com a formação contínua enquanto fundamento e razão de ser da pessoa em si e do psicopedagogo.

É o que releva na expressão de Bossa (2007) citada por Rossi (2010) ao afirmar que “esse mesmo profissional deverá ser um novo profissional em aprendizagem, com formação psicopedagógica obrigatória, num curso de especialização, e com uma sólida fundamentação centralizada no conhecimento científico, em vários aspectos: pedagógico, psicológico, técnico, histórico, político e social” (p. 2).

Como vemos, há da nossa parte, certo interesse por essas temáticas discursivas na medida em que o ensino superior actual é o reflexo das más práticas psicopedagógicas engendradas nos ensinos que o antecedem apesar de o nosso foco ser, obviamente, a psicopedagogia aplicada ao Ensino Superior.

## **14.2. A experiência portuguesa**

### **14.2.1. Enquadramento legislativo do ensino superior e da formação docente em Portugal**

O ensino superior em Portugal é regido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). O ensino superior português constitui uma das componentes da educação escolar, para além do ensino secundário e do básico.<sup>5</sup> Por sua vez, o ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. Dentro do que se compreende por ensino politécnico, este é orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento dirigido à compreensão e solução de problemas concretos. Tem como principal objectivo: (i) proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, bem como, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica; (ii) ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais. Este ensino realiza-se em escolas superiores ou outras escolas politécnicas, as quais podem associar-

---

<sup>5</sup> Importante salientar que as instituições de ensino superior portuguesas se integram, por conseguinte, na rede pública ou na rede privada. A *primeira*, é mantida pelo Estado e inclui as instituições de ensino superior público universitário, de ensino superior público politécnico e de ensino superior militar e policial (as académicas militares e policiais). A *segunda*, inclui as instituições de ensino particular/privado e cooperativo mantidas por empresas privadas ou por cooperativas de ensino e as instituições de ensino superior concordatário mantidas pela *Santa Sé*.

se em institutos politécnicos ou integrar-se em universidades. No que se rege pela lei portuguesa (LBSE):

I. O Sistema Educativo – é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (n.º 2, do artigo 1, da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto que estabelece a segunda alteração à Lei de bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de bases do financiamento do ensino superior.);

II. Organização do Sistema Educativo – o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar; A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação; A educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres; A educação extraescolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal (n.ºs 1, 2, 3 e 4, do artigo 4, da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

III. O Ensino Superior segundo a LBSE – O ensino superior, dissemos, compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. Importa, aqui, ressaltar os objectivos do ensino superior segundo a LBSE. Neste sentido, de forma específica, visa:

- (i) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;
- (ii) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;
- (iii) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;
- (iv) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- (v) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo;
- (vi) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- (vii) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural;
- (viii) Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas;

(ix) promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação.

Como é possível denotar, o ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

IV. Da Garantia da Qualidade – a Garantia de qualidade do ensino superior em Portugal segue a legislação, Lei n.º 1/2003 de 6 de Janeiro que aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior, que assim o determina. Dentro desta legislação, estabelecem-se:

(i) Os princípios gerais – que determinam que o Estado exerce uma função essencial na garantia da qualidade do ensino superior, mas subsidiária da sociedade e das instituições; que são atribuições do Estado para garantia da qualidade do ensino superior: a) Assegurar que as instituições prestam informação sobre os indicadores de qualidade dos estabelecimentos de ensino e cursos e publicá-la; b) Assegurar a existência de um sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior; c) Criar um sistema de fiscalização, assente na Inspeção-Geral da Ciência e do Ensino Superior, independentemente do sistema de avaliação (previstos no artigo 33);

(ii) Informação –, isto é, o dever de prestação de informação por parte das IES sobre a sua organização, funcionamento, isto é, sobre as instalações, corpo docente, planos de estudos e conteúdos curriculares e que são objecto de divulgação pública as informações relativas aos estabelecimentos de ensino superior e cursos e os resultados do processo de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior (artigo 34);

(iii) Avaliação – a qual determina que o sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior é regido por diploma próprio (artigo 35);

(iv) Acreditação – a qual determina: que a acreditação académica consiste na verificação do preenchimento dos requisitos exigidos para a criação e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e do registo dos cursos; a acreditação compete à mesma entidade que procede à avaliação; que a acreditação exerce primeiramente a dotação «acreditado» ou «não acreditado»; que as decisões de acreditação e de não acreditação dos estabelecimentos de ensino superior e dos cursos são comunicadas ao Ministro da Ciência e do Ensino Superior, para os efeitos previstos nos números seguintes; que a recusa de acreditação de um estabelecimento de ensino superior pode implicar a suspensão do seu funcionamento e a revogação da autorização do funcionamento ou do reconhecimento de interesse público, consoante os casos; que a recusa de acreditação de um curso pode implicar o cancelamento do registo com a consequente cessação do seu funcionamento e; que nas situações previstas nos números anteriores serão definidas as condições em que os estudantes podem transferir-se para outro estabelecimento de ensino (artigo 36);

(v) Acreditação do plano de estudos – o qual determina: que com a acreditação de um curso consideram-se igualmente acreditados os respectivos planos de estudo e; que a acreditação de um plano de estudos implica o reconhecimento automático de equivalência das qualificações obtidas para efeito de prosseguimento de estudos dos estudantes em diferente instituição de ensino (artigo 37);

(vi) Organização curricular dos cursos – que determina que os estabelecimentos de ensino superior são livres para organizar os cursos que ministram (artigo 38);

(vi) Plano de Estudos – que determina que para efeitos de acreditação dos cursos e tendo em vista assegurar igualdade no tratamento dos estabelecimentos de ensino superior, dos

docentes e dos estudantes e a qualidade do ensino, o Ministro da Ciência e do Ensino Superior pode estabelecer, a recomendação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior e ouvidas as estruturas representativas das instituições de ensino superior, directrizes quanto à denominação e duração dos cursos e as áreas científicas obrigatórias e facultativas dos respectivos planos de estudo (artigo 39);

(vii) Fiscalização – que determina que todos os estabelecimentos de ensino superior estão sujeitos a fiscalização do Estado sendo que a Inspeção-Geral da Ciência e do Ensino Superior goza de autonomia no exercício da sua actividade e tem como atribuição fiscalizar o ensino superior e o cumprimento da legislação em vigor (artigo 40).

V. Formação Psicopedagógica em Portugal – do que se investigou, em Portugal, as habilitações próprias reconhecidas para a docência constam dos normativos publicados entre 1984 e 2015 e que, obviamente tiveram repercussões na organização da formação inicial de professores. Destes, sintetizamos os seguintes: (i) Despacho Normativo n.º 32/84, de 9 de Fevereiro; (ii) Despacho Normativo n.º 23/85, de 8 de Abril; (iii) Despacho Normativo n.º 11-A/86, de 12 de Fevereiro, ratificado pela Declaração no Diário da República, Iª Série, n.º 99, de 30 de Abril de 1986; (iv) Despacho Normativo n.º 1-A/95, de 6 de Janeiro; (v) Despacho Normativo n.º 7/97, de 7 de Fevereiro, alterado pelo Despacho Normativo n.º 15/97, de 31 de Março. Ora, da sua leitura atenta, percebe-se que a partir de 2005 – com a publicação dos principais reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro) colocou-se às instituições de formação de professores o desafio de assumir uma nova reorganização dos cursos seguindo os princípios da Declaração de Bolonha, assinada em 19 de Junho de 1990.

Mesquita e Roldão (2021) citando Ferreira e Mota (2009), clarificam que “em 2007 deixou de se proceder ao reconhecimento de novos cursos com habilitações próprias para a docência, isto é, aos cursos pré processo de Bolonha. O modelo de formação inicial retirando de Bolonha, numa visão desintrincada da realidade, colocou como enfoque três variáveis que não deixam de ir ao encontro das componentes existentes no modelo anterior: (i) a formação científica no domínio da especialidade; (ii) a preparação científica no âmbito psicopedagógico e; (iii) a prática do ensino” (p. 44). Outra nota digna de referência tem a ver com a formação discente. No que a isso se refere, e segundo o disposto pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto “(...) o trabalho do estudante é contabilizado em horas estimadas de todas as formas de trabalho, nomeadamente, de contacto, de estágios, de projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. A formação, baseada no trabalho dos estudantes, realizada num ano curricular, estima-se entre as 1500 e as 1680 horas e é cumprida num período de 36 a 40 semanas”. Ora, de acordo com o n.º 5, do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro o número de créditos correspondentes



a um ano curricular, realizado a tempo inteiro, é de 60. Nesta nova concepção de formação, ou mudança de paradigma, o Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro clarifica que:

O estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e acreditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno, incluindo as horas de contacto, as horas de projecto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as actividades relacionadas com avaliação, abrindo-se também a actividades complementares com comprovado valor formativo artístico, sociocultural ou desportivo.

Correia (2022) defende que “as horas de contacto devem ser aproveitadas para o chamado *active learning*, em que o aluno está de facto presente e a participar de forma activa na aprendizagem”.

De acordo com o mesmo autor:

Há que filtrar quem acede a esta profissão. Actualmente, para se ser professor universitário em Portugal é preciso ter um doutoramento e ser seleccionado em primeiro lugar num concurso em que são avaliados vários aspectos do currículo da pessoa, entre os quais experiência de ensino. Mas raramente se pede a essa pessoa para dar uma aula para que o júri possa aferir das competências mínimas para dar aulas. Competências como colocação de voz, construção de um *PowerPoint*, ou mesmo interação com os alunos. Como resultado, uma pessoa pode começar (ou continuar) a sua carreira universitária sem apetência nenhuma para ensinar. Basta ter o número certo de artigos, projectos e outros indicadores de produção científica. O ensino está lá nos critérios, mas na prática é difícil de ser avaliado sem entrevistas e uma aula. [Em Portugal] é só quando um Professor faz a Agregação num determinado tópico (título necessário para se ser professor catedrático) é que esta pessoa tem que dar uma aula para um júri para aprovação; contudo, nessa altura já muitos anos de docência terão passado. Os resultados dos inquéritos aos alunos são importantes, mas também na prática têm pouca influência na progressão da carreira de um professor universitário.

Vale ainda frisar que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, posteriormente alterada em alguns dos seus artigos: primeiro, pelas leis n.º 115/97, de 19 de Setembro e 49/2005, de 30 de agosto<sup>6</sup> e; segundo, pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto<sup>7</sup> – foi revista de forma a enquadrar-se no Processo de Bolonha e redesenhou-se estabelecendo-se, assim, um novo quadro geral do sistema educativo em Portugal. A estrutura do sistema de ensino superior português, de acordo com os princípios de Bolonha, organiza-se

---

<sup>6</sup> As alterações promovidas por estas duas leis referiram-se a questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior (1997 e 2005).

<sup>7</sup> Alterada pela Lei n.º 65/15, de 3 julho, com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

em três ciclos de estudos e foi totalmente implementada em Portugal no ano lectivo 2009/2010. Foram também estabelecidos para cada ciclo de estudos, sustentados nas competências a adquirir, os descritores de qualificação genéricos, bem como a definição de intervalos ECTS para o primeiro e para o segundo ciclo de estudos. Com a entrada no processo de Bolonha o ensino superior português continuou a integrar o ensino universitário e o ensino politécnico (Mesquita & Roldão, 2017, p. 45).

### **14.3. A psicopedagogia em Moçambique**

#### **14.3.1. A psicopedagogia e a neuropsicopedagogia na realidade educativa moçambicana**

Em Moçambique, falar de psicopedagogia sem se referir à neuropsicopedagogia seria manifestamente pouco realista, na medida em que as estatísticas indicam que uma parte da população jovem e com idade para frequentar o ensino superior vivem com problemas cognitivos. Seria então a neuropsicologia a disciplina responsável para tratar questões assim relacionadas e não propriamente a psicopedagogia na sua objectividade, conforme referimos acima.

Não nos cabe aqui analisar este ponto de vista. Cabe-nos, isto sim, falar de questões e situações que têm que ver com a faculdade e a capacidade de o educando e/ou o educador se fazer compreender face ao que tenta transmitir. Estamos numa situação em que presumimos que ambos têm as suas capacidades cognitivas preservadas e dentro de padrões considerados normais, apesar de o psicopedagogo, na fase do diagnóstico, poder auxiliar na identificação dos problemas de aprendizagem que interferem na vida no estudante.

Como dissemos, precedentemente:

Ao falar de «educação», referimo-nos naturalmente a um processo conduzido. Enquanto é conduzido, ajudado do exterior, pelo educador, temos aí a acção educativa. Mas o autêntico agente do processo educativo é o próprio educando. Se não houvesse liberdade, não existiria educação, porque não existiria progresso para o bem na liberdade. Haveria, talvez, formas de ser e formas de agir impressas na alma do «educando», como uma matriz se inscreve na cera sem qualquer actividade por parte desta, que fica de todo passiva. Mas a educação humana exige, para sê-lo, não só a colaboração, mas também o protagonismo de quem é educado (Barbosa, 2015, p. 82).

Assim, consideramos que, no processo de ensino, o docente necessita de olhar e reflectir atentamente sobre a sua prática e metodologias, de modo a identificar as possíveis causas que

contribuem para o insucesso escolar, o que acaba influenciando negativamente a aprendizagem, para que possa intervir o quanto antes, no acto educativo.

### **14.3.2. A formação psicopedagógica no sistema de educação de Moçambique**

#### **14.3.2.1. Da formação inicial ao exercício profissional**

A ideia de defesa da qualidade do ensino superior através da formação inicial contínua e psicopedagógica do profissional que actua como docente faz parte da política de ensino superior do sistema de educação em moçambique, se não vejamos:

Para garantir a boa preparação teórica e prática dos graduados, o corpo docente para as escolas e institutos técnicos deverá ser constituído, maioritariamente, por técnicos com formação e experiência profissional sólidas nas respectivas áreas de especialidade. Por isso mesmo, serão desenvolvidos mecanismos que favoreçam o recrutamento de docentes a partir das empresas, através, por exemplo, de convénios ou contractos com as escolas. Para estes docentes e outros que pretendam candidatar-se à docência nas instituições do ETP, serão organizados cursos de formação inicial, com objectivo de lhes conferir conhecimentos nos domínios psicopedagógico e de metodologias de ensino. A organização e realização de cursos de capacitação e actualização do corpo docente merecerá, igualmente uma atenção especial (MINED, 1995, p. 37).

Trata-se de um programa do governo que – conforme nos referimos precedentemente – remete-nos aos anos entre 1995-1999, através da designada Política nacional de educação e estratégias de implementação, aprovada pelo Conselho de Ministros através da Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto de 1995. No plano prático, é por exemplo para louvar o investimento que algumas das instituições de ensino superior têm vindo a fazer no campo da psicopedagogia. A Universidade Eduardo Mondlane (UEM) é disso exemplo, já que tem vindo a promover a formação dos seus professores. Para o efeito dispõe de uma plataforma electrónica. A Universidade Católica de Moçambique (UCM) e a Universidade São Tomás (USTM), são dignas de citação, pois, oferecem aos seus professores internos uma formação em psicopedagogia.

### **14.3.3. A importância da transdisciplinaridade na psicopedagogia moçambicana**

#### **14.3.3.1. O carácter transdisciplinar da psicopedagogia contemporânea em conclusão**

O carácter transdisciplinar da psicopedagogia tornou-se uma realidade no sistema de educação brasileiro, português, moçambicano e no mundo no geral. Ou seja, “hoje, os psicopedagogos estão a ampliar seu olhar e o seu campo de acção. Eles estão presentes onde se faz necessário aprender a aprender, nas mais diferentes instituições, seja em empresas ou hospitais” (Oliveira,

s/d., p. 11). Portanto, “o reconhecimento tem ocorrido pela contribuição e pelos efeitos da intervenção psicopedagógica. Embora o facto da formação psicopedagógica se encaminhar rumo a uma visão transdisciplinar, devemos valorizar, sobretudo, a sua primeira condição que é a de educador” (Oliveira, s/d., p. 11). Um excelente exemplo, refere, são os postulados do Relatório para a UNESCO.

Estes postulados “concretizam aquilo que para a psicopedagogia é a questão central: a aprendizagem. Potencialmente, podemos todos aprender pois é nossa condição de humanos e, ao aprender nos humanizamos. A questão central é: o educador é um possível agente de mudanças” (Oliveira, s/d., pp. 11-12). Ora, dentro do que o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sob o título: Educação – um tesouro a descobrir” salienta:

O professor é visto como agente de mudanças e formador de carácter e do espírito das novas gerações. Neste documento, a Educação é vista sob quatro pilares. Para que a educação cumpra seus alvos é necessário que se organize em torno de quatro aprendizagens: aprender a conhecer, isto é adquirir ferramentas básicas para aprender; aprender a fazer, isto é adquirir uma profissão, aprender a viver juntos, a participar e cooperar com os outros e finalmente aprender a ser, pela qual se desenvolve a personalidade e identidade (Oliveira, s/d., p. 12).

Como vemos:

A perfectibilidade pessoal do educador, longe de ser uma limitação à acção educativa, constitui o motor que a possibilita. Deus não educa os homens directamente; na sua infinita sabedoria, confia a seres humanos imperfeitos a tarefa de educar os outros. Isto porque não lhe foi necessário enviar anjos à terra, a cada homem, bastando-lhe a fraqueza dos seres de carne e osso, de nervos e de sangue, e de alma, que somos, para atrair à maturidade humana (natural e sobrenatural) os homens por Ele amados. A tarefa dos educadores (pais e professores, principalmente) é assim a de, desconfiando das suas forças sempre afogadas em natural debilidade, confiarem na inalienabilidade da missão ministerial que de Deus receberam, qual é a de se educarem a si mesmos e, na medida do esforço ascético assim exigido, arrastarem os seus educandos (filhos e alunos) no caminho da perfeição humana (Barbosa, 2015, p. 35).

É por isso que:

É consenso entre a maioria dos profissionais que exercem a actividade de Psicopedagogo, a necessidade de uma formação profissional que contemple conhecimentos de várias áreas, uma vez que o conhecimento e a compreensão do acto de aprender e a possível necessidade de intervenção demanda conhecimentos elaborados por várias disciplinas’. É preciso, então, conhecer as dinâmicas dos factores inconscientes, dos factores sócio culturais, dos factores históricos familiares, etc. para elaborar projectos, quer seja de maneira clínica quer seja preventivamente, que visem à construção de uma relação potencializadora e, portanto, saudável com as aprendizagens, possibilitando a autoria na busca da construção do conhecimento. Sua formação possibilitará ser o mediador nos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos, integrando de modo coerente, conhecimentos e princípios de diferentes ciências humanas, sociais e da saúde. O realce para o carácter interdisciplinar

da formação reside no facto de que os psicopedagogos vão buscando conhecimentos de outras áreas e criando o seu próprio objecto de estudo, que é, segundo o Código de Ética da ABPp, o ser em processo de construção de conhecimento, o ser cognoscente, trabalhando para a construção da autonomia desse ser e afastando os obstáculos a essa construção (Rossi, 2010, p. 3).

Ora, tendo em conta o que acabamos de considerar em citação, as “limitações” e a necessidade da transdisciplinaridade psicopedagógica, seguimos por ora para a análise das competências do professor universitário em Moçambique tentando-se respeitar sempre a tais “limitações/vicissitudes” humanas.

## **CAPÍTULO III - COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR**

Este capítulo (capítulo III), enuncia, fundamentalmente, sobre as competências académicas na prática pedagógica do docente e a ética académica do profissional docente, conforme apresentamos mais abaixo.

### **I - AS COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS E PROFISSIONAIS NO GERAL**

Ensinar na contemporaneidade exige que o professor/educador seja um aprendiz nato, de modo a estar em constante formação e actualização das suas competências e ferramentas digitais, para que no processo de ensino e aprendizagem o professor adopte metodologias ou pedagogias activas para analisar de forma mais assertiva os seus alunos e estar possibilitado de poder lecionar na modalidade híbrida, se assim o necessitar, bem como introduzir recursos digitais no processo formativo, de modo a torná-lo mais interactivo, dinâmico e atractivo.

Perante o exposto, neste ponto, aprofundamos o conceito de competências do professor e sua relação com a qualidade de ensino.

#### **15. Das competências do professor**

##### **15.1. Conceito de competência**

Neste ponto iremos aprofundar sobre o conceito de competência, bem como sobre as competências do professor e a qualidade de ensino. Zabala e Arnau (2010) referem que:

O termo competência surgiu na década de 1970, e no âmbito empresarial, para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente. Não muito mais tarde, essas ideias começaram a ser utilizadas no sistema escolar, inicialmente nos estudos de formação profissional, para que, em seguida, se estendessem de forma generalizada ao restante das etapas e dos níveis educacionais. A identificação das competências que os alunos devem adquirir, (...) são associadas às competências das quais os professores devem dispor para poder ensinar (p. 17).

Segundo os mesmos autores Zabala e Arnau (2010), “o conceito de competências surge de posições basicamente funcionais, ou seja, com relação ao papel que devem cumprir para que as acções humanas sejam o mais eficiente possível” (p. 27). Para Le Boterf (2000) referenciado por Zabala e Arnau (2010):

Competência é a sequência de acções que combina diversos conhecimentos, um esquema operativo transferível a uma família de situações. (...) A competência é uma construção, o

resultado de uma combinação relacionada a vários recursos (Conhecimentos, redes de informação, redes de relação, saber fazer (p. 30)).

Essas definições de competência remetemos para o pensamento de que as competências visam, essencialmente, a resolução de problemas de forma eficaz, que se constrói combinando diversos conhecimentos e recursos. Zabala e Arnau (2010) ao citar Monereo (2005), diferenciam estratégia e competência, referindo que:

Estratégia e competência implicam reportórios de acções aprendidas, autoreguladas, contextualizadas e de domínio variável..., enquanto a estratégia é uma acção específica para resolver um tipo contextualizado de problemas, a competência seria o domínio de um amplo reportório de estratégias em um determinado âmbito ou cenário da actividade humana. Portanto, alguém competente é uma pessoa que sabe “ler” com grande exactidão o tipo de problema que lhe é proposto e quais as estratégias que deverá activar para resolvê-los (p. 34).

A competência, no âmbito escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas a que será exposta ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante acções nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceptuais (Zabala & Arnau, 2010, p. 11). Tremblay (1994), citado por Zabala e Arnau (2010), entende competência como um “sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operacionais e os quais permitem, dentro de um grupo de situações, a identificação de tarefas-problema e sua resolução para uma acção eficaz” (p. 30). De acordo com Le Bortef (1997), citado por Perrenoud (2000), a noção de competência designa uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações, tendo em conta 4 aspectos:

1. As competências não são por si só saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente face à situação em questão, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma acção relativamente adaptada à situação;
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também, ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (p. 15).

Zabala e Arnau (2010) citando Perrenoud (2001) referem que:

Competência é a aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (p. 34).

Portanto, “a produção de competências corresponde a um processo multidimensional, simultaneamente individual e colectivo, e sempre contingente, ou seja, dependente de um determinado contexto e de um determinado projecto de acção” (Canário, 2000, pp. 46-47). Isso significa que “não é possível haver competência na ausência de transação [e confrontação com outros]” (Canário, 2000, p. 72). Mesquita (2011) partilha a mesma opinião que Canário (2000) quando afirma que:

As competências não se adquirem por si só, exigem uma construção pessoal e profissional. Assim, o “enriquecimento da personalidade do professor” é condição *sine qua non* para que este adquira uma “bagagem considerável de autonomia e responsabilidade” para que possa actuar na complexidade que envolve a condição do ser-se professor (Alves, 2001). Nesse sentido, é necessário preparar o professor para a vida profissional através da formação (pp. 40-41).

Ainda na linha de pensamento do mesmo autor, Mesquita (2011) citando Jonnaert (2002) referencia que: no âmbito das Ciências da Educação pode-se constatar que existiam duas perspectivas sobre o conceito de competência, nomeadamente, (i) uma que o apresentava como polissémico, considerando-o “nómada” e mesmo “volátil”; (ii) outra que propunha uma visão mais redutora que declarava que “as competências não seriam mais do que uma reformulação dos objectivos operacionais” (p. 34).

“A essência duma profissão é possuir um corpo coerente e estruturado de conhecimento (Alonso, 1988), constituído por técnicas, linguagens, valores, competências, que constituem a cultura profissional do professor, torna-se premente reflectir sobre o que torna um profissional competente para o exercício da sua profissão” (Mesquita, 2011, pp. 33-34). Le Boterf (1994) “situou a competência profissional como resultante do cruzamento de três eixos: o primeiro refere-se à formação da pessoa (sua biografia e sua socialização), o segundo é caracterizado por sua formação educacional, e o terceiro é representado por sua experiência profissional” (Berger et al., 2019, p. 8). Almeida (2010) fala de quatro competências pedagógicas necessárias ao professor universitário que também devem fazer parte da formação pedagógica que deve ser dada ao professor:

A primeira é a competência científica, que tem a ver com o conhecimento da área de atuação do professor bem como de investigação como parte da docência (investigação que ele mesmo realiza e que ele promove aos educandos realizarem). A segunda competência é metodológica que se relaciona com a capacidade do professor de criar e gerir o currículo e com a capacidade de planear o processo de ensino-aprendizagem. A terceira competência é a participativa, que envolve disposição para a aprendizagem social e o desenvolvimento de projectos de investigação com os alunos. A quarta e última é a competência pessoal,



que inclui o conhecimento de si mesmo, a habilidade de compreender o outro e a disposição para a contínua aprendizagem (Gondim et al., s/d., p. 13).

Perrenoud e Thurler (2009) defendem que:

Uma formação inicial é capaz de fornecer os conhecimentos fundamentais de uma determinada área do saber, além de desenvolver as competências básicas do docente e treiná-lo para que possa utilizá-las. No entanto, eles argumentaram que a maior parte das competências dos professores não pode ser facilmente dissociada das finalidades do sistema educacional em que estão inseridas (Perrenoud; Thurler, 2009). (...) É fundamental, portanto, considerar que as práticas docentes se tornam e se modificam no curso da acção do professor universitário em seu contexto. Para que mudanças favoráveis ocorram, porém, os docentes necessitam de apoio institucional em sua formação contínua e em relação às suas condições de trabalho (Berger et al., 2019, p. 10).

O essencial das competências traduz-se no seu carácter funcional diante de qualquer situação nova ou conhecida (Zabala & Arnau, 2010, p.11).

Com efeito, entendemos que, a competência do professor tem impacto emocional estimulante sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois é através das suas habilidades, incluindo no domínio das novas tecnologias, que é possível elevar a motivação dos seus alunos.

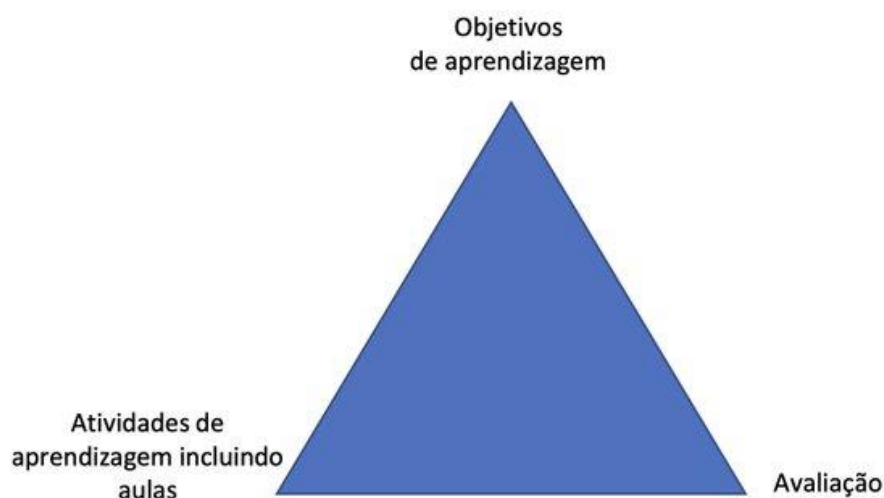
## **15.2. Competências do professor e qualidade de ensino**

As competências do professor estão intimamente correlacionadas com a qualidade de ensino. A qualidade de ensino deve estar alinhada com basicamente três palavras-chave: objectivos de aprendizagem; actividade de aprendizagem, incluindo aulas e avaliação. Aliás, como defende Correia (2022) em matéria de ensino:

É preciso aprender a ensinar. E é preciso, tal como na maioria das profissões, certificar essa qualidade de ensino. Porquê? Porque, por exemplo, ter um doutoramento em Engenharia não implica conhecimentos em construção de unidades curriculares, ou métodos de ensino, ou métodos de avaliação dos alunos. (...) é comum que se aprenda por experiência o que pode levar a [ambiguidades] que poderiam ser evitadas. Isso acontece na montagem das aulas, nos exames escritos, na quantidade dos trabalhos. Cria-se especificamente (...) a ideia de que tem que ser difícil. (...) São comuns as altas percentagens de reprovação em várias cadeiras, ou pelo menos eram. Contudo se uma cadeira tem taxa de reprovação de 50%, o problema não é dos alunos, é dos docentes. (...) Para evitar que isso aconteça, é necessário preparar os docentes para o ensino através da tal formação obrigatória para o ensino superior. Nos Países Baixos chamamos essa formação de “*Teaching qualifications*”.

Ainda na perspectiva do mesmo autor (Correia, 2022), este refere que essa formação “*Teaching qualifications*” para além de confirmar a experiência do docente, também conduz a novos

conhecimentos que permitem organizar as cadeiras de forma muito mais clara e justa para os alunos, e realça que há que se verificar o alinhamento entre objectivos de aprendizagem, actividades de aprendizagem e avaliação dos alunos, conforme se pode observar na figura 1.



**Figura 1** - Alinhamento entre objectivos de aprendizagem, actividades de aprendizagem e avaliação dos alunos.

**Fonte:** Correia, 2022

Correia (2022) elucida que:

Este alinhamento significa que o que é aprendido/treinado nas aulas serve para responder a um objectivo específico de aprendizagem, e será testado num exame, ou num trabalho, de forma semelhante. Obviamente, isto não quer dizer que as perguntas são as mesmas ou que se está a facilitar, mas muitas vezes os docentes aparecem com perguntas nos exames que não têm nada a ver com o que foi aprendido ou praticado durante o período lectivo. Assim, fica complicado para os alunos e só conduz a frustrações e ansiedade. Os objectivos de aprendizagem também nos levariam a uma discussão profunda sobre os seus diferentes níveis, desde “explicar”, até “aplicar” e “criar” que têm diferentes graus de exigência e de maturidade.

Temos docentes com desempenho muito fraco em dar aulas, mas que continuam a sua actividade com muito pouco apoio das universidades para ultrapassar o problema. É certo que, por vezes, são os próprios docentes que não estão interessados em obter formação nessa área, mas também é certo que não faz sentido que isso seja deixado para os seus tempos livres e com custos suportados pelo próprio. Faz parte daquilo que as universidades têm que dar às suas equipas. Como é que se pode exigir qualidade, se não se dá formação?

Sánchez-Cano et al. (2011) cita Perrenoud (2004) e refere que “as competências profissionais não são adquiridas de forma definitiva (...) e que cada vez mais, os profissionais enfrentam situações muito complexas e cambiantes que necessitam de flexibilidade, revisão e actuação contínuas” (p. 53).

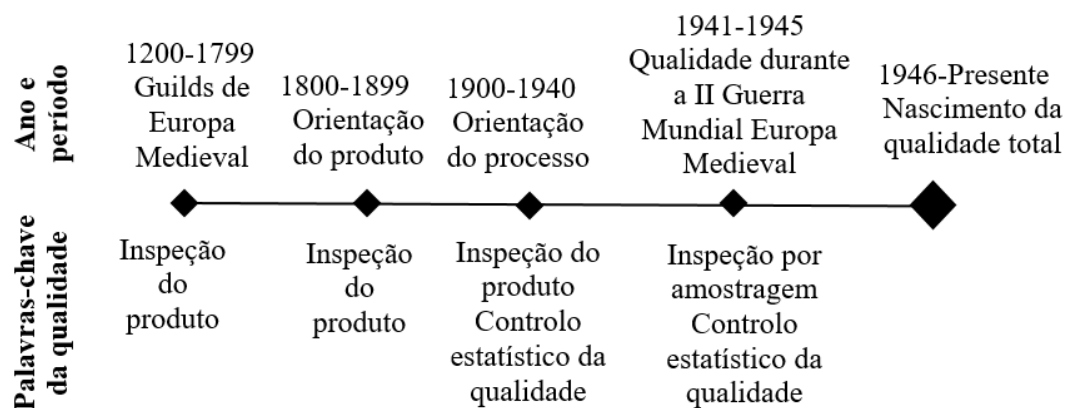
Miranda e Jesus (2014) defendem que se os docentes desejam elevar o nível de ensino, então, a aprendizagem activa é uma componente essencial de um ensino eficaz. Contudo, os alunos

têm que ser sujeitos activos no desenvolvimento dos seus conhecimentos, deixando de ser um mero receptor de informações e passando a assumir a responsabilidade na construção do seu conhecimento, de forma reflexiva e crítica. Neste caso, o estudante é estimulado a assumir o papel de sujeito da sua formação, onde se privilegia a aprendizagem pela experimentação.

Sánchez-Cano et al. (2011) alega que existe uma teoria sobre o tipo de conhecimento que os profissionais utilizam quando se confrontam com os problemas quotidianos de seu trabalho. Este conhecimento está directamente relacionado com a competência adquirida com base na interação com o colectivo, e tem implicações na qualidade de desempenho da sua prática profissional. Neste sentido, de acordo com o mesmo autor (Schön, 1992, 1998), este alega que:

Os profissionais utilizam uma epidemiologia da prática, que ele denomina reflexão na acção ou reflexão na prática. Nesse tipo de processo de reflexão se centra ao mesmo tempo na acção que se desenvolve, em seus resultados e no saber intuitivo implícito, de maneira que se estabelece uma dinâmica em que a partir da acção se cria conhecimento ou hipótese de acção, que se comprova e ajusta de novo na prática (p. 55).

De acordo com António, Teixeira e Rosa (2016), a qualidade é um conceito que ganhou grande notoriedade a partir do início dos anos 80. No entanto, estes autores referem que existem académicos que reportam que o conceito de qualidade já existe há milhares de anos, como demonstra o esquema apresentado abaixo:



**Figura 2 - Uma perspectiva do desenvolvimento da qualidade**  
**Fonte:** António, Teixeira & Rosa, 2016, p. 21

Dickie (2016) afirma que nos últimos anos, a qualidade de ensino tem sido uma questão central nas políticas educativas do ensino superior, quer a nível nacional, como internacional e tem vindo a ganhar importância, devido ao impacto social que decorre do insucesso escolar e/ou do

resultado da avaliação dos cursos [ou instituição]. Por conseguinte, Aquino e Puentes (2011) alegam que:

É na sala de aula que se encontra o princípio ou a extremidade fundamental do sistema educativo. É ali que se materializam ou não as políticas públicas, empregam-se ou não as estratégias de aprendizagem; [portanto], é na sala de aula onde se ganha ou se perde a batalha pela qualidade da educação (p. 36).

É, por isso, fundamental, para aumentar a qualidade de ensino, que os docentes não só “possuam conhecimentos e uma compreensão aprofundada sobre a matéria que ensinam”, mas também “disponham de habilidades e experiência para transmitir os seus conhecimentos, compreendam eficazmente os estudantes e uma variedade de contextos de aprendizagem e que possam obter retro-alimentação sobre a sua própria actuação” (Borralho et al., 2012, citado por Marques & Pinto, 2012, p. 135).

Portanto, para que o serviço docente se repercuta na qualidade de ensino, o docente deve ser dotado de competências em diversos domínios, como prática pedagógica, conhecimento de uma área específica, tecnologia, política, ética, entre outras.

## **II - AS COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA MOÇAMBICANA**

Este ponto, reserva-se à análise das competências académicas e profissionais dos docentes, com destaque para as competências dos professores no século XXI, onde se verifica que os alunos são movidos pela tecnologia e por uma diversidade de recursos conectados em redes de aprendizagem, e onde os fluxos de informação e os recursos criam a trama ideal que nutre as relações e proporciona a ocorrência de uma aprendizagem colectiva.

### **16. As competências académicas e profissionais entre a teoria e a prática**

#### **16.1. Principais desafios**

I. Seguimos o manual de competências académicas que sistematiza de forma estruturada, clara e concisa um conjunto de competências necessárias para uma experiência universitária de sucesso. Garrido e Prada (2016) apresentam neste manual as estratégias de apoio à transição para o ensino superior e à plena integração no contexto académico. São também abordadas as competências pessoais e interpessoais relevantes para este contexto, como a organização

pessoal e gestão do tempo, a comunicação, a resolução de conflitos e o comportamento ético. Finalmente, descrevem-se competências essenciais à produção e comunicação de trabalhos universitários e de investigação científica, tais como o pensamento crítico, planeamento e métodos de investigação, técnicas de escrita e divulgação científica.

II. Sob coordenação de Altet, Desjardins, Etienne, Paquay e Perrenoud (2019) vários analistas apresentaram artigos, objecto de publicação no livro intitulado “Formar Professores Reflexivos – Obstáculos e Resistências”, tentando responder a várias questões que se põem em torno das competências na formação-docente, como por exemplo: (i) que relação devemos estabelecer entre a formação e profissionalização? (ii) Quais são as competências necessárias ao exercício de uma profissão «que se aprende»? (iii) quais são os saberes plurais constitutivos deste ofício complexo e, mais particularmente, quais são os contributos das investigações em ciências humanas e sociais em relação a esses saberes? (iv) Quais são (...) as competências dos formadores de professores? (v) como aumentar a coerência dos planos de formação? (vi) E finalmente, que dispositivos de formação profissionalizante devem ser implementados?.

III. Avancemos, pois, para a demonstração das qualidades e das vicissitudes em matéria das competências académicas e profissionais da prática psicopedagógica moçambicana. É de salientar que em termos de legislação moçambicana, já foram aprovados vários decretos que visam a melhoria da qualidade de ensino. Nomeadamente, o Decreto nº 30/2010, de 13 de Agosto, que estabelece o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES); o Decreto nº 32/2010, de 30 de Agosto, que cria o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA); o Decreto nº 63/2007, de 31 de Dezembro, que cria o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES); e o Decreto nº 46/2018, de 01 de Agosto, que aprova o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior. Contudo, a sua aplicação ainda é bastante incipiente. Harvey e Green (1993) propuseram 5 modos discretos, mas inter-relacionados de pensar sobre a qualidade no ensino superior:

Qualidade como algo de excepcional: a qualidade é vista em termos de excelência, algo de excepcional e excedendo os standards;

Qualidade como perfeição ou consistência: o foco é colocado no processo e especificações que devem ser perfeitamente executadas. Excelência significa zero defeitos ou perfeição;

Qualidade como aptidão para o propósito: na gestão tradicional da qualidade, o significado da qualidade está relacionado com o propósito do produto. No ensino superior, a satisfação das exigências do consumidor pode ser muito problemática devido ao contencioso existente sobre noção de consumidor (quem são os consumidores?) e a dificuldade dos estudantes (enquanto consumidores) especificarem o que é exigido;

Qualidade é o valor para o dinheiro: a qualidade é associada com níveis de especificações e é directamente relacionada com custos;

Qualidade como transformação: o processo devia idealmente trazer uma mudança qualitativa, uma mudança fundamental da forma. Na educação, a transformação pode ter a forma de incitamento ao desenvolvimento e emancipação (António, Teixeira & Rosa, 2016, p. 178).

Seguidamente, apresentar-se-ão alguns dos factores que mais têm contribuído para que a qualidade no ensino superior, em Moçambique, continue a ser um desafio:

1. Evolução rápida de estudantes e de IES, sem a devida correspondência de formação do corpo docente, infra-estruturas pedagógicas e investigação;
2. Redução da qualidade dos estudantes chegados ao ensino superior;
3. Necessidade de reforço do sistema de regulação, monitoria e fiscalização;
4. Necessidade de melhoria nas políticas públicas como, por exemplo, as relacionadas com a qualificação e valorização da carreira docente, com a investigação e a internacionalização do subsistema do ensino superior;
5. A necessidade de mais recursos financeiros afectos ao ensino superior (MINED, 2012, p. 30).

Noa (2010) ao citar Samoff e Carrol (2004), refere que:

Os países precisam educar a maior parte dos seus jovens com altos padrões de qualidade – um grau académico é agora uma qualificação mínima para muitos empregos mais exigentes. A qualidade de conhecimento gerado dentro das instituições de ensino superior está a tornar-se, de forma crescente, fundamental para a competitividade nacional [e internacional] (p. 229).

Porém, tem-se denotado que:

Não basta (...) haver evolução tecnológica para que se possa pensar que os resultados de aprendizagem melhoram de forma tácita, (...) ter-se-ão que conceber conteúdos de qualidade, adaptados a cada realidade local, concebidos, não apenas pelos docentes, mas tendo também o auxílio de especialistas em comunicação à distância (Ramos *et al*, 2013, p. 118).

No caso concreto do ensino superior, a qualidade deve ser vista, primeiro, em função do nível de resposta, em relação à necessidade de quadros competentes para os vários sectores da vida do país, bem como, do conhecimento produzido e aplicado com eficácia. Em segundo lugar, a qualidade das instituições deve responder às exigências internas e externas. Isto é, se o nível interno de exigência é importante, a observância de critérios e padrões internacionais de qualidade assegura o pleno reconhecimento e a credibilidade dessas instituições (MINED, 2012, pp. 24-25).

Neste contexto, “as competências escolares devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional, [para que tenhamos um pleno desenvolvimento da pessoa humana, em todos os campos da vida]” (Zabala & Arnau, 2010, p.12).

Para terminar, gostaríamos de destacar que, a qualidade de formação-discente ao nível do Ensino Superior depende da qualidade de formação-docente, isto é, da sua constante entrega pela aprendizagem.

## **16.2. As competências académicas para o século XXI**

### **16.2.1. Das competências aos erros mais comuns dos professores**

Apontaríamos, de acordo com (Cardoso, 2020, pp. 121-122), pelo menos oito competências para o séc. XXI, nomeadamente:

- (i) Domínio da leitura;
- (ii) Realizar cálculos;
- (iii) Analisar e sintetizar;
- (iv) Compreender e actuar no contexto social;
- (v) Analisar criticamente a informação;
- (vi) Localizar, aceder e usar a informação;
- (vii) Planear, trabalhar e decidir em grupo;
- (viii) Mentalidade global. (p. 121).

Ao professor cabe ainda, em última análise, procurar ter sempre presente a plena consciência de que:

- (i) O foco de aprendizagem será sempre o aluno;
- (ii) Formas de inculcar confiança em todo o sistema educativo, em particular no aluno;
- (iii) Formas de exercer uma cultura de exigência, de disciplina, de autoridade, de honestidade intelectual e de respeito;
- (iv) Formas de cultivar uma atitude positiva, criativa e inovadora;
- (v) Formas de cooperação com os seus pares, fomentando, nomeadamente, o desporto, a música, a leitura e a escrita e literacia financeiras;
- (vi) Mostrar aos alunos o lado prático das matérias, aliando ao saber o saber-fazer e aplicar;
- (vii) Fomentar o empreendedorismo e a criatividade (Cardoso, 2020, p. 122).

Dentro dos erros que no geral são cometidos por docentes profissionais no exercício das suas funções e, portanto, não devem acontecer, temos:

- (i) Advertir ou punir interrompendo a aula;
- (ii) Usar as tecnologias (TIC) de forma inadequada;
- (iii) Não cumprir com as regras estabelecidas;
- (iv) Ser excessivamente crítico;
- (v) Improvisar;
- (vi) Começar a aula fazendo a chamada;
- (vii) Seguir cegamente o manual;
- (viii) Não ser genuíno;
- (ix) Ser forreta;
- (x) Medir a eficácia erradamente;
- (xi) Tarefas sem sentido;
- (xii) Seguir a pedagogia que está na moda;
- (xiii) Dar resumos da aula;
- (xiv) Autodomínio;

- (xv) Educar para o mercado;
- (xvi) Desistir de cativar os alunos para o conhecimento;
- (xvii) Olhar apenas para os alunos atentos;
- (xviii) Pactuar com a indisciplina;
- (xix) Sanções reais;
- (xx) Demasiado permissivo;
- (xxi) Vestuário inadequado (Cardoso, 2020, pp. 128-140).

Dentro destes, e passando a redundância, os erros que crescem e que devem ser evitados pelo professor são, essencialmente, os seguintes: (i) ser popular; (ii) elogiar só os resultados; (iii) permissivo; (iv) baixas expectativas.

### **III - ÉTICA ACADÉMICA E PROFISSIONAL DOCENTE**

As competências de um profissional docente vão para além do conhecimento técnico, e isto ressentem-se quando o docente reflecte sobre a sua prática pedagógica, de forma a definir estratégias ou acções que visem a excelência profissional e o comprometimento de prestação de um serviço de qualidade à sociedade. Portanto, como se pode verificar mais abaixo, com a redacção deste ponto, pretendemos apresentar a ética universitária e sua centralidade no campo das competências académicas do docente.

#### **17. Da ética universitária**

##### **17.1. A centralidade da ética docente no campo das competências académicas**

Seguimos o prefácio de Corneiro – professor da Universidade Católica Portuguesa –, presente na obra de Cardoso (2020), intitulada “o professor do futuro” que nos fala da centralidade irrenunciável da ética docente. Para Corneiro, citado por Cardoso (2020), “o professor é incontestavelmente um modelo de conduta e de civismo para os seus alunos. Todos nós guardamos referências de educadores que nos marcaram para toda a vida pelos seus valores de cidadania e testemunho de probidade moral e intelectual” (p. 25). Na corroboração de Cardoso (2020), “um bom professor tem de ter, necessariamente, valores: honestidade, isenção, altruísmo, solidariedade, entre outros” (p. 61).

De facto, “a vivência total da ética profissional exige de cada docente que se empenhe na preparação exaustiva de cada aula como se fosse a primeira. Acresce que dele(a) se espera que trate o aluno como ser humano, inteligente e sensível” (p. 26). Aliás, Cardoso completa



afirmando que “pais e professores são, pois, em essência modelos de comportamento (role models) sob permanente observação e escrutínio dos respectivos educandos” (p. 26), di-lo, inequivocamente, casos há, de professores de exceção que:

Pela sua prática e conduta mobilizaram e cativaram alunos para o conhecimento. Em alguns casos, essa sedução passou para a vertente de aplicação de conhecimento: o saber aplicar, o saber fazer. De comum em todos eles, está sempre um modelo de referência, em que o saber estar, as preocupações cívicas e, no fundo, o exercício do conceito de cidadania, naquilo que ele tem de mais puro, foram o expoente máximo (Cardoso, 2020, p. 38).

Nesta senda, pode-se afirmar que, a ética, como exercício da cidadania, necessita da sua autenticidade.

Taylor (2009) apresenta-nos uma obra intitulada “ética da autenticidade” onde nos convida a uma reflexão para um saber estar e um saber ser mais autêntico; aponta-nos alguns dos possíveis horizontes em que se pode considerar, quer a ética de *per si*, quer a possibilidade de aferição de que a autenticidade se possa constituir como ideal ético de realização da pessoa (Taylor, 2009, pp. 12-13).

Na visão de Figueiredo (2009), citado por Taylor (2009) a ética da autenticidade é uma narrativa subtil por três razões:

- (i) Apresenta-se como uma síntese clara da complexa e elaborada reflexão realizada até ao momento pelo autor;
- (ii) Proceda a uma análise aguda da cultura da modernidade expressa num discurso filosófico em que é patente a dimensão intersubjetiva;
- (iii) Desenvolve-se, por último, seguindo uma trama inteligente e engenhosa (p. 139).

Como é de notar, são vários os comentários em torno desta obra, mas (pelo nosso interesse) preferimos seguir o comentário de Teixeira (2009), citado por Taylor (2009, pp. 137-138), para analisarmos a ética da autenticidade na modernidade. Seguindo a corrente existencialista e nietzschiana da pós-modernidade, Teixeira (2009), citado por Taylor (2009), tenta superar a aceção restrita da chamada ética da autenticidade por uma ideia mais fundamentada de autenticidade, articulando-a com uma reflexão antropológico-filosófica. Começa então por denotar que a expressão “ética da autenticidade” parece uma redundância ou um simples truísmo. Em função disso questiona se não deverá ser toda a ética, por definição, autêntica. Na sua visão, qualquer que seja a coisa, para de facto sê-lo, tem de ser autêntica. Assim, denota que “ao insistir-se, porém, na ética da autenticidade presume-se que, devido a muitos factores – alguns deles históricos, culturais e circunstanciais, haja no mercado éticas não autênticas ou,

o que é pior, éticas que, apresentando-se como autênticas, não o são” (p. 212). Assim, contra-argumenta defendendo que:

Como acontece a toda a doutrina científica e filosófica, como de resto à argumentação em geral, quando uma posição assumida tenta substituir-se a outra fá-lo na pressuposição de exibir uma maior consistência teórica, uma maior proximidade àquilo que se presume ser mais verdadeiro, condizente com “a realidade das coisas”, numa palavra, autêntico (p. 212).

Ora, como vemos, aqui o objecto da ética não pode ser outro senão a autenticidade dos comportamentos e dos agentes humanos que estão para além do valor moral dos actos, isto é, fora do sujeito ou da razão impostas por leis positivas, códigos de conduta, tradição, mandamentos, ideais propostos ou subtilmente impostos do exterior, preceitos religiosos, Deus, entre outros. Com efeito, adverte, que o ponto crítico neste trabalho de recuperação do autêntico, ou seja, de cada pessoa ser um indivíduo por direito próprio. Cabendo uma articulação entre a Ética e Antropologia Filosófica sobre o que é o homem, dentro da pertinência do seu binómio, ser e dever ser (pp. 213-214).

Buscamos evidência sobre a ética da autenticidade face ao individualismo. A realidade francesa descrita por Lipovetsky (2012) revela-nos como o individualismo, o egoísmo, o cinismo e a insensibilidade diferente de outras realidades mundiais tem vindo a ceder face ao social. Dentro do quadro optimista temos o registo de que:

Mais de 400 ONG gozam de um estatuto consultivo junto do Conselho da Europa. Em França, 4 associações em 5 funcionam graças aos voluntários, que eram cerca de 12 milhões em 2004, ou seja 27% dos franceses com mais de quinze anos; 3,5 milhões de voluntários concedem pelo menos duas horas por semana a uma associação. E o fenómeno progride. Observa igualmente o crescimento do volume de doações filantrópicas; cerca de 1 francês em 2 mostra-se solidário ao dar dinheiro a uma associação. O comércio equitativo encontra um eco favorável embora ainda seja incipiente. As agências de classificação que avaliam as empresas em relação a critérios éticos multiplicam-se. Os investimentos financeiros realizados nas empresas em função de critérios não somente financeiros, mas também sociais e ambientais (os fundos de investimento socialmente responsáveis) vão, desde há alguns anos, de vento em popa (Lipovetsky, 2012, p. 98).

É necessário, porém, ter-se em consideração que se trata de uma realidade completamente diferente da realidade moçambicana, por exemplo. Não se pode comparar França com Moçambique. Sobretudo no que concerne à estabilidade económica. Apesar disso, não vale o discurso reinante de que a pobreza corrompe a ética, pelo menos, sob o ponto de vista teórico é inaceitável. Reconhecemos, isso sim, que a estabilidade político-económica de um país pode conduzir a uma ética autêntica sob o ponto de vista material. A igualdade de condições, reclamada pelos sociais-democratas ao longo dos tempos, impõe-se como condição necessária

para a paz social, económica, financeira e educativa. Precisamos de nos aproximar da realidade francesa, eis o desafio face ao declínio ético emergente em países emergentes ou em “sociedades de decepção” na expressão de Lipovetsky (2012). Se a ética falha, tudo falha. Vejamos as principais consequências que derivam do “falhanço ético”.

De acordo com o sumo pontífice, Papa Francisco (2021), são características do declínio ético nas sociedades políticas contemporâneas de decepção, o fingimento, a hipocrisia. Para Francisco:

- (i) «Fingir é maquiagem a alma» – Ou seja, hipocrisia é o medo da verdade. As pessoas preferem fingir a ser elas mesmas. É como maquiagem a alma, maquiagem as atitudes, o modo de proceder: não é a verdade. Fingir impede a coragem de dizer a verdade abertamente, e assim facilmente se evita a obrigação de a dizer sempre, em todo o lado e apesar de tudo. O fingimento leva a isto: às meias-verdades, disse ainda o Papa. E as meias-verdades são um fingimento, são um modo de agir não verdadeiro e que impede a coragem, de dizer abertamente a verdade. Num ambiente em que as relações interpessoais são vividas sob a bandeira do formalismo, o vírus da hipocrisia propaga-se facilmente;
- (ii) «O hipócrita não sabe amar» – há muitas situações em que a hipocrisia pode ocorrer, adverte Francisco: no trabalho, na política e até mesmo na Igreja, onde “é particularmente detestável”. Infelizmente, existe hipocrisia na Igreja. Há muitos cristãos e ministros hipócritas.

O Sumo Pontífice, nesta sua prédica, recorda-nos, com recurso a Cristo, as situações em que Jesus repreende fortemente aqueles que parecem justos no exterior, mas no interior estão cheios de falsidade e iniquidade.

De facto, um dos fenómenos que fundamenta a ideia de civilização deceptiva é a desregulação e o enfraquecimento dos dispositivos da socialização religiosa nas sociedades híper-individualistas.

Parafraseando Lipovetsky (2012) “a religião nunca impediu os sofrimentos e o fogo da amargura, mas no seu momento tradicionalista, ninguém negará que ela conseguiu constituir um refúgio, um auxílio, um apoio de peso perante as provações da existência” (pp. 28-29).

Ora, mesmo que a fé em Deus não desapareça, tudo indica que a religião já não tenha o mesmo poder consolador. Na verdade, “apenas 18% dos franceses creem «de facto» no paraíso e 29% na vida eterna; só 20% declaram rezar regularmente; a oração frequentemente em jovens entre os 18 e os 24 anos caiu 10%” (Lipovetsky, 2012, p. 29). O que significa, em última análise, que “perante a decepção, os indivíduos já não dispõem de hábitos religiosos e de crenças

«imediatas» que possam trazer um alívio às suas penas e aos seus rancores” (Lipovetsky, 2012, p. 29).

É, pois, neste sentido de correcção ética educacional que Canastra (2007) se ocupa de nos propor na sua tese a “Educação Social”. Para o efeito, estabelece o perfil formativo-profissional do educador social com base nas narrativas experienciais. Pelo que se lê: “o principal contributo, que (...) tende a evidenciar, está relacionado com a existência de uma dinâmica compósita que cada Sujeito de investigação organiza, combina e reactualiza de forma pessoal: as Disposições Pessoais, as Transacções Simbólicas e as Ressonâncias Reflexivas” (Canastra, 2007, p. 6).

Para que tal produza efeitos práticos será necessário adicionar uma dose de bom senso. É o que na expressão de Canastra (2007) (e com itálicos nossos) se traduz no seguinte:

Partindo de vários contributos convocados, nomeadamente a partir do contexto filosófico, salientamos o papel imprescindível de uma postura ética, requerida por qualquer profissional que trabalhe no campo socioeducativo. Assim, consideramos que não há intervenção profissional (neste campo socioeducativo) que se constitua como legítima se não apostar, como requisito essencial, numa postura ética (p. 224).

Terminada a parte referente ao enquadramento teórico, seguidamente, daremos a conhecer com maior precisão qual foi a metodologia adoptada na presente pesquisa.

# PARTE II-METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

## 1. Introdução

Esta parte está reservada para a descrição do processo de investigação, na qual se fundamenta a opção metodológica seleccionada, identificam-se os instrumentos para a recolha de dados, bem como a forma como estes foram tratados e analisados, tendo em conta o contexto em que a investigação ocorreu e as limitações do próprio estudo. De acordo com Camões (2012), “o desenho metodológico contribui para evitar alguns erros que não permitem obter conclusões ou inferências válidas. Enquanto documento formal, é o instrumento que permite o escrutínio” (p. 103).

Segundo Minayo et al. (2002), a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, (...) inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (p. 16).

Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia “dispõe de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de caminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (Minayo et al., 2002, p. 16).

## 2. Paradigmas que norteiam o processo investigativo

Foi ao longo das décadas de 70 e 80 do século XX, que surgiram e definiram-se as duas grandes orientações que norteiam a investigação científica, a saber: a orientação positivista/empirista e a orientação construtivista/fenomenológica/interpretativo (Patacho, 2013), e sóciocrítico.

Um paradigma é um guia para os pesquisadores observarem e analisarem o seu objecto de estudo. Este fornece o suporte para a realização de investigações, orientando a perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica dos fenómenos investigados. A partir daqui, depreende-se que um paradigma não é comparável com outro. Os investigadores podem ignorar as diferenças e combinar paradigmas de forma inadequada, resultando numa inconsistência teórico-metodológica (Ceolin, Piriz, Mendieta, González & Heck, 2017, p. 2).

De acordo com Cuba (1990), citado por Aires (2015) um paradigma é “um conjunto de crenças que orientam a acção. Cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas” (p. 18).

Para Sarmiento (2011) citando Kuhn (1962/1977), os paradigmas são constituídos por “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica” (p. 4).

Este pensamento também é partilhado por Patacho (2013) quando afirma que:

Os paradigmas constituem assunções básicas que representam diferentes visões do mundo e que definem a própria realidade, pelo que orientam para diferentes formas de conceber e de conhecer a realidade social. Na perspectiva deste autor, a definição de um objecto de estudo e a escolha dos métodos serão então posteriores ao posicionamento do investigador, bem como à sua temática, no seio de um determinado paradigma ou numa posição paradigmática resultante da confluência de aspectos específicos de determinados paradigmas que sejam compatíveis entre si (pp. 18-19).

Coutinho (s/d.) também refere que, a cada paradigma corresponde uma forma de entender a realidade e encarar os problemas educativos e a evolução processa-se quando surgem novas formas de equacionar as questões impulsionando a que os paradigmas fluam, entrem em conflito na busca de novas soluções para os problemas do ensino e da aprendizagem (p. 2). Portanto, falar de paradigmas é falar de referenciais para a investigação, ou seja, é equacionar os motivos (finalidades, interesses) que levam o investigador a desenvolver a sua pesquisa: Que busco quando investigo? Verdade? Conhecimento? Informação? Compreender? Explicar? Emancipar? Na linha de pensamento do mesmo autor, Coutinho (s/d.), refere que “as respostas podem ser encontradas nos três paradigmas da investigação educativa” (p. 3).

Seguidamente, far-se-á as distinções entre o paradigma positivista, interpretativo e sóciocrítico.

## **2.1. Paradigma positivista**

Quanto a este paradigma, Póvoa, Gouveia, Walter e Teixeira (2012) alegam que, “o positivismo, enquanto paradigma epistémico, herda seus traços fundamentais do Iluminismo do século XVIII, sendo primeiramente sistematizado por Comte” (p. 2). De acordo com os mesmos autores:

O pensamento de Comte pode ser sintetizado a partir de três temas básicos: O primeiro tema propõe uma Filosofia da História que apresenta o positivismo como único

conhecimento verdadeiramente científico; O segundo tema aborda a classificação das ciências baseadas na filosofia positiva; Por fim, o terceiro tema trata de uma sociologia que, determinando a estrutura e os processos de modificação da sociedade, permite a reforma prática das instituições (p. 3).

Segundo Major (2017), a pesquisa positivista (...) passou a ser o paradigma dominante (...), no seio da comunidade académica, a partir da década de 1970, no qual se privilegiava a observação da realidade e o desenvolvimento de leis universais. A formulação dessas leis obedecia às regras do método científico preconizadas para as Ciências Naturais, de forma que, por meio da explicação dos fenómenos observados, fosse possível prever a sua ocorrência no futuro.

O conhecimento surge através da observação dos factos reais. Ao introduzir a observação como método empírico, remete-nos imediatamente para a observância da importância da teoria, como uma explicação para os factos que são observados (Póvoa, Gouvea, Walter & Teixeira, 2012).

Andrade e Tanaka (2001) partilham o mesmo pensamento de Major (2017) quando afirmam que, “o positivismo embasa epistemologias que procuram explicar e prever o que acontece no mundo social através da busca de regularidades e de relações causais, de modo similar às abordagens tradicionais predominantes nas ciências naturais” (p. 58).

Para Sarmiento (2011), o paradigma positivista “pressupõe uma distinção radical entre o sujeito e o objecto de conhecimento. O sujeito visa revelar as características próprias do objecto, utilizando, para isso, procedimentos metodológicos predominantemente do tipo estatístico experimental, e conduzindo estratégias de investigação de orientação hipotético-dedutiva” (p. 5).

Aires (2015) ao citar Denzin e Lincoln (s/d.), corrobora com Sarmiento (2011), quando defende que este paradigma “actua no seio de ontologias realistas e crítico-realistas, de epistemologias e de metodologias experimentais e quase-experimentais” (p. 18).

Major (2017) ao citar Ryan et al. (2002), Williams (2014) e Reiter (1998) refere que:

Para os positivistas, a realidade é uma estrutura concreta, objectiva e externa ao pesquisador, susceptível de ser reduzida a variáveis explicativas (independentes) e dependentes por meio de leis que expressam sua relação. A construção de modelos estatísticos complexos associados à utilização de grandes volumes de dados que permitam testar as relações entre as diversas variáveis, expressas em hipóteses previamente

formuladas, é descrita como a abordagem metodológica por excelência nesse tipo de pesquisa (p. 173).

O quadro epistemo-metodológico inspirador da investigação conduzida sob este paradigma é o das ciências experimentais. Neste sentido, (...) o positivismo baseia-se fundamentalmente em métodos quantitativos e prescreve uma orientação normativa da ciência. O sujeito de conhecimento pretende ser elidido dos resultados da investigação, através de uma concepção objectivista da ciência, procurada através do recurso às condições e dispositivos de fiabilidade, validade e generabilidade (Sarmiento, 2011, pp. 5-6).

Segundo Sousa e Baptista (2014), a investigação quantitativa tem como objectivo a “identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente mais apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostra de uma população” (p. 53). Na perspectiva dos mesmos autores, Sousa e Baptista (2014), a investigação quantitativa apresenta as seguintes características:

- a) Utilização de método experimental ou quasi-experimental;
- b) Formulação de hipóteses que experimentem relações entre variáveis;
- c) Explicação dos fenómenos e estabelecimento de relações casuais;
- d) Assentamento no positivismo lógico, ou seja, procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjectivos dos indivíduos;
- e) Realização de uma selecção probabilística de uma amostra a partir de uma população rigorosamente definida;
- f) Verificação das hipóteses mediante a utilização de análise estatística dos dados recolhidos;
- g) Utilização de medidas numéricas para testar hipóteses, mediante uma rigorosa recolha de dados, ou procura padrões numéricos relacionados com os conceitos em estudo;
- h) Debilidade em termos de validade interna (nem sempre sabemos se medem o que pretendem medir), muito embora, sejam fortes em termos de validade externa, uma vez que os resultados obtidos são generalizáveis para a população (p. 55).

Para os críticos do positivismo, a apresentação de dados baseados em leis universais, não pressupõe que o contexto no qual o estudo foi realizado é conhecido. De acordo com Major (2017):

O domínio desse paradigma tem conduzido à ‘ossificação’ e à esterilidade da pesquisa de que os outputs científicos dos pesquisadores norte-americanos são, em seu entender, reflexo. Para esses pesquisadores, a simplificação e a redução da realidade por meio de sua quantificação e formulação de hipóteses não têm contribuído para conhecer melhor essa realidade e prevê-la. A pesquisa do tipo positivista assume que a realidade é bem mais simples do que na verdade o é, procurando isolar relações entre as variáveis observadas do contexto em que existem e estudando-as de forma independente e fechada em gabinete. Esse facto condiciona a contribuição que a pesquisa positivista gera para a explicação da



realidade. Apesar disso, uma parte muito significativa da comunidade académica persiste em seu uso (p. 174).

Um outro aspecto que tem sido criticado a este paradigma relaciona-se com o rigor, resultante da adopção de ferramentas matemáticas e de modelos estatísticos sofisticados. Segundo Major (2017):

O rigor tem sido um argumento utilizado de forma instrumental pelos positivistas para hierarquizar a qualidade da pesquisa e para demonstrar a superioridade do trabalho que realizam. No entanto, o rigor do positivismo tem sido descrito como um ‘mito’ por seus oponentes (Williams, 2014). Segundo estes, (...) os conceitos (...) são socialmente construídos (i.e., são interpretativos) como resultado da interacção humana. Também argumentam que, o facto de os resultados/números expressarem leis universais, muitas vezes não são independentes da teoria em análise, isto é, da prática social e humana (p. 174).

Com o processo de evolução científica, observa-se o abandono da lógica da indução, passando pela forma hipotético-dedutiva, até culminar com a ideia de que, neste paradigma, o método, bem como, [a] sua lógica não podem ser definidos *a priori*, [por estarem] sujeitos as complexidades e contexto da descoberta ou ao paradigma que orienta a investigação (Póvoa, Gouvea, Walter & Teixeira, 2012).

## 2.2. Paradigma interpretativo

No paradigma interpretativo, as investigações visam compreender a realidade, tendo como alicerce a perspectiva, os valores as crenças, as atitudes e os hábitos dos sujeitos que fazem parte do contexto a ser estudado. Neste sentido, Sarmiento (2011) refere que:

Este paradigma é construído na crítica feita ao positivismo pelas correntes sociológicas - tais como o interaccionismo simbólico, a fenomenologia ou a etnometodologia - que convergem no “estudo subjectivo da experiência humana” (Cohen & Manion, 1990, p. 68), postula a interdependência do sujeito e do objecto de conhecimento em ciências sociais. Assim, o conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível através de uma interacção entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social. Portanto, não é possível compreender essas interpretações sem se estabelecer uma relação de natureza intersubjectiva com os actores. Essa interacção é a condição da interpretação científica. Sendo assim, (...) o acto de conhecer, ainda que seja autónomo, não é independente da acção social (p. 6).

Para Aires (2015), “o paradigma construtivista (...) assume uma ontologia relativista (existem múltiplas realidades), uma epistemologia subjectiva (investigador e sujeito criam compreensões, conhecimento) e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos (no mundo natural)” (pp. 18-19). Portanto, o facto de o paradigma interpretativo, englobar aspectos

qualitativos, fenomenológicos, naturalistas, humanistas, integra um conjunto de correntes humanístico/interpretativas cujo interesse é centrado no estudo dos significados das acções humanas e da vida social (Erikson, 1986; Santos, 1999, 2002, citado por Miranda, s/d., p. 35).

De acordo com Sarmiento (2011), “o paradigma interpretativo também é designado por paradigma hermenêutico, fenomenológico, qualitativo ou (impropriamente) ‘naturalista’ (p. 7). É de referir que “os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador orientam-se para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes” (Coutinho, s/d., p. 5).

Bogdan e Biklen (1994) citados por Craveiro (2007) consideram que a abordagem [qualitativa] “permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos, pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto” (p. 203).

Andrade e Tanaka (2001) também caracterizam o paradigma interpretativo como sendo:

Subjectivista, [pois], orienta-se pela tentativa de compreender o mundo tal como ele é percebido e vivido; [permite] compreender a natureza fundamental do mundo social, ao nível da experiência subjectiva, bem como, procura explicações no terreno da consciência individual e da subjectividade, na perspectiva dos participantes e não na dos observadores da acção. [Sendo assim], os pesquisadores interpretativos buscam penetrar as profundezas da consciência e da subjectividade humana à procura destes significados fundamentais. [Quanto à] abordagem é nominalista, antipositivista, voluntarista e ideográfica, e a realidade social é vista como uma rede de pressupostos e significados compartilhados intersubjetivamente (p. 59).

Segundo os mesmos autores, Andrade e Tanaka (2001), o paradigma interpretativo tem como representantes maiores Dilthey, Weber, Husserls, Schutz, Heidegger, Wittgenstein e Gadamer (p. 59).

De acordo com Sarmiento (2011), “a complexidade dos fenómenos sociais invalida a possibilidade da formulação de leis gerais, bem como, de normas para a acção de aplicação genérica, pelo que, o paradigma interpretativo rejeita a universalidade da lei científica e pressupõe uma ciência não-normativa” (p. 7). Nesta senda, pode afirmar-se que o objectivo principal da orientação interpretativa é desenvolver conhecimento ideográfico, aceitar a

realidade educativa como dinâmica, múltipla e holística, construída e divergente, realçando a compreensão e interpretação da realidade, desde os significados das pessoas implicadas nos contextos educativos, estudando as suas crenças, intenções, motivações e outras características do processo educativo não observáveis directamente nem susceptíveis de experimentação (Tenreiro-Vieira, 1999, citado por Miranda, s/d., p. 35). Esta afirmação é corroborada por Patacho (2013), quando firma que:

Os interpretativistas rejeitaram violentamente o foco da investigação tradicional nos comportamentos dos sujeitos como sendo basicamente uniformes, ou seja, com base na ideia de que os fenómenos se repetiriam de forma padronizada independentemente dos contextos. Pelo contrário, reclamaram que a investigação deveria focar-se na forma como os sujeitos constroem e negociam significados, [uma vez que é] uma construção social. Dito de outra forma, o efeito que têm nas acções dos sujeitos as suas interpretações e visões particulares do mundo cria possibilidades de agir muito diferentes perante situações similares. (...) [Neste sentido], o conhecimento científico seria sempre subjectivo e o caminho para o produzir interpretativo (2013, pp. 15-16).

Na perspectiva de Sarmiento (2011), “há, deste modo, uma interdependência entre conhecer e agir que é homóloga da interdependência de sujeito e objecto de conhecimento. Portanto, as estratégias de investigação optarão, preferencialmente, por metodologias qualitativas e participativas” (p. 7).

De acordo com Craveiro (2007), as pesquisas qualitativas “interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986), preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os factos e os fenómenos se manifestam, do que em determinar causas para os mesmos (Serrano, 2004)” (p. 204).

Coutinho (s/d.) inspirando-se nas propostas generalistas de Gomez, Flores e Jimeno (1996), e Punch (1998), considera que existe quatro categorias ou modalidades de estudos qualitativos.

Nomeadamente:

1. Estudo de caso: intenso e profundo de um só sujeito, pequeno grupo, ou situação;
2. Teoria fundamentada: descoberta indutiva de teoria a partir dos dados;
3. Etnográfico: observação prolongada e participante em contextos naturais;
4. Descritivo: estudos que não se enquadram em nenhuma das categorias anteriores (p. 5)

Segundo Andrade e Tanaka (2001), a pesquisa interpretativa tem as seguintes características:

- a) É ideográfica, porque trata cada indivíduo como um universo singular e é nomotética, porque pretende certa generalização.
- b) É progressivo-regressiva, progressiva porque remete à dimensão futura, temporal do interpretativismo e regressiva, porque trabalha com retornos no tempo considerando as condições históricas e culturais que mobilizaram o sujeito para experimentar o fenómeno que está sendo estudado.

- c) É naturalística, porque está localizada na experiência do mundo cotidiano.
- d) É permeada pela história de quatro formas:
- i. Os eventos estudados desdobram-se através do tempo;
  - ii. Os eventos ocorrem dentro de uma estrutura histórica e social e são considerados os significados culturais (referentes ao sistema de valores da sociedade) que estruturam as experiências sociais (interacionais);
  - iii. A História opera ao nível da história individual, tanto que o indivíduo traz uma história pessoal para o evento ou fenómeno que está a ser investigado;
  - iv. O pesquisador tem uma história cuja marca se torna presente na relação pessoal que ele estabelece com o processo interpretativo.
- e) Traz a marca da emoção, que está sempre presente (...) no humor, [nos] sentimentos, (...) na vida dos sujeitos estudados (...) [e] na interacção entre o pesquisador e o sujeito. [Portanto], interpretações imparciais, puramente cognitivas, são impossíveis em um estudo interpretativo.
- f) Cria condições para a compreensão. Há um pressuposto básico de que emoção e experiência compartilhada propiciam as condições para a compreensão profunda, autêntica. É este modo de compreensão que o interaccionismo interpretativo tenta construir. Uma fórmula matemática, como a Teoria da Relatividade, estabelece relações entre fenómenos, mas não confere significado emocional a estas relações.
- g) É crítica, na medida em que deve prover uma minuciosa análise crítica das estruturas e processos que estão a ser investigados, com destaque para as formações culturais que estão subjacentes ao fenómeno em questão (pp. 62-63).

Aires (2015) refere que “as técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas directas ou interactivas e técnicas indirectas ou não-interactivas” (p. 24). Mais abaixo, apresenta-se o quadro de Colás (1992b) referenciado por Aires (2015), que sintetiza as técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa:

**Tabela 2** - Técnicas qualitativas de recolha de informação

A. Técnicas Directas ou Interactivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante</li> <li>• Entrevistas qualitativas</li> <li>• Histórias de vida</li> </ul>
B. Técnicas Indirectas ou Não-Interactivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos oficiais: registos, documentos internos, dossiers, estatutos, registos pessoais, etc.</li> <li>• Documentos: diários, cartas, autobiografias, etc.</li> </ul>

**Fonte:** Colás, 1992b, em Aires, 2015, p. 24

### 2.3. Paradigma sociocrítico

O paradigma sociocrítico é caracterizado pela “natureza dialético-crítica da construção do conhecimento e pelo papel da ideologia no processo científico. Além da interpretação de realidades dos sujeitos (característica do paradigma hermenêutico), este possui uma

componente activa, no qual a prática é crítica e colaborativa” (Siles, 1997, citado por Ceolin, Piriz, Mendieta, González & Heck, 2017, p. 2). Isso significa que a teoria crítica coloca em causa a ideia de uma suposta neutralidade científica, de uma busca desinteressada do saber, reclamando a não existência de tal coisa como conhecimento neutro, pois todo e qualquer conhecimento é sempre influenciado pelos valores e interesses que estão na sua génese, ainda que os sujeitos não tenham disso consciência (Patacho, 2013, p. 16).

De acordo com Ceolin, Piriz, Mendieta, González e Heck (2017), a construção do paradigma sociocrítico “deriva principalmente da teoria crítica, especificamente dos conceitos de pensamento crítico, racionalidade comunicativa e acção comunicativa (Habermas, 2012). Também observa-se a influência de Freire (2011), o qual defende a práxis emancipatória como uma ferramenta de transformação” (p. 2).

Sarmiento (2011) concorda com Ceolin, Piriz, Mendieta, González e Heck (2017), quando alega que:

O paradigma sociocrítico possui forte inspiração teórica na teoria marxista, na teoria crítica de Frankfurt, na teoria de resistência ou no feminismo crítico, [e que] os investigadores críticos assinalam a centralidade do poder nas relações sociais, sugerindo na investigação dos fenómenos simbólicos e culturais que “a cultura é uma forma de luta política acerca do significado dado às acções das pessoas situadas dentro de relações assimétricas de poder ilimitadas” (Quantz, p. 483). As investigações realizadas dentro desta perspectiva tendem a ser consideradas como momentos praxeológicos, dimensões empíricas de um projecto político emancipatório (p. 7).

Para Coutinho (s/d.), o paradigma sociocrítico engloba:

Todos os trabalhos de investigação que não se enquadram em nenhuma das duas categorias referenciadas anteriormente, seja por reunirem métodos de ambos, seja por possuírem individualidade própria derivada da inspiração num paradigma de investigação que não o positivista ou interpretativo. Tal é o caso da investigação acção, modalidade de investigação aplicada e inspirada no paradigma crítico, em que o objectivo principal do investigador é intervir directamente numa situação ou contexto e solucionar problemas reais (p. 5).

No entanto, Quantz e O’Connor (1988), Anderson (1989), Roman e Apple (1990), Quantz (1992), Jordan e Yeomans (1995) citados por Sarmiento (2011) defendem que:

O paradigma sociocrítico procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da acção social. Convergindo com a crítica interpretativa às falácias do positivismo e adoptando, do mesmo modo, metodologias predominantemente qualitativas, os autores que se colocam numa perspectiva crítica demarcam-se frequentemente das teorizações produzidas pelas correntes e autores que se filiam no paradigma interpretativo, considerando que alguns dos

resultados empíricos são gerados num vazio social (Lazega, 1992) e na ocultação das relações assimétricas de poder em que se realiza a prática social (p. 7).

Uma vez que os processos, os significados pessoais e as percepções dos participantes em estudo não podem ser experimentalmente examinados, nesta pesquisa, privilegiou-se o paradigma interpretativo e cingimo-nos pelo estudo de caso, cuja descrição fez-se mais abaixo. Assim, no presente estudo, utiliza-se uma metodologia qualitativa, onde se optou pela entrevista, como instrumento de recolha de dados.

### **3.Tipo de estudo**

Como foi referido anteriormente, para a presente pesquisa privilegiamos o estudo de caso. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o estudo de caso ou método monográfico foi “criado por Le Play (s/d.), que o empregou ao estudar famílias operárias na Europa. Partindo do princípio de que qualquer caso que se estude em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou até de todos os casos semelhantes, o método monográfico ou estudo de caso consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. “A investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os factores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 108).

Para Reichardt e Cook (1986), Lincoln e Guba (1985), Colás (1998) e Bogdan e Biklen (1992), “o estudo de casos é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa” (Aires, 2015, p. 21), e “consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento” (Bogdan & Biklen, 1992, citados por Aires, 2015, p. 21).

O estudo de caso “traduz-se na observação de um único caso (Yin, 1983), e implica o estudo de aprofundado de um fenómeno, acontecimento ou local, muitas vezes na decorrência de algo dramático ou peculiar” (Camões, 2012, p. 111).

Yin (1988) põe ainda em evidência que o estudo de caso “constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 234).

De acordo com Severino (2018), estudo de caso diz respeito à “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A colecta dos dados e a sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo” (p. 128).

O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser colectados e registados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados (Severino, 2018, p. 128).

Merriam (1988), citado por Carmo e Ferreira (2008), resumiu as características de um estudo de caso qualitativo, como sendo:

Particular - porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno;  
Descritivo - porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; heurístico - porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;  
Indutivo - porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;  
Holístico - porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação (p. 235).

Nos estudos de caso, como em quaisquer outros estudos, torna-se necessário assegurar a validade e fiabilidade do estudo. Carmo e Ferreira (2008) afirmam que:

A validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada. A fiabilidade diz respeito à replicação do estudo, isto é, à necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido.

A validade interna pode ser assegurada de diferentes maneiras: por triangulação – utilizando (...) várias fontes de dados ou diferentes métodos.

A fiabilidade pode ser garantida sobretudo através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, a qual implica, não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados.

A possibilidade de generalização dos resultados a outras situações, é denominada por validade externa (p. 236).

De acordo com Aires (2015) ao citar Colás (1992b), existem diversas modalidades de estudo de casos e distinguem-se pelas características e procedimentos que adoptam:

- a) Estudos de casos ao longo do tempo - permitem o estudo de um fenómeno, sujeito ou situação a partir de diferentes perspectivas temporais;
- b) Estudos de casos observacionais - caracterizam-se pelo recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas;
- c) Estudos de comunidades - consistem na descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa (escolas, instituições, agrupamentos, etc.);
- d) Estudos micro-etnográficos - desenvolvem-se em pequenas unidades organizativas ou numa actividade específica organizativa;

- e) Estudos de casos múltiplos - estudam dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos. Podem adoptar diferentes modalidades: estudos de casos sucessivos, estudos de aprofundamento sobre um caso e estudos comparativos;
- f) Estudos multi-situacionais - aplicam-se no desenvolvimento de uma teoria, exigindo a exploração de muitas situações e sujeitos (pp. 21-22).

#### **4. Pesquisa qualitativa**

Para a presente investigação adoptamos uma pesquisa qualitativa, de carácter exploratório-descritiva. De acordo com Tacca (2016), “o estudo qualitativo possui carácter interpretativo, reflexivo, construtivo, singular e dialógico do processo de produção do conhecimento” (p. 26). Ainda na linha de pensamento do mesmo autor, Tacca (2016), refere que “o carácter construtivo-interpretativo do conhecimento, o carácter interactivo do processo de produção do conhecimento e a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento se constituem os três princípios gerais da epistemologia qualitativa” (p. 27).

De acordo com Minayo et al. (2002) referem que, “a pesquisa qualitativa preocupa-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, (...) é o lugar da intuição, da exploração e do subjectivismo” (pp. 21-22).

Para Afonso (2014), a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade (p. 18).

Essa corrente teórica “coloca como tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente. Em suas diferentes manifestações, como a fenomenologia, na Etnometodologia, no Interaccionismo Simbólico, o significado é o conceito central de investigação” (Minayo et al., 2002, p. 23).

Para Afonso (2014), as pesquisas qualitativas “são concebidas como padecendo de um défice de objectividade, uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspectivas dos actores individuais” (p. 18).



Como já foi referenciado anteriormente, o enfoque qualitativo fundamenta-se em processos indutivos, o que significa que explora, descreve e tenta compreender e explicar com maior profundidade fenómenos sociais complexos que de outra forma dificilmente seriam percebidos, sendo então útil para gerar perspectivas teóricas (pois, vai do particular para o geral) (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, citados por Silvestre & Silvestre, 2012, p. 41).

A investigação [descritiva] visa “estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação” (Carmo & Ferreira, 2008, p.231).

Estudos Exploratórios - são investigações de pesquisa empírica cujo objectivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, facto ou fenómeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

Estudos exploratório-descritivos combinados - são estudos exploratórios que têm por objectivo descrever completamente determinado fenómeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao carácter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis (Marconi & Lakatos, 2003, p. 188).

É de salientar que, para o presente estudo aprofundámos 3 pontos principais, nomeadamente, 1. A Educação no Geral, a Educação Superior em Particular e o Processo de Ensino-Aprendizagem em Especial; 2. A Formação de Professores no Ensino Superior; e 3. Competências do Professor no Ensino Superior.

#### **4.1. Objecto de estudo**

O problema fundamental que se procurará aprofundar neste trabalho de pesquisa, consiste em saber em que medida a Formação Psicopedagógica proporciona aos docentes com graus de Mestre e de Doutor competências para a qualidade da sua prática pedagógica. Sendo assim, para o presente trabalho foram formuladas as seguintes questões:

1. Que opinião têm os gestores de topo das IES, os formadores e os docentes com Grau de Mestre e de Doutor sobre os efeitos na aposta da formação psicopedagógica?
2. Que opinião têm os gestores de topo das IES, os formadores e os docentes com Grau de Mestre e de Doutor sobre a aquisição de competência docente nos cursos de formação psicopedagógica?

3. Em que medida as competências docentes contribuem para introduzir mudanças significativas na prática pedagógica do docente do ensino superior e, conseqüentemente, na qualidade de ensino e aprendizagem?
4. Que opinião têm os formadores e os docentes com Grau de Mestre e de Doutor sobre a organização dos processos de formação psicopedagógica?
5. Que instrumentos ou materiais são utilizados no processo de formação psicopedagógica?
6. Que conteúdos são abordados nas formações?
7. Como é que a participação de uma formação psicopedagógica permite que os docentes enfrentem os desafios do actual sistema educativo?
8. Quais são as linhas de financiamento que promovem a pesquisa e extensão, bem como, a implementação do plano de formação psicopedagógica institucional?

A recolha de dados foi efectuada em duas Instituições de Ensino Superior, uma pública e a outra privada, localizadas na cidade da Beira, Província de Sofala. De forma a salvaguardar o anonimato, as IES serão identificadas utilizando o alfabeto romano.

Para a definição dos interlocutores que nos auxiliaram no processo de recolha de dados, apresentámos a relação do número de docentes e o respectivo grau académico, destacámos as instituições nas quais foram efectuadas a recolha de dados, e posteriormente, indicámos quantos docentes e órgãos de gestão, participaram na pesquisa. Seguidamente, damos a conhecer quantas e quais são as Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas existentes no país. Os dados foram facultados pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional (MCTESTP)<sup>8</sup>, bem como pela Direcção Provincial da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional de Sofala (DPCTESTP-Sofala).

#### **4.1.1. Instituições de Ensino Superior em Moçambique**

Mais abaixo ilustramos quantas e quais são as Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas existentes no país.

---

<sup>8</sup> Em 18 de novembro de 2020, esta instituição passou a designar-se por Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES)

**Tabela 3 - Instituições de Ensino Superior Públicas**

<b>Nº Ordem</b>	<b>Nome da IES Criada</b>	<b>Localização da Sede</b>
1.	Universidade Eduardo Mondlane – UEM	Maputo
2.	Academia de Ciências Policiais – ACIPOL	Marracuene
3.	Instituto Superior de Ciências de Saúde – ISCISA	Maputo
4.	Academia Militar – AM	Nampula
5.	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique – ISCAM	Maputo
6.	Instituto Superior de Ciências Náuticas – ESCN	Maputo
7.	Instituto Superior Politécnico de Gaza – ISPG	Chókwè
8.	Instituto Superior Politécnico de Manica – ISPM	Chimoio
9.	Instituto Superior Politécnico de Tete – ISPT	Tete
10.	Universidade Lurio – UniLúrio	Nampula
11.	Universidade Zambeze – UniZambeze	Beira
12.	Escola Superior Jornalismo – ESJ	Maputo
13.	Instituto Superior Artes e Cultura – ISArC	Matola
14.	Instituto Superior Politécnico do Songo – ISPS	Songo
15.	Instituto Superior Estudos de Defesa – ISEDEF	Matola
16.	Academia de Altos Estudos Estratégicos – AAEE	Província de Maputo
17.	Universidade Joaquim Chissano – UJC	Maputo
18.	Universidade Pedagógica de Maputo – UP	Maputo
19.	Universidade Save – UniSave	Massinga
20.	Universidade Púnguè – Unipungue	Chimoio
21.	Universidade Licungo – UniLicungo	Quelimane, Coalane
22.	Universidade Rovuma – UniRovuma	Nampula

**Fonte:** MCTESTP, 2020

**Tabela 4 - Instituições de Ensino Superior Privadas**

<b>Nº Ordem</b>	<b>Nome da IES Criada</b>	<b>Localização da Sede</b>
1.	Universidade Católica de Moçambique - UCM	Beira
2.	Universidade Politécnica - A Politécnica	Maputo
3.	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique – ISCTEM	Maputo
4.	Universidade Mussa Bin Bique – UMBB	Nampula
5.	Instituto Superior de Transportes e Comunicações – ISUTC	Maputo
6.	Universidade Técnica de Moçambique – UDM	Maputo
7.	Universidade São Tomás de Moçambique – USTM	Maputo

8.	Universidade Jean Piaget de Moçambique – UJPM	Beira
9.	Instituto Superior Cristão – ISC	Angónia
10.	Instituto Superior de Educação e Tecnologia – ISET	Changalane
11.	Escola Superior de Economia e Gestão – ESEG	Maputo
12.	Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência - ISFIC	Maputo
13.	Instituto Superior Dom Bosco - ISDB	Maputo
14.	Universidade Wutive – UniTiva	Boane
15.	Instituto Superior Monitor – ISM	Maputo
16.	Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique – ISCIM	Maputo
17.	Instituto Superior Maria Mãe África – ISMMA	Maputo
18.	Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças - ISGECOF	Maputo
19.	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande – ISCTAC	Beira
20.	Instituto Superior de Ciência e Gestão – INSCIG	Nacala
21.	Universidade Adventista de Moçambique – UAM	Beira
22.	Instituto Superior de Gestão de Negócios – ISGN	Matola
23.	Universidade Nachinguea – UNA	Matola
24.	Instituto Superior de Estudos de Desenvolvimento Local – ISEDEL	Manhiça
25.	Instituto Superior Mutassa – ISMU	Manica
26.	Instituto Superior de Gestão e Educação Administração – ISG	Maputo
27.	Escola Superior de Gestão Corporativa e Social – ESGCS	Maputo
28.	Instituto Superior de Ensino à Distância – ISCED	Beira
29.	Universidade Metodista Unida de Moçambique – UMUM	Morrumbene
30.	Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza – Muthine - ISGE-GM	Marracuene
31.	Instituto Superior Politécnico e de Tecnologias – ISCET	Província de Maputo

**Fonte:** MCTESTP, 2020

Conforme referenciado nas Tabelas anteriores (3 e 4), actualmente, existem em Moçambique 53 instituições de ensino superior (IES), das quais 22 são públicas e as restantes 31 privadas (MCTESTP, 2020).

Seguidamente, destacaremos as Instituições de Ensino Superior existente na Província de Sofala.

#### 4.1.2. Instituições de Ensino Superior na província de Sofala-cidade da Beira



**Figura 3** - Mapa de Moçambique



**Figura 4** - Mapa da Província de Sofala

**Tabela 5** - IES - cidade da Beira

<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>
1. Unilicungo (Extinta UP) 2. Unizambeze	1. Universidade Católica de Moçambique (UCM) 2. Universidade Jean Piaget de Moçambique (UJPM) 3. Universidade Adventista de Moçambique (UAM) 4. Instituto Superior de Ciências e Tecnologia Alberto Chipande (ISCTAC) 5. Instituto Superior de Ciências de Educação a Distância (ISCED) 6. Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA)

**Fonte:** DPCTESTP-Sofala, 2020

Como se pode observar na Tabela 5, na cidade da Beira, existem duas instituições de ensino superior públicas e seis privadas.

**Tabela 6** - Docentes com grau de Mestre e de Doutor, nas IES da cidade da Beira

Instituição	Mestrados			Doutorados			Total Global		
	F	M	FM	F	M	FM	F	M	FM
<b>A</b>	1	16	<b>17</b>	0	2	<b>2</b>	1	18	<b>19</b>
<b>B</b>	26	100	<b>126</b>	1	24	<b>25</b>	27	124	<b>151</b>
<b>C</b>	43	149	<b>192</b>	6	8	<b>14</b>	49	157	<b>206</b>
<b>D</b>	2	18	<b>20</b>	0	12	<b>12</b>	2	30	<b>32</b>
<b>E</b>	6	15	<b>21</b>	2	1	<b>3</b>	7	16	<b>23</b>
<b>F</b>	20	28	<b>48</b>	0	4	<b>4</b>	20	32	<b>52</b>
<b>G</b>	28	85	<b>113</b>	1	20	<b>21</b>	29	105	<b>134</b>
<b>H*</b>									

**Fonte:** DPCTESTP-Sofala (2020)

\*Durante a realização da pesquisa, a instituição H ainda não tinha facultado os dados à Direcção Provincial, por razões de ordem interna. Daí que a tabela não apresente o grande total.

Salienta-se que o número de docentes referenciados na Tabela 6, refere-se ao ano de 2019.

Sendo assim, para a recolha de dados, foram feitas entrevistas, em separado, aos participantes da instituição C (Privada) e da Instituição G (Pública), num total de 13 participantes das duas IES onde decorreu a pesquisa. Nomeadamente, 3 formadores (1 da instituição pública e 2 da instituição privada), 2 representantes dos órgãos de gestão, das 2 instituições de ensino, bem como, 8 docentes, 5 com o grau de Mestre e 3 Doutores.

Os participantes/entrevistados, contribuíram em grande medida para melhor se conhecer o fenómeno ou a realidade em estudo, considerando as suas opiniões com base nas suas representações, ou factos vivenciados, num contexto profissional, sem as quais o objecto da pesquisa estaria comprometido. Pois, foi através da descrição, da indução e das percepções pessoais destes participantes que foi possível obter os dados para análise.

## **5. Caracterização do local da investigação**

A investigação decorreu em duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada, representadas na Tabela 6, pelas letras G e C, respectivamente, localizadas na cidade da Beira, capital da província de Sofala. Como já fizemos referência, ao nível da cidade da Beira, existem 2 Instituições de Ensino Superior Públicas e 7 Privadas, com um total de 618 docentes, entre graus de Mestre e Doutor, e em um universo de 19.685 estudantes matriculados (Anexo 4: Docentes com grau de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento – Província de Sofala; DPCTESTP, 2020; Dados de 2019).

Seguidamente, apresentamos a caracterização das Instituições de Ensino Superior, onde decorreu a pesquisa.

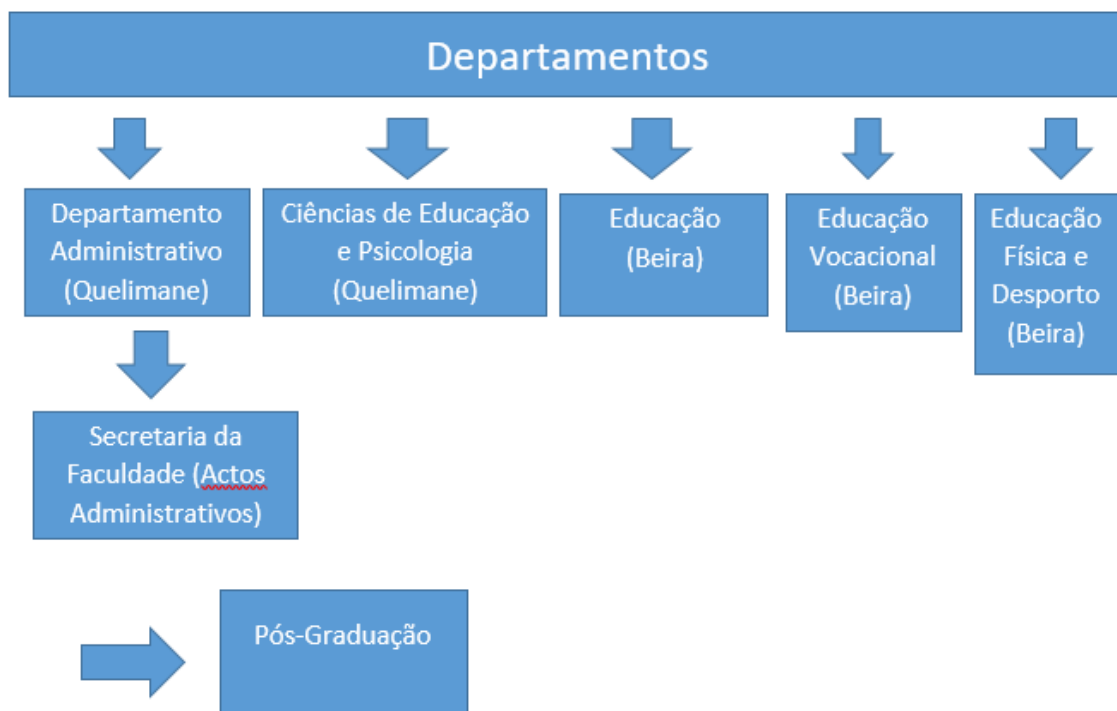
### **5.1. Caracterização da instituição de ensino superior pública**

A Instituição de Ensino Superior G, com sede na Cidade de Quelimane, é uma pessoa colectiva de direito público, dotada de personalidade jurídica que goza de autonomia estatutária e regulamentar, científica, pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar. Criada ao abrigo do Decreto 3/2019 de 14 de Fevereiro, tendo iniciado formalmente as suas actividades no dia 28 de Março de 2019. Engloba duas Delegações: a de Quelimane (localizada na província da Zambézia) e a da Beira (situada na província de Sofala).

A Direcção da Universidade G é exercida pelos seguintes órgãos:

- a) Conselho Universitário;
- b) Reitor;
- c) Conselho Académico;
- d) Conselho de Directores (artigo 39 e ss, do Decreto 3/2019 de 14 de Fevereiro).

As Delegações são compostas por Departamentos. Mais abaixo, apresentamos na figura 5, a estrutura orgânica dos Departamentos.



**Figura 5** - Estrutura orgânica dos departamentos da instituição pública  
**Fonte:** Elaborado pela autora

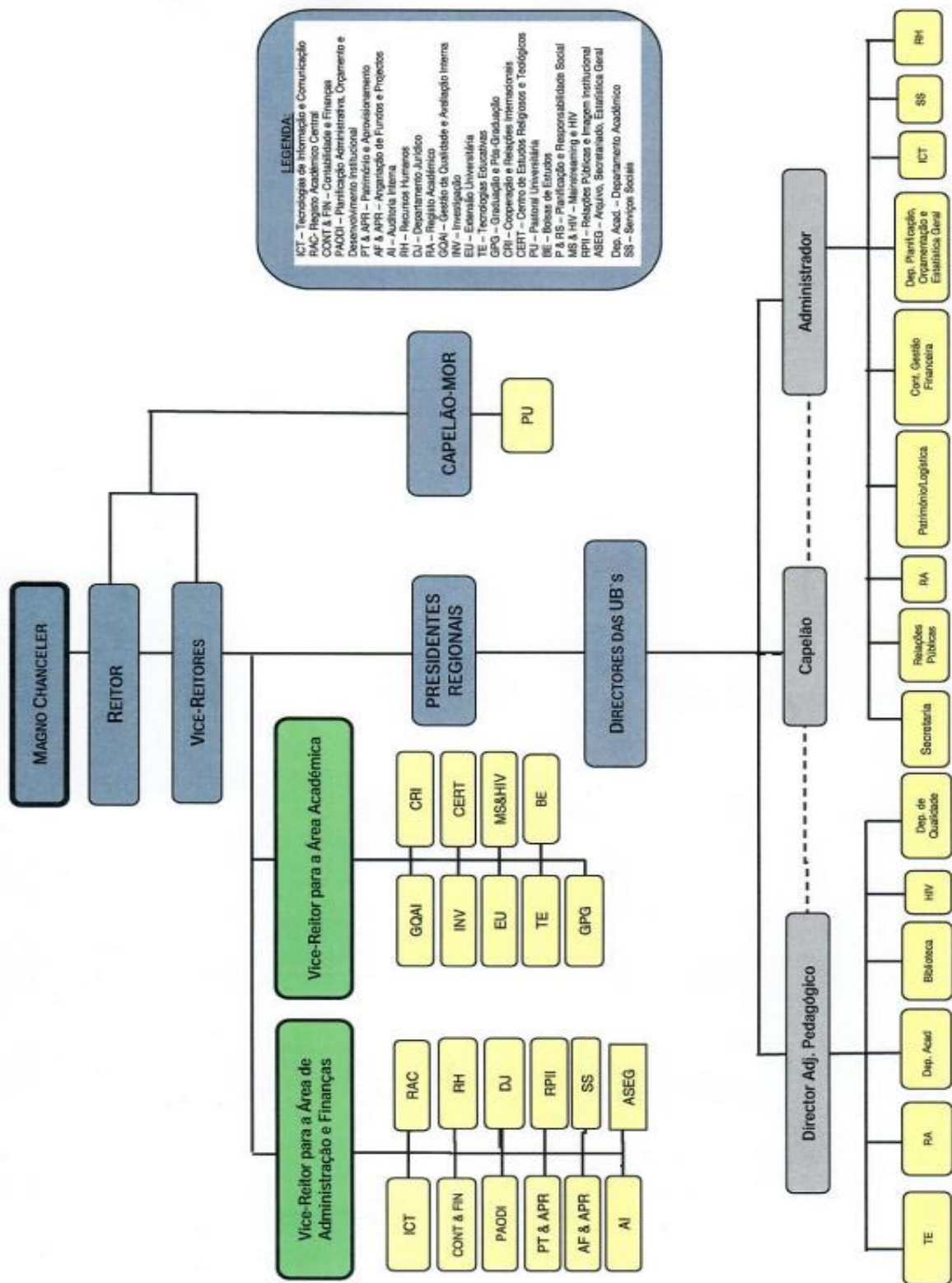
## 5.2. Caracterização da instituição de ensino superior privada

A Instituição de Ensino Superior C foi fundada oficialmente em 1995 como uma instituição de ensino superior privada, conforme os estatutos da universidade (Decreto n.º 43/95 de 14 de Setembro). É uma instituição com sede na cidade da Beira, província de Sofala, tendo sido uma das primeiras universidades privadas do país e a primeira com sede fora da cidade de Maputo. Actualmente, a Instituição conta com um total de 15 unidades orgânicas.

São órgãos colegiais de governo da universidade: o Conselho Universitário, o Conselho de Reitoria e o Conselho de Gestão Financeira (alínea 4, do artigo 22, do Decreto n.º 43/95 de 14 de Setembro).

Seguidamente, apresentamos na figura 6, o organograma da instituição.





**Figura 6 -** Estrutura orgânica da instituição privada  
**Fonte:** Dados facultados pela instituição, 2022

## 6. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Para a recolha de dados privilegiou-se a entrevista, nomeadamente, a semi-estruturada.

De acordo com (Aires, 2015):

Os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc. Os documentos pessoais integram as narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias acções, experiências, crenças, etc. De entre estes materiais destacam-se graffitis, diários, cartas e anotações pessoais. Os diários são documentos íntimos que relevam pensamentos, estados de ânimo, reflexões acerca das diferentes dimensões da vida quotidiana. Na investigação educativa é frequente a sua utilização na análise de práticas de ensino. Os graffitis, notas e cartas pessoais fornecem informações sobre os gostos, relações, interesses, conceitos e visões da cultura, elementos fundamentais para a análise dos processos educativos (pp. 42-43).

Para Bardin (1977), a análise documental pode ser definida como:

«Uma operação, ou um conjunto de operações, visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação». Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (pp. 45-46).

A entrevista “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo acto social como a conversação” (Goode & Hatt, 1969). Trata-se, pois, de uma conversação efectuada face-a-face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária (Marconi & Lakatos, 2003, p. 196).

Para Minayo et al. (2002):

Através da entrevista, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos actores sociais (...) e pode obter-se dados objectivos e subjectivos. Os primeiros podem ser também obtidos através de fontes secundárias, tais como censos, estatísticas e outras formas de registo. Em contrapartida, o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados (pp. 57-58).

Aires (2015) afirma que uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano é a entrevista. Através da entrevista é possível construir pontes entre o investigador e o entrevistado de uma forma simples, mas profundamente transformadora para

o fenómeno em estudo. Adopta uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão do mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador.

Segundo o mesmo autor, Aires (2015), “a entrevista pode ser usada para fins comerciais, políticos, terapêuticos ou científicos e a sua duração pode ser de uns breves minutos ou de longos dias, como é o caso da entrevista nas histórias de vida” (p. 28).

Para o presente estudo, as entrevistas foram realizadas aos órgãos de gestão de topo, formadores e docentes.

Na perspectiva de Minayo et al. (2002), as entrevistas podem ser:

Estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao facto de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, (...) que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas (p. 58).

Nesse sentido, Aires (2015), afirma que:

As entrevistas estruturadas consistem na interacção entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas e num conjunto limitado de categorias de resposta; as respostas são registadas pelo entrevistador de acordo com o sistema de codificação previamente estabelecido (Fontana & Frey, 1994). As entrevistas não-estruturadas, dada a sua natureza qualitativa, desenvolvem-se de acordo com os objectivos definidos; as perguntas não são definidas *à priori* e, por isso, surgem com o decorrer da interacção entre os dois agentes (entrevistador e entrevistado). Este tipo de entrevista aplica-se predominantemente nos estudos de carácter qualitativo e o seu objectivo básico consiste na recolha e aprofundamento de informação sobre acontecimentos, dinâmicas, concepções detectadas, ou não, durante a observação (pp. 28-29).

Seguidamente, apresentamos de forma minuciosa, a diferença entre entrevista estruturada e não-estruturada (ver tabela 7).

**Tabela 7** - Diferença entre entrevista estruturada e entrevista não-estruturada

Entrevista Estruturada	Entrevista Não-Estruturada
<p>1. A entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretende explicar mais do que compreende. - Procura minimizar os erros.</li> <li>• Adopta o formato estímulo/ respostas, supondo que a uma resposta correcta o entrevistado responde com a verdade.</li> </ul>	<p>1. A entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretende compreender mais do que explica.</li> <li>• Procura maximizar o significado.</li> <li>• Adopta o formato estímulo/resposta sem esperar a resposta objectivamente verdadeira, mas a resposta subjectivamente sincera.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtém, predominantemente, respostas racionais.</li> </ul> <p>2. O entrevistador</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formula uma série de perguntas com uma série de respostas pré-determinadas.</li> <li>• Controla o ritmo da entrevista seguindo um padrão estandardizado e directo.</li> <li>• Explica, sucintamente, o objectivo e motivação do estudo.</li> <li>• Não altera a ordem nem a formulação das perguntas.</li> <li>• Não expressa as suas opiniões.</li> <li>• Estabelece uma “relação equilibrada” que implica familiaridade e impessoalidade em simultâneo.</li> <li>• Adopta o estilo de “ouvinte interessado”, mas não avalia as respostas.</li> </ul> <p>3. O entrevistado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os entrevistados respondem às mesmas perguntas.</li> <li>• Escutam as perguntas seguindo a mesma ordem e formato.</li> </ul> <p>4. As respostas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São fechadas e ajustam-se ao quadro de categorias pré-estabelecidas.</li> <li>• Gravam-se consoante o sistema de codificação previamente estabelecido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtém com frequência respostas emocionais.</li> </ul> <p>2. O entrevistador</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formula perguntas sem esquema fixo de categorias de resposta.</li> <li>• Controla o ritmo da entrevista em função das respostas do entrevistado.</li> <li>• Explica o objectivo e a motivação do estudo.</li> <li>• Altera frequentemente a ordem e forma das perguntas e acrescenta outras, se necessário.</li> <li>• Se lhe for pedido, não omite os seus sentimentos e juízos de valor.</li> <li>• Explica, quando é necessário, o sentido das perguntas.</li> <li>• Improvisa, frequentemente, o conteúdo e a forma das perguntas.</li> <li>• Estabelece uma relação equilibrada entre familiaridade e profissionalidade.</li> <li>• Adopta o estilo de ouvinte interessado, mas não avalia as respostas.</li> </ul> <p>3. O entrevistado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada entrevistado responde a um conjunto próprio de perguntas.</li> <li>• A ordem e o formato podem diferir de uns para os outros.</li> </ul> <p>4. As respostas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São abertas, sem categorias de respostas pré-definidas.</li> <li>• Gravam-se de acordo com um sistema de codificação flexível e está aberto a alterações em cada momento.</li> </ul>
---	---

**Fonte:** Olabuenaga, 1996, citado por Aires, 2015, p. 30

A maior vantagem das entrevistas é o facto de permitirem conhecer a descrição de um processo e/ou interacção, sem que o pesquisador tenha de estar disponível no exacto momento e no local em que ela tem lugar. Em termos gerais, a maior vantagem da recolha de dados por entrevista é “permitir conhecer dados com uma grande riqueza e profundidade a partir do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa, que está presente na sua interpretação dos fenómenos sociais, transmitida ao pesquisador na linguagem dos próprios sujeitos” (Costa, 2012, p. 155).

Como foi referenciado no ponto anterior, para a realização das entrevistas, no presente estudo, constituíram-se como protagonistas 8 docentes, 3 da instituição pública e 5 da instituição privada, 2 gestores, sendo 1 da instituição pública, com a função de Directora de Faculdade, e o outro da instituição privada, com a função de Chefe de Departamento de Educação. Para além dos gestores e docentes, também foram entrevistados 3 formadores, dos quais 2 da instituição privada, cuja formação psicopedagógica foi ministrada a título de prestação de serviço, por um

lado, e parceria, por outro. Quanto ao formador da instituição privada, destaca-se apenas um, pelo facto de nesta organização existir uma equipa de docentes internos que têm à sua responsabilidade as tarefas de formação e competência psicopedagógica.

A escolha dos intervenientes do presente estudo prende-se com o facto de os mesmos desempenharem a função de gestão, serem formadores no âmbito da formação psicopedagógica dos docentes e serem docentes nas duas IES, onde decorreu a pesquisa.

Estes participantes foram escolhidos tendo em conta os seguintes critérios:

1. A sua própria vontade em querer participar neste estudo, com o objectivo de colaborar para uma melhor compreensão do processo formativo dos docentes no âmbito da formação psicopedagógica, as suas implicações na prática pedagógica, no processo de ensino e na aprendizagem dos alunos.

2. Quanto à escolha dos formadores, esta foi efetuada por indicação do gestor, como sendo os intervenientes/participantes que melhor iriam colaborar para o fornecimento de informações privilegiadas sobre o processo formativo do docente, no campo da formação psicopedagógica.

Portanto, acreditamos, que estes, iriam caracterizar melhor o contexto em estudo. Sendo assim, tendo em atenção a abrangência da investigação qualitativa e reconhecendo a pertinência de Costa (2012) e Tacca (2016), em cuja abordagem metodológica o presente estudo se inscreve, levámos a cabo uma pesquisa que apela à participação dos vários intervenientes já destacados anteriormente. Baseando-se, assim, no princípio da obtenção de dados descritivos sobre um determinado processo, recolhidos no contacto directo do investigador com a situação estudada, a partir do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, e tendo como preocupação central retratar a perspectiva dos participantes sobre os fenómenos sociais.

É de realçar que os contactos com os vários participantes da pesquisa foram efectuados de forma pessoal e individualmente, onde se procurou informar sobre o contexto em que o presente estudo se inseria.

Para a realização das entrevistas, tanto aos gestores, como aos formadores e aos docentes, fornecemos um guião semi-estruturado, que nos permitiu obter as informações desejadas. O guião da entrevista era constituído por diversas questões, sendo que o dos gestores era

composto por 20 questões (Apêndice 1), enquanto o dos formadores continha 23 questões (Apêndice 6), o dos docentes era constituído por 19 questões (Apêndice 12).

O guião elaborado tanto para os gestores, como para os formadores e os docentes estava organizado em cinco partes:

- I. Legitimação da entrevista (onde informamos o entrevistado sobre o contexto da investigação, os objectivos do trabalho de investigação, e onde se sublinhou a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho, bem como, se assegurou a confidencialidade das informações prestadas);
- II. Formação Psicopedagógica dos docentes, (pretendemos averiguar, essencialmente, se a instituição possui uma política de formação para o pessoal docente, quais as linhas de financiamento das formações, o perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador), as áreas temáticas aprofundadas nas formações, o público-alvo e as dificuldades sentidas na implementação do plano de formação);
- III. Competências do docente, (era importante para o nosso estudo saber que competências os docentes adquiriam com as formações, e em que medida essas competências têm correspondido aos anseios da instituição de ensino superior);
- IV. Processo de ensino-aprendizagem e qualidade de ensino, (consideramos ser essencial perceber se o facto de o docente participar na formação pedagógica, contribui para que ocorra alguma alteração na relação pedagógica professor-aluno, se a política/estratégia de formação existente na IES foi uma mais-valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos, bem como, atestar até que ponto a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino); e por último,
- V. A parte referente à finalização da entrevista e agradecimentos (considerámos pertinente dar a liberdade ao entrevistado de acrescentar algo que considerasse ser relevante para o estudo, bem como, agradecer-lhe a sua colaboração no nosso trabalho de pesquisa).

Quanto aos objectivos, com o desenho deste guião, pretendemos:

- Saber se existe na instituição uma política e/ou plano para a formação docente;
- Obter informações acerca do modo como ocorre a formação pedagógica para os docentes;
- Saber quais as linhas de financiamento das formações;

- Perceber se existe uma equipa de formadores ao nível institucional;
- Compreender qual o perfil do formador;
- Compreender quais as dificuldades encontradas na aplicação do plano de formação;
- Perceber em que medida as competências adquiridas na formação psicopedagógica contribuem para introduzir mudanças significativas na prática pedagógica do docente do ensino superior;
- Bem como, averiguar se a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino.

Os entrevistados foram informados com antecedência sobre a data e hora da realização da mesma.

As entrevistas foram efectuadas em separado para cada participante (Gestores, Formadores Docentes) e gravadas usando o aplicativo *Google Meet*, no caso dos Gestores e Formadores. Para os docentes, a entrevista foi realizada através da correspondência de email. Importa referir que, no acto da realização da entrevista, os participantes foram esclarecidos sobre os objectivos pretendidos com a entrevista em questão, bem como, foram salvaguardadas a confidencialidade da informação prestada, conforme já se fez menção anteriormente.

Recolhemos informações nas Instituições de Ensino Superior acerca da competência docente na Formação Psicopedagógica dos docentes.

## **7. Análise de dados**

Os dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos órgãos de gestão de topo (T=2), formadores (T=3) e docentes (T=8), foram organizados em categorias e utilizamos a análise de conteúdo numa vertente interpretativa, para tornar a teoria suficientemente consistente e generalizável.

Na análise interpretativa, “são usadas questões de pesquisa descritivas dirigidas a descobrir e formar teoria; os procedimentos de análise são cumulativos e comparativos; a relação entre os dados e os conceitos é fundamentalmente aberta” (Gunter, 2000, citado por Rodrigues, 2012, p. 205).

De acordo com Aires (2015) citando Colás (1992b):

A codificação e a análise dos dados permitirá (...) decidir qual é a nova informação que é necessário recolher e onde pode ser encontrada, para desta forma desenvolver a teoria emergente. Através do método de comparação constante vão identificar-se as propriedades da informação, analisam-se as inter-relações e integram-se numa teoria (p. 45).

## **8. Tratamento de dados**

Para o tratamento de dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo, na qual se definiu as categorias tendo em conta a área temática em estudo, seguindo-se a triangulação, para o cruzamento de dados.

A análise de conteúdo é uma “técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (Berelson, 1952, 1968, citado por Carmo & Ferreira, 2008, p. 269). Sendo assim, a análise de conteúdo caracteriza-se por ser:

Objectiva - porque a análise deve ser efectuada de acordo com determinadas regras, obedecer a instruções suficientemente claras e precisas para que investigadores diferentes, trabalhando sobre o mesmo conteúdo, possam obter os mesmos resultados.

Sistemática - porque a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objectivos que o investigador quer atingir.

Quantitativa - uma vez que na maior parte das vezes é calculada a frequência dos elementos considerados significativos (Carmo & Ferreira, 2008, p. 269).

## **9. Discussão dos resultados**

Nesta parte explicamos o significado e a importância dos resultados, confrontamos os resultados obtidos com a componente teórica, apresentamos sugestões para estudos futuros, bem como, reconhecemos as limitações do estudo, utilizando a triangulação.

De acordo com Aires (2015), a “triangulação é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspectivas para os contrastar e interpretar. Esta confrontação pode alargar-se aos métodos, teorias, informação e investigadores” (p. 55).

Segundo Colás (1992b), citado por Aires (2015), existem várias modalidades de triangulação. Nomeadamente:



- Triangulação de fontes - comprova se as informações recolhidas são confirmadas por outra fonte;
- Triangulação interna - inclui o contraste entre investigadores, observadores e/ou actores e permite detectar as coincidências e as divergências entre informações recolhidas;
- Triangulação metodológica - supõe a aplicação de diferentes métodos e/ou instrumentos ao mesmo tema a fim de validar a informação obtida;
- Triangulação temporal - analisa a estabilidade dos resultados no tempo; proporciona informações sobre os elementos novos, que aparecem através do tempo, e os elementos constantes; este tipo de triangulações é especialmente pertinente nos estudos transversais e longitudinais;
- Triangulação espacial - observa as diferenças em função dos lugares, circunstâncias, culturas; comprova as teorias em diferentes populações;
- Triangulação teórica - contemplam-se teorias alternativas para interpretar os dados recolhidos ou para esclarecer aspectos que se se apresentam contraditórios (pp. 55-56).

## **10. Limitações do estudo**

Seguidamente, apresentamos algumas limitações que a presente pesquisa acarretou:

1. Exiguidade de obras no âmbito nacional sobre o assunto em estudo;
2. Identificação das metodologias a utilizar;
3. As características, a dimensão dos participantes e a disponibilidade dos mesmos em fornecerem e transmitirem a informação desejada para o avanço da investigação;
4. O incumprimento da calendarização, por falta de tempo por motivos profissionais;
5. Saber até que ponto estávamos a seguir um bom caminho;
6. Acessibilidade aos diferentes serviços por causa das limitações provocadas pela pandemia;
7. Tratar grandes volumes de informação tendo em conta a temática em estudo.

## **11. Considerações éticas**

No decurso da investigação, “o pesquisador deve entrar em contato com o informante e estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversa amigável, explicando a finalidade da pesquisa, seu objecto, relevância e ressaltar a necessidade de sua colaboração” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 199).

Isso significa que, a realização de uma qualquer investigação implica por parte do investigador a observância de princípios éticos, que o obrigam a:

- 1 - Respeitar e garantir os direitos daqueles que participam voluntariamente no trabalho de investigação.

- 2 - Informar os participantes sobre todos os aspectos da investigação que podem ter influência na sua decisão de nela colaborar ou não e explicar-lhes todos os aspectos da investigação sobre os quais possam vir a ser postas questões.
- 3 - Manter total honestidade nas relações estabelecidas com os participantes. Põe-se muitas vezes a questão de dar a conhecer os principais ou mesmo a totalidade dos objectivos da investigação em curso embora tentando evitar que esse conhecimento vá afectar os próprios resultados do estudo. Nesse caso, dever-lhes-ão ser explicadas as razões porque não se torna conveniente indicar-lhes os verdadeiros ou a totalidade dos objectivos subjacentes à investigação, o que os poderá, então, levar a optar por colaborar ou não.
- 4 - Aceitar a decisão dos indivíduos de não colaborar na investigação ou de desistir no seu decurso.
- 5 - Antes de iniciar a investigação, estabelecer um acordo com os participantes de forma que fiquem explícitas conjuntamente as responsabilidades do investigador e a deles próprios.
- 6 - Proteger os participantes de quaisquer danos ou prejuízos físicos, morais e profissionais no decurso da investigação ou causados pelos resultados que venham a ser obtidos.
- 7 - Informar os participantes dos resultados da investigação e do mesmo modo, esclarecer quaisquer dúvidas que estes possam vir a levantar aos participantes.
- 8 - Garantir a confidencialidade da informação obtida, salvo se os participantes não se opuserem a tal e solicitarem eles próprios a sua divulgação.
- 9 - Solicitar autorização das instituições a que pertencem os participantes para estes colaborarem no estudo.
- 10 - “Fidelidade aos dados recolhidos e aos resultados a que chega, não enviesamento das conclusões constituem regras fundamentais de toda a investigação científica” (Carmo & Ferreira, 2008, pp. 283-284).

Como temos vindo a referir, para a realização da presente pesquisa foi necessário apresentar às duas Instituições de Ensino Superior uma credencial fornecida pela Universidade Católica de Moçambique - Faculdade de Educação e Comunicação (Anexo 1: Pedido para a Recolha de dados nas Instituição de Ensino Superior). Do decorrer do contacto estabelecido com as IES foi dado o respectivo consentimento para recolher os dados para a pesquisa (Anexo 2: Autorização para a recolha de dados na Instituição de Ensino Superior Pública; Anexo 3: Autorização para a recolha de dados na Instituição de Ensino Superior Privada). Neste âmbito, foram identificadas duas pessoas de contacto, uma da instituição pública e a outra da instituição privada, que iriam dar todo o suporte necessário para o desenrolar da pesquisa. Foi com auxílio destes intervenientes que se passou à identificação dos participantes na pesquisa (2 gestores, 3 formadores e 8 docentes).

Importa, ainda, salientar que, tendo em conta que a recolha de dados foi realizada no contexto pandémico, após interagir com as pessoas de contacto das duas instituições, os participantes da pesquisa manifestaram interesse em colaborar de forma voluntaria e livre. Após se explicar sobre a importância do estudo para os investigadores em geral, e para os participantes em

particular, as entrevistas foram realizadas de forma online, usando as ferramentas digitais (*Google meet* e o recurso ao Correio eletrónico).

De forma a garantir-se a confidencialidade, acordou-se em não se publicar a identidade dos participantes, razão pela qual nos levou a codificar a informação primária facultada por estes. Exemplo: Gestor (EG1, EG2); Formador (EF1, EF2, EF3); Docente (ED1, ED2, ... ED8).

## **PARTE III - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Após a descrição e fundamentação das opções metodológicas, seguidamente, apresentamos e discutimos, os dados obtidos, confrontando os dados recolhidos através das entrevistas aos órgãos de gestão de topo, formadores e docentes.

A análise é efectuada à luz do referencial teórico.

### **1. Análise dos dados**

Após a entrevista, realizou-se a análise de conteúdo. De acordo com Coutinho (2022):

A análise de conteúdo é um método muito utilizado para a análise de texto, e utiliza-se na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito (Krippendorf, 1980; Marshall & Rossman, 1989; Schutt, 1999) ou, como refere Bardin (2011, 9.33) “é um conjunto de uma técnica de análise das comunicações” (p. 217).

Conforme mencionado anteriormente, como método de análise das entrevistas efectuadas aos docentes (8), formadores (3) e gestores (2), utilizamos a análise de conteúdo. A análise de conteúdo e a sua matriz encontram-se em Apêndice:

Apêndice 4: Análise de Conteúdo – Gestores de topo;

Apêndice 5: Matriz da Análise de Conteúdo/Categorização – Gestores de topo;

Apêndice 10: Análise de Conteúdo – Formadores;

Apêndice 11: Matriz da Análise de Conteúdo/Categorização – Formadores;

Apêndice 21: Análise de Conteúdo – Docentes;

Apêndice 22: Matriz da Análise de Conteúdo/Categorização – Docentes.

Como já se fez referência, para o presente estudo, os resultados empíricos foram recolhidos através das entrevistas realizadas a:

- 2 gestores, sendo um da instituição pública e o outro da privada
  - Apêndice 2: Protocolo - Entrevista ao Gestor 1 (EG1);
  - Apêndice 3: Protocolo - Entrevista ao Gestor 2 (EG2).
- 3 formadores, dos quais, 2 formadores da instituição privada e 1 da instituição pública
  - Apêndice 7: Protocolo - Entrevista ao Formador 1 (EF1);

Apêndice 8: Protocolo - Entrevista ao Formador 2 (EF2);

Apêndice 9: Protocolo - Entrevista ao Formador 3 (EF3).

- 8 docentes, dos quais 5 são mestres e 3 doutores. Quanto à filiação, 5 pertencem a Instituição de Ensino Superior Privada e 3 fazem parte da Instituição de Ensino Superior Pública

Apêndice 13: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED1);

Apêndice 14: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED2);

Apêndice 15: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED3);

Apêndice 16: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED4);

Apêndice 17: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED5);

Apêndice 18: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED6);

Apêndice 19: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED7);

Apêndice 20: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED8).

Para além destas fontes, foram também consultados documentos, bem como, a respectiva legislação em vigor no país. Os procedimentos referentes à análise de conteúdo das entrevistas serão descritos a seguir.

Portanto, é nesta fase que iremos responder às questões da investigação, que destacamos abaixo:

1. Que opinião têm os gestores de topo das IES, os formadores e os docentes com Grau de Mestre e de Doutor sobre os efeitos na aposta da formação psicopedagógica?
2. Que opinião têm os gestores de topo das IES, os formadores e os docentes com grau de Mestre e de Doutor sobre a aquisição de competências para a docência nos cursos de formação psicopedagógica?
3. Em que medida as competências para a docência contribuem para introduzir mudanças significativas na prática pedagógica do docente do ensino superior e, conseqüentemente, na qualidade do ensino e da aprendizagem?
4. Que opinião têm os formadores e os docentes com grau de Mestre e de Doutor sobre a organização dos processos de formação psicopedagógica?
5. Que instrumentos ou materiais são utilizados no processo de formação psicopedagógica?
6. Que conteúdos são abordados nas formações?
7. Como é que a participação de uma formação psicopedagógica permite que os docentes enfrentem os desafios do actual sistema educativo?

8. Quais são as linhas de financiamento que promovem a pesquisa e extensão, bem como, a implementação do plano de formação psicopedagógica institucional?

Para se efectuar a análise de conteúdo das entrevistas, foi necessário formular as categorias, as subcategorias e as unidades de registo, para cada grupo de participantes entrevistados. A configuração das categorias decorreu num movimento de leituras e releituras, de forma a seleccionar o conteúdo mais significado para a nossa pesquisa. Segundo Coutinho (2022), “a categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de características comuns” (p. 221).

A discussão e a interpretação dos dados serão feitas através das fontes de recolha da informação relacionando-a com a teoria, e os resultados obtidos serão apresentados por categoria, onde se procederá à triangulação para cada uma das categorias.

Para a presente pesquisa foram definidas essencialmente 3 categorias, nomeadamente:

1. Formação pedagógica dos docentes;
2. Competências dos docentes;
3. Processo de ensino-aprendizagem e qualidade de ensino.

Seguidamente, encontram-se as grelhas de análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos gestores, formadores e docentes, bem como, a sua Síntese, relacionando categorias, indicadores e unidades de registo.

### **1.1. Síntese da entrevista aos gestores de topo**

A grelha de análise de conteúdo permite evidenciar a identificação dos conteúdos colhidos, que tenham aproximação semântica e núcleo de significados.

Para a recolha de dados foram entrevistados 2 gestores de topo, um pertencente a uma instituição pública e o outro pertencente a instituição privada.

Conforme se ilustra na tabela 8, a grelha dos gestores de topo é constituída por 3 categorias: 1. Formação Pedagógica dos Docentes; 2. Competências dos Docentes; e 3. Processo de Ensino-aprendizagem e Qualidade de Ensino.

A 1ª categoria (Formação Pedagógica dos Docentes) é composta por 15 subcategorias: 1. Política de formação institucional para o pessoal docente; 2. Política de formação que se aplica à formação contínua do docente; 3. Política/estratégia que foi materializada em um plano/programa de formação; 4. Aspectos a serem melhorados ao nível das políticas de formação no ensino superior; 5. Obrigatoriedade institucional em contratar docentes com formação psicopedagógica; 6. Objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes; 7. Linhas de financiamento das formações; 8. Composição da equipa de formadores ao nível institucional; 9. Perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, e área de formação do formador); 10. Áreas temáticas aprofundadas nas formações; 11. Período do calendário académico em que são realizadas as formações; 12. Professores com grau académico de Doutor que participam nas formações psicopedagógicas; 13. Formação psicopedagógica aberta aos docentes externos; 14. Nível de implementação do plano de formação; e 15. Principais dificuldades na implementação do plano de formação.

A subcategoria referente à Política/estratégia que foi materializada em um plano/programa de formação é a que apresentou um maior número de unidades de registo, num total de 24 frequências.

A 2ª categoria (Competências dos Docentes) é constituída por 2 subcategorias: 1. Competências que os docentes adquirem com as formações; e 2. Competências adquiridas têm correspondido aos objectivos da instituição.

Nesta categoria, temos a registar que a subcategoria Competências adquiridas têm correspondido aos objectivos da instituição, foi a que apresentou um maior número de unidades de registo, num total de 18 frequências. Nesta subcategoria, os gestores foram unânimes em afirmar que as competências obtidas em formações psicopedagógicas correspondem as expectativas, por se verificar melhorias no processo de ensino e de aprendizagem.

A 3ª categoria (Processo de Ensino-aprendizagem e Qualidade de Ensino) é composta por 3 subcategorias: 1. Formação pedagógica e relação professor-aluno; 2. Política/estratégia de

formação como uma mais-valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos; e 3. Formação pedagógica e qualidade de ensino. A subcategoria Formação pedagógica e qualidade de ensino foi a que apresentou um elevado número de unidades de registo, totalizando 21 frequências.

**Tabela 8 -** Relação entre categorias, indicadores e unidades de registo

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Formação Pedagógica dos Docentes	Política de formação institucional para o pessoal docente	12
	Política de formação que se aplica à formação contínua do docente	2
	Política/estratégia que foi materializada em um plano/programa de formação	24
	Aspectos a serem melhorados ao nível das políticas de formação no ensino superior	12
	Obrigatoriedade institucional em contratar docentes com formação psicopedagógica	4
	Objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes	9
	Linhas de financiamento das formações	7
	Composição da equipa de formadores ao nível institucional	9
	Perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, e área de formação do formador)	10
	Áreas temáticas aprofundadas nas formações	8
	Período do calendário académico em que são realizadas as formações	5
	Professores com grau académico de Doutor que participam nas formações psicopedagógicas	10
	Formação psicopedagógica aberta aos docentes externos	5
	Nível de implementação do plano de formação	8
Principais dificuldades na implementação do plano de formação	9	
Competências dos Docentes	Competências que os docentes adquirem com as formações	7
	Competências adquiridas que têm correspondido aos objectivos da instituição	18
Processo de Ensino-aprendizagem e Qualidade de Ensino	Formação pedagógica e relação professor-aluno	7
	Política/estratégia de formação como uma mais-valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos	11
	Formação pedagógica e qualidade de ensino	21



## 1.2. Síntese da entrevista aos formadores

Para a recolha de dados, foram entrevistados 3 formadores. Sendo que 2 pertenciam a uma instituição de ensino superior privada e um fazia parte da instituição pública.

Na tabela 9, apresentamos a grelha dos formadores. Esta é constituída por 3 categorias: 1. Formação Pedagógica dos Docentes; 2. Competências dos Docentes; e 3. Processo de Ensino-aprendizagem e Qualidade de Ensino. Mais abaixo apresentamos as subcategorias.

A 1ª categoria (Formação Pedagógica dos Docentes) é composta por 15 subcategorias: 1. A instituição possui uma política de formação para o pessoal docente; 2. Aspectos a ser melhorados ao nível das políticas de formação no ensino superior; 3. Objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes; 4. Composição da equipa de formadores ao nível institucional; 5. Linhas de financiamento das formações; 6. Perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador); 7. Período de realização das formações; 8. Em que período deveria ocorrer a formação psicopedagógica; 9. Professores com grau académico de Doutor que participam nas formações psicopedagógicas; 10. Formação psicopedagógica aberta aos docentes externos; 11. Metodologia utilizada nas formações psicopedagógicas; 12. Processo de formação reestruturado devido ao contexto pandémico; 13. Nível de implementação do plano de formação; 14. Organização da acção de Formação Psicopedagógica; 15. Dificuldades sentidas na implementação da acção formativa.

Nesta categoria (Formação Pedagógica dos Docentes), a subcategoria com o maior número de unidades de registo é Perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador), com uma frequência de 19 registos. Nesta subcategoria, os formadores referiram que, os formadores dos cursos de psicopedagogia devem ser docentes internos ou convidados, com formação na área que vão administrar a formação, e o público-alvo, também deve possuir uma formação na mesma área que o formador.

A 2ª categoria (Competências dos Docentes). Esta categoria é constituída por 3 subcategorias: 1. Dificuldades que os docentes mais apresentam nas formações; 2. Competências adquiridas pelos docentes nas formações; 3. As competências têm correspondido aos objectivos que pretendem atingir. Nesta categoria, a subcategoria com mais unidades de registo diz respeito

às Competências adquiridas pelos docentes nas formações, com um total de 12 frequências. Nesta subcategoria, verificamos que durante as formações psicopedagógicas espera-se que os docentes adquiram um rol de competências, das mais diversas áreas, o que contribui para que os docentes tenham conhecimento em várias áreas, bem como desempenhem/acumulem vários papéis, que o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, assim o exige.

A 3ª categoria (Processo de Ensino-aprendizagem e Qualidade de Ensino). A categoria 3, possui 3 subcategorias: 1. A formação pedagógica contribui para a alteração da relação pedagógica professor-aluno; 2. Esta política/estratégia foi uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos; 3. Formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino.

**Tabela 9** - Relação entre categorias, indicadores e unidades de registo

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Formação Pedagógica dos Docentes	A instituição possui uma política de formação para o pessoal docente	10
	Aspectos a ser melhorados ao nível das políticas de formação no ensino superior	9
	Objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes	6
	Composição da equipa de formadores ao nível institucional	8
	Linhas de financiamento das formações	8
	Perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)	19
	Período de realização das formações	4
	Em que período deveria ocorrer a formação psicopedagógica	11
	Professores com grau académico de Doutor que participam nas formações psicopedagógicas	6
	Formação psicopedagógica aberta aos docentes externos	3
	Metodologia utilizada nas formações psicopedagógicas	8
	Processo de formação reestruturado devido ao contexto pandémico	6
	Nível de implementação do plano de formação	5
	Organização da acção de Formação Psicopedagógica	6
	Dificuldades sentidas na implementação da acção formativa	8
Competências dos Docentes	Dificuldades que os docentes mais apresentam nas formações	4
	Competências adquiridas pelos docentes nas formações	12

	As competências têm correspondido aos objectivos que pretendem atingir	8
Processo de Ensino-Aprendizagem e Qualidade de Ensino	A formação pedagógica contribui para a alteração da relação pedagógica professor-aluno	6
	Esta política/estratégia foi uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos	6
	Formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino	8

### 1.3. Síntese da entrevista aos docentes

Participaram da entrevista 8 docentes, dos quais 3 Doutores e 5 Mestres. Quanto à filiação, 3 pertencem a uma instituição pública e 5 são da instituição privada. Os docentes entrevistados são formados nas seguintes áreas: Ciências da Educação; Engenharia Civil; Administração de Negócios; Educação em Gestão Ambiental; Educação/Ensino de Geografia; Direito; e em Humanidades.

Conforme se observa na tabela 10, a grelha dos docentes é constituída por 3 categorias: 1. Formação Pedagógica dos Docentes; 2. Competências dos Docentes; e 3. Processo de Ensino-aprendizagem e Qualidade de Ensino.

A 1ª categoria (Formação Pedagógica dos Docentes) contém 8 subcategorias: 1. Grau académico, área de formação e instituição do docente; 2. A instituição possui uma política de formação para o pessoal docente; 3. Aplicação do plano de formação; 4. Participação na formação psicopedagógica e mudança do método de ensino do docente; 5. Formação psicopedagógica para os professores; 6. Alteração do processo de formação psicopedagógica no contexto pandémico; 7. Principais dificuldades notadas nos formadores durante as formações psicopedagógicas; 8. Principais dificuldades apresentadas pelos docentes nas formações psicopedagógicas.

A subcategoria com um número elevado de unidades de registo é Aplicação do plano de formação, com 33 de frequência. Foi referido nesta subcategoria, que o plano de formação é aplicado após a realização do diagnóstico. Também foi referenciado, que os temas relacionados com a pesquisa científica, TICs, planificação da aula e avaliação devem ser intensificadas nas formações psicopedagógicas.

A 2ª categoria (Competências dos Docentes) é constituída por 2 subcategorias: 1. Formação psicopedagógica e competência do docente; 2. Transferência de competências do docente para a prática pedagógica. A subcategoria com maior número de unidades de registo é a Formação psicopedagógica e competência do docente com um total de 19 frequências.

A 3ª categoria (Processo de Ensino-aprendizagem e Qualidade de Ensino) contempla 3 subcategorias: 1. Participação na formação pedagógica e alteração da relação pedagógica professor aluno; 2. Contributo da formação pedagógica na qualidade de ensino; 3. Factores externos que inviabilizam o sucesso das formações psicopedagógicas. A subcategoria com maior número de unidades de registo é Factores externos que inviabilizam o sucesso das formações psicopedagógicas, com cerca de 29 registos.

**Tabela 10 -** Relação entre categorias, indicadores e unidades de registo

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Formação Pedagógica dos Docentes	Grau académico, área de formação e instituição do docente	8
	A instituição possui uma política de formação para o pessoal docente	25
	Aplicação do plano de formação	33
	Participação na formação psicopedagógica e mudança do método de ensino do docente	17
	Formação psicopedagógica para os professores	27
	Alteração do processo de formação psicopedagógica no contexto pandémico	22
	Principais dificuldades notadas nos formadores durante as formações psicopedagógicas	18
	Principais dificuldades apresentadas pelos docentes nas formações psicopedagógicas	16
Competências dos Docentes	Formação psicopedagógica e competência do docente	19
	Transferência de competências do docente para a prática pedagógica	13
Processo de Ensino- Aprendizagem e Qualidade de Ensino	Participação na formação pedagógica e alteração da relação pedagógica professor aluno	15
	Contributo da formação pedagógica na qualidade de ensino	13
	Factores externos que inviabilizam o sucesso das formações psicopedagógicas	29

## 2. Discussão dos resultados

Apresentamos de seguida os dados resultantes das entrevistas aos órgãos de gestão de topo, formadores e docentes.

### 2.1. Formação Pedagógica dos Docentes

Para este ponto, foram colocadas as seguintes questões orientadoras:

1. Que opinião têm os gestores de topo das IES, os formadores e os docentes com grau de Mestre e de Doutor sobre os efeitos na aposta da formação psicopedagógica?
2. Que opinião têm os formadores e os docentes com grau de Mestre e de Doutor sobre a organização dos processos de formação psicopedagógica?
3. Que instrumentos ou materiais são utilizados no processo de formação psicopedagógica?
4. Que conteúdos são abordados nas formações?
5. Quais são as linhas de financiamento que promovem a pesquisa e extensão, bem como a implementação do plano de formação psicopedagógica institucional?

No que diz respeito à questão “Que opinião têm os gestores de topo das IES, os formadores e os docentes com grau de Mestre e de Doutor sobre os efeitos na aposta da formação psicopedagógica?”, é de realçar que, tanto os gestores como os formadores, alegaram que com a aposta na formação pedagógica dos docentes, o que se pretende atingir é a qualidade de ensino. Veja-se, por exemplo, como o EG1; EG2; EF2; e EF3, exprimem esse sentido:

*“[o objectivo a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes] (...) é claramente a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem” [EG1];*

*“No fundo é mesmo para garantir a qualidade e a excelência universitária ou na formação universitária” [EG2];*

*“Qualquer formação psicopedagógica tem como objectivo dotar os docentes com capacidades de planificar adequadamente as aulas, realizar as aulas de acordo com os planos analíticos e avaliar adequadamente os estudantes” [EF2];*

*“(...) os Objectivos centram-se na melhoria da qualidade e performance profissional” [EF3].*

Este pensamento é corroborado por Mazula (2021) quando nos lembra que a educação perfeita é aquela que promove o espírito crítico, cultiva os valores da verdade e da justiça e desperta o

sentimento de compreensão fraterna entre os homens do mundo inteiro. À semelhança de Mazula (2021), Cutela (2021) também nos ilustra que, para além do sólido conhecimento teórico, o docente universitário necessita de estar dotado de habilidades pedagógicas que impulsionem a aprendizagem dos alunos, e isto só é possível com o investimento na formação contínua e pedagógica do docente.

Nesta senda, e como nos descreve Nóvoa (2011), o docente universitário, também adquire a sua formação na escola, através da evolução da sua profissão, de uma dimensão individual, para uma dimensão colectiva, na qual se verifica a transformação da experiência colectiva em conhecimento profissional. Ainda na linha de pensamento deste autor, “a escola deve ser visualizada como um lugar de formação dos professores, como o espaço da análise colectiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (p. 24), pois, é partilhado o conhecimento com os outros colegas que se faz o educador.

Portanto, os entrevistados reconhecem a necessidade de o docente estar munido de ferramentas de modo que este, possa facilitar o processo de aprendizagem do aluno, com profissionalismo, conforme se pode ler nos excertos abaixo:

*“É preciso que o docente tenha ferramentas necessárias para o acto de ensinar e de fazer o estudante aprender” [EG1]. Nesta senda, “A preocupação fundamental é que tenhamos garantido o profissionalismo docente” [EG1];*

*“o profissionalismo docente geralmente acontece em função da existência de competências e capacidades de monopólio do conhecimento específico da área de leccionação” [EG1];*

*[Portanto], “(...) a nossa preocupação é que o docente vá à sala de aula estando técnica, pedagógica e cientificamente preparado para orientar a prática educativa. Isto é o foco fundamental” [EF3].*

Estes depoimentos mostram-nos que a formação psicopedagógica é uma relação de troca, com o intuito de se atingir metas conhecidas, com vista ao desenvolvimento individual e colectivo.

O facto de o docente se capacitar em matérias da psicopedagogia permite-lhe ir adquirindo competências e atitudes, com vista à melhoria da sua prática pedagógica. Pois, não basta ter domínio da parte científica, sem a componente pedagógica, esta é a visão partilhada por ambos os gestores. Veja-se como EG1 e EG2 exprimem essa ideia:

*“Com essas formações o profissional vai obtendo paulatinamente as competências e atitude face ao processo de ensino e aprendizagem” [EG1];*

*“Porque, à priori um professor formado está em condições de poder orientar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais adequada, e conseqüentemente, os estudantes saem daqui com as qualificações necessárias” [EG2];*

*“Não basta ter domínio do conteúdo a ensinar, é necessário e fundamental que este detentor desse domínio saiba como transmitir esse conhecimento para que os estudantes apreendam” [EG1];*

*“(…) não basta ter conhecimento científico da área, mas, também, essa componente de interação, essa componente mais psicopedagógica” [EG1];*

*“É (...) fundamental para que se consolide (...) uma formação mais adequada e de qualidade, que realmente esperamos, (...) de modo a garantir (...) aquilo que é a exigência do mercado de trabalho” [EG1].*

Como se pode confirmar pelos depoimentos selecionados, a participação do docente na formação psicopedagógica pode ser visualizada como um momento fundamental de transição e de aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, para auxiliar os estudantes na tomada de decisões de uma forma consciente e racional, com vista a resolução de problemas em ambientes dinâmicos e complexos (Pacheco, 1995; Mesquita, 2011, Aquino & Puentes, 2011; Tacca, 2016).

No que diz respeito à existência de uma política de formação institucional para o pessoal docente, tanto o gestor da instituição pública, como da privada mencionaram que existe uma política de formação. O gestor (EG2) reforçou ainda que também tem se verificado que em todos os programas de formação está incutido a componente de formação psicopedagógica: como se pode ler nos excertos abaixo representados:

*“a [nossa] política científica (...) prevê uma oferta formativa e qualidade de serviços oferecidos” [EG1];*

*“(…) [Na] universidade existe o plano de formação para professores, para elevarem os seus níveis académicos” [EG1], sendo que a “Universidade custeia a 100% as propinas para os cursos de doutoramentos, desde que sejam lecionados dentro do país” [EG1];*

*Para os mestrados e licenciaturas dentro da instituição, 25%, entre outras facilidades, sendo que “A política científica orienta para uma formação continuada dos seus quadros” [EG1];*

*“Temos ao nível da nossa Universidade, várias directrizes para a concepção dos cursos, etc.”* [EG2];

*“Temos (...) ao nível da Faculdade de Educação, alguns cursos que realmente vão permitir que esses cursos (...) tenham alguma componente de formação psicopedagógica”* [EG2];

*“Isso tudo faz parte de um pacote que vai permitir que os professores formados em diferentes áreas aqui, tenham a componente psicopedagógica”* [EG2].

Entre os formadores notou-se algumas divergências de opinião, quando questionados sobre se a instituição possuía uma política de formação. Um dos entrevistados referiu que não sabia, mas que tinha a sensação e que acreditava que sim, EF1; o segundo disse que não tinha conhecimento, EF2; e o terceiro referiu que sim, EF3. Em relação às capacitações têm privilegiado capacitações no uso da ferramenta *Google Classroom* e *Moodle*, como veremos mais abaixo:

*“Não sei”* [EF1];

*“Dei uma formação, mas não estou certo se essa formação fazia parte de uma política, ou não”* [EF1];

*“Tenho a sensação que sim, porque (...) comentaram que teriam um programa de formação interno e que havia uma pessoa (...) que planificava essas formações”* [EF1];

*“Não tenho conhecimento”* [EF2].

*“Anualmente, temos privilegiado acções de formação contínua de docentes e estas acções acontecem sempre ao princípio do ano e em função da necessidade da entrada de novos quadros, acontecem também a meados do ano”* [EF3];

*“Em função deste modelo híbrido, estamos a trabalhar com a ferramenta, plataforma – temos agora, o Google, Classroom, mas também utilizamos o Moodle. Portanto, temos privilegiado acções de capacitação de docentes para o uso dessas ferramentas”* [EF3].

Em relação aos docentes, quando a estes lhes foi perguntado se na instituição existe uma política ou programa de formação para o pessoal docente, tanto os docentes da instituição pública, como os da instituição privada referiram que existia, apesar de em algum momento um dos docentes ter mencionado que na sua instituição não existia uma política como tal, mas sim um plano. Também foi referido que estas políticas têm contribuído para manter o profissional docente actualizado, em termos de pesquisa. Veja-se como expressam este ponto de vista ED1; ED2; ED4; ED5; ED6; ED7 e ED8:



*“Existe sim a política de formação contínua, o Despacho número (...) é o exemplo prático da política de formação contínua” [ED1];*

*“Existem várias políticas em vigor para apoiar o desenvolvimento profissional contínuo do nosso corpo docente” [ED2];*

*“(...) esta política de formação contínua ajuda a manter docentes actualizados com as mais recentes pesquisas e práticas pedagógicas” [ED2];*

*“Existe um plano de formação e não exactamente uma política” [ED5];*

*“Muito difícil responder a esta questão. Se existe, deve ser muito selectiva e não abrangente” [ED6];*

*“Sim. Existem bolseiros, dentro da instituição e em formação no exterior” [ED7];*

*“Existem bolsas de estudos para áreas específicas de cada faculdade” [ED8];*

*“(...) existem formações que ocorrem como forma de capacitação em alguma matéria que reforça a docência” [ED8];*

*“formação psicopedagógica [online] promovida pela instituição no início do ano lectivo de 2023” [ED8].*

Como se pode notar, este instrumento (política de formação), caso exista numa determinada IES, ela, normalmente, não é conhecida por todos os membros da comunidade académica, ficando sob domínio dos órgãos de liderança, o que pode contribuir para que grande parte das actividades previstas não sejam alcançadas com o sucesso desejado, o que acaba por se repercutir no acto educativo do professor. Como defende Castro e Amorim (2011), a existência de uma política de formação contínua, ou seja, “A inserção de uma visão psicopedagógica, (...) na Educação Superior não é apenas uma possibilidade, mas também é uma necessidade para a diminuição das tensões e problemas que acontecem nesse âmbito de ensino” (p. 58). O incremento de políticas de formação psicopedagógicas no sistema educativo superior acaba impulsionando a melhoria da qualidade de ensino, tornando-se num instrumento primordial para um bom funcionamento das IES.

Quanto à aplicabilidade da política de formação, na formação contínua do docente, o entrevistado (gestor de topo da instituição privada) referiu que há diferentes tipos de incentivos para que o docente se forme: redução do custo da propina; capacitações de curto e longo prazo em várias áreas, como se pode ler nos excertos seguintes:

*“Temos diferentes formas de aplicação. De entre elas, as facilidades nos custos dos cursos a ingressar, assim como, os diferentes pacotes de formação continuada em diferentes áreas ou matérias” [EG1];*

*“Temos tido formações do corpo docente em Didáctica do Ensino Superior, em Pedagogia, Metodologia de Investigação, TICs, entre outros” [EG1].*

Quando os órgãos de gestão foram questionados se a política/estratégia foi materializada em um plano/programa de formação, o gestor da instituição privada deu a conhecer que em 2019, os docentes da sua instituição foram capacitados, e a formação foi ministrada em parceria (...). Leia-se como EG1 exprime este sentido:

*“Em 2019, houve uma formação psicopedagógica em parceria (...) a nível das 3 unidades orgânicas da região 1” [EG1];*

*tendo participado os docentes que ainda não tinham tido uma capacitação psicopedagógica “(...) os docentes selecionados foram os que não tinham tido uma formação psicopedagógica (...)” [EG1];*

*Nessa instituição, normalmente, as formações psicopedagógicas, decorrem no início do ano, numa base anual: “(...) as formações são feitas anualmente, sempre no início do ano, onde se identifica uma área do saber e se trabalha essa necessidade” [EG1].*

Os docentes também referenciaram que são incentivados a participar em seminários, *workshops* e outros programas de formação especializada, de forma a adquirirem conhecimentos e competências para o desenvolvimento profissional do docente. Estas iniciativas também contribuem para a partilha de experiências sobre a boa prática pedagógica do docente. Veja-se como expressam esse ponto de vista ED2, ED3 e ED5:

*“(...) todos os professores são incentivados a participar de workshops, seminários e conferências relevantes, tanto internamente como externamente” [ED2];*

*“(...) oferecem oportunidades regulares para a partilha de boas práticas entre os professores. Isso pode ocorrer em reuniões de departamento, sessões de formação interna, ou através de uma plataforma online onde os professores podem partilhar materiais e ideias” [ED2];*

*“(...) incentivam os professores a prosseguir estudos académicos adicionais se desejarem. Isso pode incluir mestrados, doutoramentos, ou cursos de formação especializada” [ED2];*

*“Na nossa instituição, a formação psicopedagógica é vista como fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes” [ED2];*

*“Existia a concessão de bolsas custeadas pelo orçamento do Estado ao nível da instituição embora muito restrito” [ED3];*

*[foi capacitado (a) seguindo um plano ou programa de formação da instituição (...)] [ED5].*

O gestor da instituição pública, referiu que existe um plano de formação psicopedagógica para o corpo docente em exercício, quer sejam docentes mais antigos ou recém-contratados. Também fez menção que na sua instituição existe uma equipa responsável pela promoção da formação psicopedagógica, e a instituição disponibiliza aos docentes um curso de pós-graduação em metodologia de ensino. O curso tem a duração de 6 meses. Veja-se como expressa este ponto de vista:

*“Para o corpo docente em exercício, existe um plano de formação” [EG2];*

*“Por exemplo: em cada coorte avaliativo, existem programas de formação psicopedagógica, que, por um lado, servem para actualizar os professores em diferentes metodologias de ensino superior, [e] (...) por outro, são uma forma que (...) se encontra para permitir que aqueles docentes que não tinham formação psicopedagógica e que estão em exercício na nossa universidade, também tenham essa componente de formação psicopedagógica” [EG2];*

*“(...) são professores que estão em exercício (...), mas também, alguns professores que foram formados em diferentes universidades, mas que estão (...) exercendo a função docente e que não têm a formação psicopedagógica no ensino superior, eles também fazem parte do grupo-alvo dessas formações” [EG2];*

*“(...) já existe (...) um curso de 6 meses, que é (...) chamado de pós-graduação em metodologia de ensino, que faz com que, (...) [os] professores, além de se beneficiarem de um curso ou de um treino de mais ou menos uma semana ou uma semana e meia, (...) tenham uma formação de cerca de 750 horas” [EG2];*

*“estamos a falar de uma formação de um semestre, que realmente permite que esses professores tenham um certificado de pós-graduação em metodologia de ensino” [EG2];*

*Ao frequentarem esse curso pretende-se que os docentes ganhem habilidades em poder lecionar em qualquer subsistema de ensino “são os critérios que foram adoptados, para permitir que os professores estejam cada vez mais aptos a lecionar no ensino superior, e até em qualquer outro subsistema de ensino” [EG2].*

O gestor da instituição pública, durante a sua explanação, acrescentou ainda que não existia um plano de formação para o corpo docente, como tal. Contudo, em cada ano lectivo, a

Direcção Académica indica quais são os temas relevantes por actualizar aos docentes naquele ano lectivo. Veja-se como expressam este ponto de vista:

*“Por enquanto ainda não existe um plano de formação para os docentes” [EG2];*

*“em cada coorte avaliativo, concebem-se temáticas que se acham relevantes para actualizar os docentes. Por exemplo, na coorte avaliativo anterior estava em questão a metodologia para o ensino superior, (...), mas também a questão, por exemplo, das normas de escrita e publicação de trabalhos científicos na Universidade G, que tinham a ver com a questão da investigação científica (...). Aliás, até a questão da comunicação pedagógica no ensino superior, etc.” [EG2];*

*“eles permitem que esses tópicos sejam trabalhados no modelo de treino dos docentes, e que se vai aplicando exactamente a todos os docentes (...). Outrossim, a Faculdade de Educação tem a responsabilidade de identificar os docentes que farão parte da equipa de formadores. Normalmente, devem ser docentes com grau de Doutor “a Faculdade de Educação é responsável por identificar (...) docentes, em princípio todos com nível, com grau de Doutor, que seriam exactamente os moderadores ou facilitadores dessas diferentes temáticas” [EG2].*

O gestor da instituição pública destacou que, ao nível do ensino superior, deviam existir políticas nas quais estivessem definidos os critérios para a contratação do corpo docente para o ensino superior, uma vez que, os docentes são integrados no ensino superior apenas com a componente de formação científica, e com défice na formação psicopedagógica, o que tem contribuído para que a relação professor-aluno e vice-versa, incluindo nas práticas pedagógicas, não seja das melhores. Veja-se os excertos dos relatos que se seguem:

*“ao nível da formação no ensino superior, em termos políticos, o que (...) realmente pode-se melhorar é uma definição clara dos critérios de seleção do corpo docente no ensino superior” [EG2];*

*“docentes que entram na universidade, mas sem a formação psicopedagógica, eles têm apenas a componente de formação científica da área (...)” [EG2];*

*“mas, mesmo tendo dificuldades, vão dando aulas nas universidades” [EG2];*

*“tem havido aqui dificuldades muito sérias (...) de relações, estudante-docente, docente-estudante, e até do ponto de vista, (...) de aplicação das metodologias propícias para o ensino” [EG2].*

O gestor da instituição pública, também fez menção que na sua instituição há uma obrigatoriedade institucional em contratar-se docentes com formação psicopedagógica, no caso de não possuir essa formação, constitui uma desvantagem no acto de selecção:

*“sim. Sim. Sim. Isso já é uma obrigatoriedade” [EG2];*

*“nós temos que contratar docentes para o pós-laboral, mas também para o ensino à distância e ainda para o regime laboral, porque há disciplinas em que nós não conseguimos fazer a cobertura ou porque, são de uma especialidade específica, e que nós não temos aqui docentes para tal, ou porque temos excesso de carga horária, etc.” [EG2];*

*“algumas disciplinas, colocamos a concurso público, mas um dos critérios muito rigoroso que se exige na selecção desses docentes para o contrato é a formação psicopedagógica” [EG2];*

*“se ele [candidato a docente] não teve formação psicopedagógica, já tem aqui, à priori, uma desvantagem de poder ser seleccionado para o efeito” [EG2].*

De acordo com Lopes (2012), algumas estratégias a serem desenvolvidas na formação de professores são as seguintes:

1. Conferências teóricas para compreender as bases e os objectivos da educação intercultural para, em seguida, aplicar os seus princípios básicos a cada contexto;
2. Grupos de trabalho para a elaboração de materiais didácticos;
3. Distribuição de normas orientadoras e materiais didácticos gerais para os professores que se interessarem pessoalmente em trabalhar a diversidade cultural em suas aulas;
4. Intercâmbio de ideias e experiências entre docentes, para conhecer e debater as acções que estão realizando em distintos âmbitos;
5. Preparação para trabalhar em contextos cultural e linguisticamente diversos: cursos universitários para futuros professores bilíngues, cursos sobre educação intercultural (p. 73).

Como se denota, estas estratégias visam contribuir para que a prática pedagógica do docente se centre, essencialmente, na construção de pessoas com competências e conhecimento para a resolução de problemas da comunidade, que é um ambiente em constante mutação. Espera-se ainda que a proposta de solução seja dinamizada de forma colaborativa, na qual se verifique a adaptabilidade a estilos e formações culturais diversificadas.

O facto de se tornar uma obrigatoriedade que os docentes possuam a componente de formação psicopedagógica para o exercício da sua profissão, tem contribuído, em grande medida, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Veja-se como EG2 expressa este ponto de vista:

*“aos poucos essa questão já está sendo superada, porque já é obrigatório que qualquer indivíduo que queira exercer a função docente, (...) [tenha] a componente de formação psicopedagógica (...) não basta tu só conheceres a tua área, mas também tem muitos outros requisitos que estão ligados à componente docente educativa que precisa de ser aprimorada” [EG2];*

*“ao nível da nossa universidade, (...) nós estamos a oferecer exatamente esses programas de formação psicopedagógica, que é para poder suprir esses défices que os nossos colegas têm” [EG2].*

O gestor da instituição pública também desafiou as IES nacionais a introduzirem programas de pós-graduações que versem sobre a formação psicopedagógica dos docentes de forma a estes aperfeiçoarem continuamente a sua prática. Leia-se como se exprime EG2:

*“essa componente [de formação psicopedagógica] precisa de ser melhorada, mas também garantir que, cada vez mais ao nível das universidades, haja programas que permitem (...) o aperfeiçoamento constante do corpo docente, como por exemplo, a introdução das pós-graduações, mestrados e doutoramentos, que permitam que realmente esses indivíduos tenham mais qualificações” [EG2];*

*“esse aspecto é fundamental a ter em conta na questão de formação do corpo docente no ensino superior” [EG2].*

Na perspectiva dos formadores a formação psicopedagógica deve ser planificada, pois existem acções soltas. Veja-se os excertos dos relatos que se seguem:

*“que a formação esteja planificada e consigamos atingir os nossos objectivos” [EF1];*

*“temos acções soltas, que não correspondem, nem aos objectivos. Por isso é importante” [EF1];*

*“de forma geral (...), nas instituições de ensino superior (IES), cada instituição deve ter uma política de formação psicopedagógica dos seus docentes, pois, estes são recrutados para o quadro de pessoal, principalmente pelas suas competências científicas nas disciplinas que vão leccionar” [EF2];*

*“sendo o ensino uma ciência, a sua realização [deve] ser feita com base em princípios e métodos específicos, é importante que os docentes se familiarizem com esta área de actuação, que para muitos será a sua profissão por muito tempo” [EF2].*

Um outro aspecto a considerar para a melhoria das políticas de formação do ensino superior, diz respeito ao alinhamento entre o objectivo da acção formativa com a especificidade de cada curso oferecido numa determinada unidade orgânica, tal como expressa EF3 no seguinte exemplo:

*“se (...) olho para as políticas de formação no Ensino Superior, eu vejo, em primeiro lugar, [que] há necessidade de enquadramento do objectivo das acções de formação à especificidade nos cursos” [EF3];*

*Por exemplo, os critérios de avaliação numa determinada unidade curricular ou curso deveria ter em atenção a especificidade de cada disciplina ou curso: “estou a falar da avaliação (por exemplo), mas eu tenho de ter instrumentos ou procedimentos específicos da avaliação em função das especificidades das faculdades ou dos cursos” [EF3].*

Mazula (2021) também defende a mesma perspectiva, quando afirma que um docente ao preparar a aula deve estar ciente que, no processo de ensino e aprendizagem, lida com turmas e estudantes diferentes, onde cada um apresenta características singulares, ao longo do seu ciclo formativo.

Estanqueiro (2012) respalda o mesmo pensamento quando refere que a estratégia adoptada pelo docente na condução dos debates deve ter em conta se o aluno é tímido, falador ou agressivo, de forma a adoptar métodos diferenciados de acordo com as características de cada turma ou estudante. Lopes (2012) também nos elucida que:

A elaboração das actividades escolares obriga o professor a explicar o seu estilo pedagógico e a reflectir sobre as suas próprias atitudes, valores e expectativas, a respeito da educação de seus alunos, ao colocar de forma relacional os conteúdos, a metodologia e os materiais com os objectivos que se pretende alcançar (pp. 68-69).

Como se percebe, estas constatações revelam, sobretudo, para a importância de os currículos serem mais flexíveis e buscarem a autoaprendizagem, onde se espera que ocorra a educação/formação integral do aluno, na qual se destaque habilidades do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e, por fim, aprender a conviver com os outros.

Nessa senda, o investimento na formação contínua do docente, deve fazer parte integrante da política da instituição do ensino superior, bem como da cultura de auto-formação do docente. Veja-se como expressa este ponto de vista EF3:

*“também há toda uma necessidade de se incrementar, cada vez mais, acções de formação continuada, que é para, em função das dificuldades que os professores vão vivenciando, desenvolverem aquilo que chamamos de “cultura de auto e inter-formação”, para que as dificuldades sentidas no exercício profissional sejam superadas” [EF3];*

*“A preocupação fundamental é que os docentes demonstrem um monopólio de conhecimentos específicos da área em que estão a lecionar. Este é o foco”; “nós desenvolvemos a cultura de hetero-formação, mas falta-nos ainda, um pouco mais, despertar dessas capacidades de inter-formação e auto-formação do docente do Ensino Superior. Isso é muito importante” [EF3].*

Levando em consideração a reflexão efectuada anteriormente, é de considerar que, como forma de garantir que os graduados dos diferentes domínios científicos possam lecionar, é essencial que, em todos os programas curriculares de graduação, exista uma unidade extracurricular ligada à componente da psicopedagogia. Essa unidade curricular poderia ser frequentada por todos estudantes com pretensão de lecionar no ensino superior, no futuro, ou que queiram fazer parte da carreira docente, neste subsistema de ensino.

Quanto à composição da equipa de formadores a nível institucional, o gestor da instituição privada referiu que não existe uma equipa de formadores, pois as formações decorrem de acordo com as necessidades a nível institucional. Essa informação é corroborada pelo formador que ministrou uma formação nessa instituição [EF1].

Para a instituição pública, a equipa de formadores é composta por docentes internos, das áreas de Ciências de Educação e de Psicologia. Essa informação foi comprovada por um dos formadores dessa instituição [EF3]. Veja-se como expressam este ponto de vista EG1, EF1, EG2 e EF3:

*“as formações são [programadas] segundo as necessidades” [EG1];*

*“as equipas vão-se formando, tendo em conta o teor da formação” [EG1];*

*“como professor fui somente eu (...), as temáticas eram praticamente as mesmas, na área de administração. Nomeadamente, administração de empresas e também a investigação dos professores e a investigação académica, foi nesse âmbito” [EF1];*

*“os formadores são normalmente, docentes da Faculdade de Educação, formados em Ciências da Educação, Psicopedagogia e Didácticas “são indivíduos formados em psicopedagogia” [EG2];*

*“(…) normalmente, a equipa é composta por esses dois grandes sub-grupos, 1. O grupo da Psicologia e o outro grupo, das Ciências da Educação” [EG2];*



*“(...) temos docentes que estão na área da Faculdade de Educação em que nós nos orientamos, fundamentalmente, para aspectos psicopedagógicos e didáticos” [EF3];*

*“temos (...) docentes que estão na área da Gestão de Empresas e Faculdade de Ciências e Tecnologia, que dão um pouco mais de foco para esses aspectos relacionados com os métodos quantitativos-qualitativos” [EF3];*

*“(...) temos colegas que estão na área da informática e que se focam na utilização das plataformas que nós utilizamos” [EF3];*

*“em função das especificidades da área de formação, nós pegamos em docentes das respectivas faculdades, mas que também tenham acima de tudo alguma competência e tenham a capacidade de socializar o conhecimento visando fundamentalmente a construção de competência por parte dos colegas.” [EF3].*

Quanto ao perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador), na instituição pública, os formadores são docentes internos, formados na área da educação, sociologia ou filosofia da educação, por enquanto, não têm déficit de formadores. Havendo necessidade de integrar no curso docentes de outras áreas, eles cooperam com outras IES nacionais. Veja-se como expressam este ponto de vista:

*“para já (...) conseguimos fazer a cobertura, só com docentes internos” [EG2];*

*“os docentes que se encarregam por esta parte da formação são docentes internos da instituição [EF3];*

*“o corpo docente básico da nossa Universidade, a maior parte deles são formados em educação (...), Ou é Psicologia da Educação, ou é Sociologia da Educação, ou é Filosofia da Educação, etc.” [EG2];*

*“para já não temos muito déficit de colegas que possam fazer parte do corpo docente, é o que nós temos demais” [EG2];*

*“na pós-graduação, há (...) cursos de mestrado que nós ministramos, há áreas específicas em que nós solicitamos colegas de outras universidades. Então, cooperamos” [EG2];*

*A cooperação alberga a área do ensino, pesquisa e extensão “(...) é cooperação na área do ensino, na pesquisa e na extensão universitária” [EG2].*

Para os formadores, o perfil do formador psicopedagógico deve apresentar as seguintes características: ser um docente, com experiência, ter dado formações em outras universidades, com experiência na investigação académica e no órgão de decisão sobre a formação de professores. Outrossim, também é digno de menção que ao selecionar-se o formador, um dos

critérios são as habilitações académicas e a área de formação. Veja-se como EF1 e EF3 exprimem esta ideia:

*“ser um docente, um académico, que tenha experiência, que tenha dado formações em outras universidades, que tenha experiência na investigação académica, e no órgão de decisão sobre a formação de professores também” [EF1];*

*“creio que é importante ter formadores que tenham conhecimento das faculdades, por exemplo, se economia e gestão, também o formador ser de economia e gestão” [EF1];*

*“o que se tem primado é olhar primeiro para o nível académico, para as habilitações académicas” [EF3];*

*“nessas acções de formação, temos privilegiado professores com o nível do terceiro ciclo, mas também alguns Mestres participam desta acção de formação, em função daquilo que é a linha de pesquisa, ou a linha de investigação que cada um desenvolve” [EF3];*

*“se olharmos para aquilo que é o tipo de especificidade da formação a ser desenvolvida e verificarmos que a nível interno não temos recursos humanos, ou recursos primários para intervir nessas áreas, a abertura tem que ser dada ao mercado externo; temos que ir à procura de um formador externo que vai ter a tarefa de desenvolver essas competências para os colegas” [EF3].*

As entrevistas revelam que as formações psicopedagógicas deviam ser ministradas por especialistas de uma determinada área científica, bem como ser diferenciada para cada público-alvo. Isto é, docentes de um determinado curso deveriam ser capacitados por formadores creditados para formar docentes daquela área específica de ensino.

No decorrer da entrevista aos formadores, também foi destacado que, a equipa de formadores devia ser multidisciplinar, composta por docentes internos e externos. Leia-se como EF1 e EF2 exprimem este sentido:

*“é importante ter uma composição de formadores internos e externos” [EF1];*

*“porque creio que os formadores externos são muito importantes, porque têm uma perspectiva, digamos diferente, em relação aos formadores internos”; “uma perspectiva, algo mais, uma referência internacional (...)” [EF1];*

*“é o que está a acontecer em outras partes do mundo” [EF1];*

*“os formadores internos podem-se centrar em coisas mais concretas, porque conhecem bem os contornos da própria universidade” [EF1];*

*“tendo em atenção a natureza da matéria de formação, poder-se-ia ter um especialista em metodologia de ensino para tratar dos princípios e métodos didáticos e formas de condução e avaliação no ensino superior” [EF2];*

*“um filósofo para tratar sobre a ética e deontologia profissional”; “e docente com larga experiência na área para tratar da pesquisa e extensão” [EF2].*

Em termos de necessidade de formação, os formadores retrataram que, poder-se-ia capacitar docentes no âmbito da investigação académica, avaliação dos alunos, supervisão pedagógica, prática pedagógica, entre outras. Veja-se como expressam este ponto de vista:

*“das necessidades que vi em Moçambique, há bastante necessidade de formação nos doutorados, nos programas de doutoramento e em investigação académica, investigação universitária” [EF1];*

*“também pode ser interessante uma formação em técnicas de inovação docente, pedagógicas, de como acompanhar a turma, de como avaliar os alunos, de como dirigir os trabalhos de licenciatura ou trabalhos de fim de curso do mestrado” [EF1];*

*“penso que ambas as coisas são importantes. O conteúdo e a forma do docente ensinar o conteúdo” [EF1].*

Os docentes sem certificação de formação psicopedagógica, antes de se integrarem no quadro de corpo docente, deviam passar por um curso de indução sobre a prática pedagógica e didáctica de ensino, para estarem munidos de ferramentas necessárias à sua profissão. Veja-se como ED3 expressa este ponto de vista:

*“Penso que para todos docentes que não tem essa formação psicopedagógica devia se dar um mini-curso antes de entrar para a carreira docente, e de forma contínua iriam-se realizar as capacitações em forma de reciclagem. Dentro desta temática e devia-se dar mais ênfase a questão de aula de campo.” [ED3].*

Na entrevista aos docentes, estes alegaram que a participação na formação psicopedagógica contribui em grande medida para a mudança do seu método de ensino, pois, os enriquece com estratégias e técnicas de ensino, e os faz reflectir em torno dos métodos e práticas pedagógicas. Leia-se como se exprimem ED1, ED2, ED3, ED4, ED5, ED6, ED7 e ED8.

*“(…) Essas Formações, fazem com que nós docentes, tenhamos uma nova postura perante o PEA, as formações potenciam as inovações nas nossas práticas de ensinar e de aprender.” [ED1];*

*“A formação psicopedagógica desempenha um papel crucial na mudança do método de ensino do docente.” [ED2];*

*“(…) Compreensão dos alunos: A formação psicopedagógica proporciona aos professores um entendimento mais profundo sobre como os alunos aprendem e se desenvolvem. Isso pode levar a mudanças significativas na maneira como um professor aborda o ensino, permitindo-lhe adaptar o seu método para melhor se adequar às necessidades dos seus alunos.” [ED2];*

*“Estratégias de ensino: A formação psicopedagógica também apresenta aos professores uma variedade de estratégias e técnicas de ensino. Isso pode encorajar os professores a experimentar novas abordagens em sua sala de aula e a diversificar o seu método de ensino.” [ED2];*

*“Reflexão sobre a prática: Um aspecto importante da formação psicopedagógica é encorajar os professores a refletir sobre a sua própria prática. Isso pode levar a mudanças significativas, pois os professores se tornam mais conscientes das suas próprias forças e fraquezas e procuram maneiras de melhorar.” [ED2];*

*“Incorporação de novas tecnologias: A formação psicopedagógica muitas vezes inclui uma componente sobre o uso da tecnologia na educação. Isso pode levar os professores a incorporar mais tecnologia no seu ensino, mudando a maneira como interagem com os alunos e como apresentam o material de aprendizagem.” [ED2];*

*“Abordagem à avaliação: A formação psicopedagógica também pode mudar a maneira como os professores abordam a avaliação, encorajando-os a utilizar formas mais formativas e centradas no aluno de avaliação, em vez de depender exclusivamente de testes e exames.” [ED2];*

*“[a formação psicopedagógica] ajuda bastante na medida em que nos faz refletir em relação aos métodos usados de forma habitual e incluir novos métodos,” [ED3];*

*“[a formação psicopedagógica] contribuiu bastante [para a mudança do método de ensino do docente] pois passou-se a utilizar-se também a metodologia de sala invertida” [ED4];*

*“[a formação psicopedagógica] contribuiu em muitos aspectos, [para a mudança do método de ensino], sobretudo nas novas metodologias de ensino, virado aos resultados e com enfoque nos estudantes.” [ED5];*

*“[A formação psicopedagógica contribui] bastante [para a mudança do método de ensino do docente]. O uso de métodos actuais de ensino – centrados no estudante e baseados na resolução de problemas.” [ED6];*

*“julgo que a formação psicopedagógica, à par da formação contínua, facilita os processos de ensino-aprendizagem entre discentes e docentes bem como a relação interpessoal no geral.”* [ED7];

*“A prática mostra que um docente formado para ser docente detém as competências necessárias para as boas práticas pedagógicas.”* [ED7];

*“Mas, reconheço que existem docentes que nunca passaram por essa formação psicopedagógica e se revelaram bons docentes. Provavelmente são os mais carismáticos, os que nascem com o dom/virtude para o efeito.”* [ED7];

*“Outros, porém, acumulam experiência com o tempo. De todo o modo, o processo de formação psicopedagógica em docente é indispensável para quem se inicia como docente”* [ED7];

*“[A formação psicopedagógica] contribui na prática do docente e na sua relação tanto com o estudante, quanto com o conhecimento”* [ED8].

Como se pode denotar, com a formação psicopedagógica, o docente desenvolve de forma acurada, habilidades e estratégias que o auxiliam na prática pedagógica, para a resolução dos problemas de aprendizagem manifestados pelos estudantes.

No que se refere ao período do calendário académico em que são realizadas as formações psicopedagógicas, na instituição de ensino superior privada, ocorre uma vez por ano. Informação confirmada pelo formador, quando alegou que deu a sua capacitação em Julho. Porém, o ideal seria que as capacitações decorressem duas vezes por ano. Veja-se os excertos dos relatos de EG1 e EF1 que se seguem:

*“[as formações psicopedagógicas são realizadas] no início do ano lectivo”* [EG1];

*“dei a capacitação em Julho de 2019”* [EF1];

*“o ideal é que as formações ocorram duas vezes por ano, no início de cada semestre”* [EF2].

Na IES Pública, as formações são realizadas duas vezes por ano, no início de cada semestre. Entretanto, havendo necessidade de formação, pode-se reprogramar a data para a ocorrência da mesma, antecipando-se por uma ou duas semanas. Leia-se como se exprime EG2 e EF2:

*“as formações são realizadas no final de cada semestre, aquele período que é de transição de um semestre para o outro semestre. (...) têm sido esses períodos que são concebidos para a formação ou o treino do corpo docente”* [EG2];

*“Por norma, têm duas vezes formação ao ano, em princípio”* [EG2];

*“mas se houver mesmo necessidade também ao longo do semestre, pode-se interromper por uma semana, ou mesmo duas, para tratar dessa questão da formação, quando existir oportunidade, ou então, pertinência para tal” [EG2];*

*“geralmente, a primeira fase, acontece entre os meses de Fevereiro e Março”; “em Fevereiro, por natureza, iniciamos o novo ano, mas o primeiro ano tem iniciado ligeiramente tarde por causa das inscrições, então, isso tem acontecido no mês de Março e a segunda fase tem acontecido nos meses de Julho e Agosto, quando estamos a trocar de semestre” [EF2].*

Quanto ao período mais apropriado para decorrer a formação psicopedagógica, todos os formadores foram unânimes em referir duas vezes por ano. Porém, alguns alegaram que deviam ser antes do início do semestre, e a capacitação podia coincidir com o período de término das aulas. Veja-se, por exemplo, como EF1, EF2 e EF3 exprimem este sentido:

*“no mínimo uma vez por ano, (...) se puderem ser duas, melhor” [EF1];*

*“as formações psicopedagógicas devem ocorrer no início de cada semestre, como parte da preparação e planificação das actividades que serão realizadas ao longo das 20 semanas (16 lectivas)” [EF2];*

*“pode acontecer em Fevereiro ou Março, que é sempre bom porque a preocupação fundamental é que o docente não pode entrar na sala de aula sem que tenha passado por essa acção de formação psicopedagógica contínua” [EF3];*

*“sempre primamos por evitar que as formações aconteçam depois que a prática formativa tenha iniciado, tem de ser sempre antes” [EF3];*

*“para os docentes europeus, por exemplo, o melhor período são os meses de junho e julho, porque aqui a docência já terá terminado, e assim teremos mais flexibilidade para viajar, mas não sei se esse é um bom momento para Moçambique (...)” [EF1];*

*“Sei que, para Fevereiro, Março, Abril e Maio é difícil para os professores europeus, porque temos docência na nossa própria Universidade, então é difícil” [EF1];*

*O mesmo formador refere que: “tendo em conta que em Moçambique as aulas iniciam em Fevereiro, Janeiro pode ser um bom mês, para termos a formação psicopedagógica, mas não sei se fazem no período da docência, ou após o término do período da docência, têm férias! [EF1].*

Quando os entrevistados (Gestores) foram questionados sobre se os professores com grau académico de doutor participam nas formações psicopedagógicas, estes referiram que a

prioridade de participar na formação não é o grau, mas sim se o docente necessita de aprofundar alguma componente da psicopedagogia.

Os formadores também corroboram com a opinião dos gestores, quando fazem referência ao facto de que o grau académico não define se o docente deve ou não participar da capacitação. De acordo com os docentes, a formação psicopedagógica é essencial para o desenvolvimento profissional do docente e os professores com grau de doutor não estão isentos de serem capacitados, uma vez que, desta forma, se mantêm actualizados para responderem com mestria as transformações que ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem, no mundo contemporâneo. Veja-se, por exemplo, o ponto de vista de EG1, EG2, EF1, EF2, EF3, ED1, ED2, ED3, ED4, ED5, ED6, ED7 e ED8:

*“normalmente, damos prioridades aos que não têm essa parte”; “as formações são diferentes, de acordo com as necessidades”; “nas psicopedagógicas somente vão os que não as têm” [EG1];*

*“Os que não tiverem formação psicopedagógica, sim participam”; “não basta, não interessa o grau académico que ele tiver, mas basta ele não ter formação psicopedagógica, ele é o grupo alvo desta formação”; “à priori, cada formação que for concebida já define o seu grupo-alvo, (...) docentes contratados a tempo parcial, docentes contratados a tempo inteiro ou docentes em exercício, sem formação psicopedagógica” [EG2];*

*“havia um docente com a categoria de Doutor”; “mas, creio recordar-me que nessa faculdade haviam poucos professores com a categoria de Doutor, mas, penso que estiveram presentes na formação” [EF1];*

*“independentemente do grau académico, os docentes deverão fazer parte da formação psicopedagógica”; “Aliás, quanto maior for o grau académico (Mestrado ou PhD), maior a necessidade de tratar os conhecimentos científicos profundos e vastos sobre a disciplina de forma didáctica adequada” [EF2];*

*“(...) a formação é de carácter obrigatório e é extensiva a todos os docentes da instituição, (...) quer seja a tempo parcial, bem como docentes internos. Todo o professor tem de participar” [EF3];*

*“[um professor deve participar] sempre [em formações psicopedagógicas].” [ED1];*

*“Independentemente do grau académico, a formação psicopedagógica é uma componente crucial do desenvolvimento profissional de qualquer educador.” [ED2];*

*“Ter um doutoramento demonstra um alto nível de especialização num determinado campo, mas não necessariamente indica que um professor tem todas as competências pedagógicas necessárias para ensinar eficazmente.” [ED2];*

*“A pedagogia é uma disciplina em si, com as suas próprias teorias, práticas e pesquisas em constante evolução. Os professores que têm um doutoramento, assim como aqueles com graus de mestrado ou licenciatura, podem beneficiar de formações psicopedagógicas para se manterem actualizados sobre as melhores práticas de ensino, aprender novas técnicas e estratégias, e reflectir sobre a sua prática.” [ED2];*

*“(…) o ensino envolve muito mais do que apenas a transmissão de conhecimentos especializados. Envolve a gestão de sala de aula, a compreensão das diferenças individuais dos alunos, a promoção da inclusão e da equidade, a adaptação às tecnologias emergentes, entre outros aspectos. A formação psicopedagógica pode ajudar os professores a desenvolver competências nessas áreas.” [ED2];*

*“(…) um professor deve participar em formações psicopedagógicas ao longo de toda a sua carreira. A educação é um campo dinâmico que está constantemente a evoluir, com novas pesquisas e abordagens surgindo regularmente. Além disso, cada geração de alunos traz consigo novos desafios e oportunidades. A formação psicopedagógica contínua permite que os professores se mantenham actualizados e preparados para responder a estas mudanças.” [ED2];*

*“(…) a formação psicopedagógica oferece aos professores a oportunidade de reflectir sobre a sua prática, aprender com os colegas e continuar a desenvolver as suas competências pedagógicas.” [ED2];*

*“Penso que estas formações são úteis para todos, independentemente do nível académico, sempre saímos delas com algo novo (…)” [ED3];*

*“Sempre, porque a realidade muda todos os dias, o tipo de estudantes que recebemos não é o mesmo e a forma de nos relacionarmos com eles no processo de ensino não pode ser o mesmo, a formação deve ser contínua.” [ED3];*

*“[os professores com grau académico de doutor] em nenhum momento [deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógicas] pois nem todos os Doutores foram formados para serem professores” [ED4];*

*“[um professor deve participar em formações psicopedagógicas] sempre pois a docência é dinâmica e evolui permanentemente” [ED4];*

*“a formação psicopedagógica deve ser permanente, independentemente do nível académico, pois a cada dia, há novos métodos que devem ser aprimorados, em função da realidade concreta.” [ED5];*

*“[um professor deve participar] sempre [em formações psicopedagógicas].” [ED5];*



*“[Os professores com grau académico de doutor] Não deveriam [estar isentos de participar em formações psicopedagógicas].” [ED6];*

*“[um professor deve participar em formações psicopedagógicas] “Sempre que pode: “conhecimento não ocupa lugar” [ED7];*

*“em nenhum momento [os professores com grau académico de doutor] deveriam estar isentos da formação psicopedagógica.” [ED8];*

*“[um professor deve participar em formações psicopedagógicas] até a sua morte” [ED8].*

Perrenoud (1998), citado por Berger et al. (2019), argumenta que o desenvolvimento de competências acontece “[...] quase sempre para além da formação contínua, no foro íntimo dos professores e, eventualmente, no de uma equipa pedagógica” (p. 11), pois, este ambiente colaborativo contribui para que os docentes façam rupturas em suas crenças e concepções conservadoras, que se foi construindo, historicamente, em suas trajectórias formativas e profissionais.

Nesse sentido, consideramos que a formação psicopedagógica é importante para todo o corpo docente, incluindo para os docentes iniciantes, pois o acto de ensinar exige que o docente tenha competências, faça reflexão crítica sobre a prática, com o intuito de contribuir para a resolução de problemas que se vai repercutir na transformação social da comunidade onde se encontra inserido, conforme nos retrata o docente abaixo:

*“No caso de iniciantes, devia ser de carácter obrigatório. As instituições, deviam e devem exigir dos candidatos para lecionar ao nível das licenciaturas que passem por uma formação psicopedagógica antes de se iniciarem quer como monitores quer como assistentes universitários.” [ED7];*

*“Outrossim, julgo que as Direcções deviam (no acto das entrevistas) criar uma comissão com competência para aferir tal competência em formação psicopedagógica.” [ED7];*

*“De uma forma simples, nada que acrescente ao processo das candidaturas à docente mais burocracia institucional.” [ED7].*

Também foi reportado pelos Gestores que, por vezes, os docentes já capacitados na componente de psicopedagogia, acabam por participar em outras acções de formação psicopedagógicas, quando consideram que há necessidade de passar por uma reciclagem. A esse respeito, Canário (2000), mencionou que a formação contínua pode corresponder a

momentos de “reciclagem” que serve para remediar e actualizar os conhecimentos adquiridos. Veja-se os excertos dos relatos que se seguem:

*“temos tido colegas que já tiveram as formações, noutros eventos anteriores, mas pela natureza dos tópicos que apareceram, eles voluntariaram-se e nós não os inibimos, (...) eles também podem participar sem problema nenhum” [EG2];*

*“para esses docentes, não há uma obrigatoriedade como tal, se a pessoa sentir a necessidade de participar, participa. Porque, definem-se termos de referências, em que se colocam-se os eixos temáticos da formação, etc.” [EG2];*

*“esses termos de referências são partilhados por todas as faculdades, ou então em toda a universidade. Então, os docentes têm acesso aos termos de referência e eles verificam, ‘eu quero mais o tema tal’, e eles podem participar sem problema nenhum” [EG2].*

Perante o exposto notamos uma preocupação por parte dos docentes com os princípios éticos e os valores morais necessários para que se estabeleçam parâmetros e critérios adequados no que respeita à responsabilização no campo da educação. “Um elevado perfil deontológico afirma a identidade e promove a dignidade, a honra e o prestígio de uma profissão. É uma insígnia de profissionalidade” (Monteiro, 2008, citado por Neto, 2012, p. 44).

Esse compromisso ético e profissional do professor requer uma formação pedagógica que transforme o docente num *teórico-prático* que elabora e reconstrói sua própria teoria, a partir do desenvolvimento de sua actividade profissional em contexto social e cultural no qual actua como agente social de transformação colectiva (Lopes, 2012, p. 71).

Na contemporaneidade é primordial que os jovens sejam educados tendo por base os valores éticos. Estanqueiro (2012) também refere que:

A crise de valores no mundo contemporâneo obriga a repensar algumas prioridades da educação nas escolas. Nesta sociedade de consumo, individualista e competitiva, centrada na satisfação dos prazeres imediatos, é essencial que os jovens aprendam valores éticos, para orientar a sua vida na relação com os outros. A educação em valores é, em primeiro lugar, uma tarefa da família. É também uma tarefa da escola (p. 99).

Quando se questionou se a formação era extensiva aos docentes externos, o gestor da instituição privada referiu que as formações psicopedagógicas são somente para os docentes a tempo inteiro sendo que os externos têm participado em seminários. Essa informação foi confirmada por um dos formadores. Entretanto, um dos formadores que também capacitou docentes na instituição privada, referiu que o vínculo contratual não devia ser o critério *sine qua non* para definir se o docente pode participar ou não, pois o que está em causa é a qualidade de ensino. Contrariamente ao que ocorre na instituição privada, foi reportado pelo gestor da instituição

pública que os docentes a tempo parcial também têm participando nas capacitações, pois grande parte desses docentes contratados não têm formação psicopedagógica. Todavia, por vezes, depois de serem capacitados, parte dos docentes acabam por sair da instituição em busca de novas oportunidades. Veja-se os excertos dos relatos que se seguem:

*“[as] formações psicopedagógicas são para [os funcionários da nossa Universidade] (...) funcionários (...) a tempo integral” [EG1];*

*“os externos têm participado em seminários de actualização que temos feito, não em formações psicopedagógicas” [EG1];*

*“não havia nenhum docente externo, estou a recordar-me, não. Eram todos da faculdade” [EF1];*

*“não importa o vínculo com a instituição (contratado ou a tempo inteiro), o importante é que seja docente da faculdade, se assim for, deve participar nos cursos oferecidos pela instituição” [EF2];*

*“temos (...) docentes contratados, (...) [ao nível dos] cursos como Contabilidade e Auditoria, Gestão de Empresas, Gestão de Recursos Humanos, [até Direito] muitos desses docentes, (...) não têm formação psicopedagógica”. “(...) eles têm direito às nossas formações, e acabam por sair para ganhar mais” [EG2].*

No que concerne à metodologia utilizada nas formações psicopedagógicas, os três formadores foram unânimes ao referir que, normalmente, recorrem-se, numa primeira fase, às sessões expositivas. Seguidamente, passa-se para os exercícios práticos, que são realizados em grupos, com vista a permitir a troca de experiências, e posteriormente, cada grupo partilha os resultados a que chegou. Veja-se como expressam este ponto de vista:

*“a metodologia foi pensar para uma turma [de forma] expositiva, e depois acrescentei algumas ideias, e algumas tendências, na formação dos Doutores, também falamos da formação em programas para os Mestres, (...) da investigação universitária, e logo foi como um turno de participação, por parte dos assistentes” [EF1];*

*“o que nós fazemos, primeiro, é a socialização dos conceitos e aspectos chaves a serem abordados na formação” [EF3];*

*“das outras formações que também dei, a formação para o pessoal da administração, também fizemos um exercício prático em grupo, e depois uma exposição dos trabalhos que tinham realizado em diferentes grupos [EF1];*

*“geralmente, (...) temos primado por actividades interativas, actividades de trabalho independente e de construção de prática” [EF3];*

*“depois vamos fazendo assim [uma] roda de construção colectiva do conhecimento, por parte dos formandos. A título de exemplo, (...) nós podemos, em termos de uma formação na área psicopedagógica, (...) nos preocuparmos muito por critérios de avaliação ou processos de elaboração da sua planificação, desde o plano temático a dosificação, até chegarmos ao plano da aula” [EF3].*

De acordo com um dos formadores, durante a ocorrência das formações psicopedagógicas, o ideal seria que se priorizasse os métodos activos em que o formando é o construtor das suas competências, e o formador é o garante para que esse processo construtivo ocorra da melhor forma possível: Veja-se como expressam este ponto de vista EF2 e EF3:

*“o ideal é que sejam usados métodos activos de trabalho, com menos exposição e muito debate e discussão dos conteúdos, explorando o conhecimento prévio e a experiência dos participantes [EF2];*

*“primamos por oferecer as linhas mestras, e os formandos têm que ser responsáveis das suas dosificações, e de seus planos de aula, que é para depois avaliarmos, como é que estes estão sendo construídos e, se houver necessidade de melhoria de um ou outro aspecto, no mesmo instante nós vamos atacar” [EF3];*

*“a preocupação fundamental é que os métodos têm que ser activos, e haja [uma] entrega activa e [correspondente] participação do estudante, porque, no fundo, quem tem de construir as competências tem que ser o próprio estudante. Claro, o estudante é, no caso em apreço, o docente.” [EF3].*

Nessa congruência de olhares, constatamos que promover uma educação activa é permitir que a aprendizagem se amplie a partir do conceito de caminhar juntos, em rede, onde esteja patente mais cooperação e colaboração, com vista à consolidação dos saberes e do desenvolvimento humano, para analisar os desafios da contemporaneidade e encontrar novas soluções.

Perante o exposto, pode-se afirmar que, com a formação psicopedagógica, os docentes aperfeiçoam as suas capacidades práticas e técnicas (Ferry, 1983, citado por García, 1999), bem como, se desenvolvem individualmente ao longo da vida (Mesquita, 2011). Entretanto, Lopes (2012), declara que, a metodologia de formação de professores deveria centrar-se em três eixos seguintes:

1. Introdução teórica de conceitos, técnicas e modelos educativos, relacionados com a educação intercultural, como a formação de atitudes;

2. Trabalhos em pequenos grupos para a elaboração de actividades e desenho de programas;
3. Debates sobre os conceitos apresentados, o trabalho dos grupos e as questões que os participantes considerarem interessantes para partilhar e confrontar entre eles, no momento de desenvolver programas de educação intercultural na aula (p. 74).

Quanto ao nível de implementação do plano de formação, tanto os gestores, como os formadores referiram que o plano foi implementado na sua totalidade, a excepção de um dos formadores, que fez menção que não tinha conhecimento sobre o nível de implementação. Veja-se como expressam este ponto de vista:

*“[plano cumprido a] 100%” [EG1];*

*em função no nosso calendário académico, as formações são estipuladas duas vezes ao ano, e acontece sem sobra de dúvidas” [EF3];*

*“não há condições para que não aconteçam, criam-se todas as condições (...) e a acção tem de acontecer, se for em termos métricos, eu poderia dizer que o nível de execução é a 100%” [EF3];*

*“porque, duas formações programadas por ano, e as duas acontecem no ano” [EF3];*

*“os conteúdos a abordar são implementados de forma efectiva, depois há liberdade para um docente, ou formador no caso em apreço, enriquecer um pouco mais os conteúdos, sem fugir daquilo que é a essência da formação” [EF3].*

*“não tenho conhecimento sobre o nível de implementação do plano de formação [EF2].*

Em relação à aderência, foi referido que tem sido bastante elevada, pois nota-se grande procura por parte de docentes por essa componente de formação, por se considerar ser uma exigência ao nível do Ministério do Ensino Superior para o desempenho da actividade docente. Outros participantes acabam aderindo a essa componente de formação para colmatar algum défice no âmbito da investigação científica, ou no campo das tecnologias de informação e comunicação. Portanto, ao limar essas lacunas têm a pretensão de poder ascender a outros patamares no seu percurso profissional. Veja-se os excertos dos relatos que se seguem:

*“O nível de aderência é bastante elevado, é bastante elevado, e é satisfatório para nós” [EG2];*

*“estamos a perceber que há este movimento, (...) ao nível do Ministério da Educação e até do ensino superior, que em termos políticos, (...) o mercado de docência, (...) já é mais exigente, e exige mesmo essa componente de formação psicopedagógica” [EG2];*

*“agora, as pessoas já procuram esse serviço, já procuram essa formação justamente porque já sabem, se não tiverem essa componente não têm como prestar serviços de docência, em qualquer instituição de ensino” [EG2].*

*“também conseguimos perceber que algumas pessoas, alguns colegas que aderem, têm outros objectivos específicos” [EG2];*

*“alguns acham que vou aderir a essa formação porque tenho algum défice em termos de metodologia de investigação científica, por exemplo, então eles têm de aderir à formação porque querem aprimorar essa área. Os outros acham que se calhar eu não domino melhor a questão das tecnologias de informação e comunicação” [EG2];*

*“temos por exemplo a instituição x, que é uma das instituições que se está a identificar aqui, está a emergir bastante nessa área do ensino à distância. (...) as pessoas querem fazer part-time nessas instituições, mas não dominam as tecnologias, as plataformas digitais, para interação com os estudantes à distância. Estão, essas formações acabam sendo úteis, para que, realmente, eles consigam ter essas competências e prestarem serviços a qualquer instituição, como eles puderem.” [EG2].*

Perrenoud (1998), citado por Berger et al. (2019), defende que a formação contínua dos docentes prevê:

Ampliar o campo de trabalho e dar às práticas reais mais espaço [do] que aos modelos prescritos e aos instrumentais. Porém, conforme a discussão apresentada procurou demonstrar, são diversos os factores que vão influenciar as competências do professor, como a sua identidade profissional, os seus conhecimentos e o contexto em que actua (p. 11).

Perante o pressuposto apresentado anteriormente podemos referir que, as apostas na formação inicial e contínua são essenciais para que o professor siga uma trajectória profissional de sucesso, uma vez que, este está em constante actualização e aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, bem como, adopta novos conceitos e novas formas de encarar o acto educativo, mobilizando dados provenientes dos diferentes domínios/áreas das Ciências da Educação. Este pensamento também é partilhado por Campos e Almeida (2019, p. 23), quando afirma que:

Não se nasce para ser professor (...) e, constituir-se como tal, implica em apreender o percurso formativo, descobrir as relações e os modos como cada um ingressa e vive a docência, pois a formação profissional está intimamente relacionada às vivências e interações estabelecidas com o meio e com as pessoas que compartilham e interferem, de forma directa ou indirecta, nesse processo.

No que concerne aos instrumentos ou materiais utilizados no processo de formação psicopedagógica, é de referir que o gestor da instituição pública disse que, a pandemia causada pela Covid-19, contribuiu para que as IES se reinventassem nas suas práticas pedagógicas, e para que o processo de ensino e aprendizagem fosse levado avante. Nessa senda, tanto os docentes como os estudantes passaram por uma capacitação no uso das ferramentas digitais. Veja-se os excertos dos relatos que se seguem:

*“a questão da Covid-19, (...) desafiou as instituições de ensino superior, e até em todos subsistemas, para que adoptem (...) metodologias diferenciadas (...) que permitam realmente orientar os processos de ensino e aprendizagem” [EG2];*

*“houve uma necessidade de actualizar os professores no uso das plataformas digitais, para garantir a interação virtual” [EG2];*

*“teve que se desencadear, de forma muito sequenciada, diferentes pacotes, diferentes momentos de formação e treinos aos professores e também, esta mesma formação permitiu que, mais ou menos, se chegasse aos estudantes, etc.” [EG2].*

Apesar de se verificar uma resistência no início, em se transitar do ensino presencial para o híbrido, tem-se comunicado que tanto os docentes, como os estudantes, já se adaptaram a essa nova modalidade de ensino. Também se pode realçar que, antes da pandemia, as ferramentas digitais eram usadas mais para o ensino à distância. Entretanto, os formadores alegaram que devido ao facto de se encontrarem no contexto pandémico, causado pela Covid-19, o processo de formação teve que ser reestruturado e reprogramado para se salvaguardar as medidas sanitárias exigidas naquele momento.

*“numa fase inicial houve algumas dificuldades, mas agora os professores já sabem como usar as plataformas digitais, até a questão do envio do material, as interações virtuais, a questão da elaboração dos testes e até as correções, etc.” [EG2];*

*“[a] plataforma, que antes era só para o ensino à distância, (...) agora já se aplica a todos os regimes que (...) temos, que é o regime laboral, pós-laboral, e ainda à distância” [EG2];*

*“sim, sim, porque tinha previsto voltar a Moçambique (...) em junho de 2020, não pude ir devido à pandemia e em julho de 2021, não consegui lá ir, nem tão pouco, devido à pandemia também” [EF1];*

*“a capacitação que dei foi anterior à pandemia da Covid-19 (foi em 2018). Contudo, presumo que se tivesse de dar agora, faria alterações para acomodar a nova realidade de ensino virtual e tornar os materiais de trabalho mais auto-instrucionais” [EF2].*

As formações, na sua totalidade, passaram a ser ministradas em outros espaços, os participantes eram divididos em grupos, e decorriam, essencialmente, na modalidade online ou híbrida, conforme destacamos mais abaixo:

*“o processo de formação, alterou, alterou, durante alguns meses foi [de] formação totalmente online, o resto foi formação presencial, mas com máscara e com distanciamento” [EF1];*

*“nós organizávamos as formações de um modo colectivo, trabalhávamos num ginásio, temos um ginásio, mas infelizmente, devido a essa situação pandémica, as formações agora foram reduzidas, há separação de docentes por turmas” [EF3];*

*“construímos turmas, de no máximo 15 a 20 docentes, (...) e separamos formadores por essas salas, para poderem interagir e construir competências com eles” [EF3];*

*“no final, fazemos uma avaliação colectiva, enquanto formadores” [EF3].*

Os docentes referiram que, com a pandemia causada pelo Covid-19, tanto o processo de ensino e aprendizagem, como o processo de formação psicopedagógica para os docentes foram sofrendo várias alterações, migrou-se da modalidade presencial para o uso do modelo *online* e híbrido, começaram a ganhar mais destaque os novos formatos de ensino (aulas síncronas e assíncronas), o que exigiu uma adaptação constante tanto dos formadores, quanto dos professores e estudantes à nova realidade, com novas competências a serem aprendidas para facilitar e participar efectivamente em ambientes de aprendizagem virtuais, o que contribuiu para as desigualdades no acesso à tecnologia e à internet entre os membros da comunidade académica, que culminou com o desenho de políticas de inclusão digital, conforme ilustramos seguidamente:

*“A pandemia trouxe inovações ao PEA [processo de ensino e aprendizagem]. Maximizou-se o uso das plataformas educativas.” [ED1];*

*“(…) Mudança para o Online (...). Muitas sessões de formação que antes ocorriam presencialmente passaram a ser realizadas virtualmente” [ED2];*

*“(…) Foco na Tecnologia Educacional: Com a transição para o ensino online e híbrido, a formação em tecnologia educacional tornou-se mais importante do que nunca. Muitas formações psicopedagógicas passaram a incluir componentes sobre como usar plataformas de aprendizagem online, ferramentas digitais e outras tecnologias para facilitar o ensino e a aprendizagem a distância.” [ED2];*

*“(…) Flexibilidade e Adaptação: A pandemia exigiu um alto grau de flexibilidade e adaptação por parte dos professores. Muitas formações psicopedagógicas passaram a focar-se em*



*estratégias para adaptar rapidamente o ensino a mudanças nas circunstâncias, como a transição entre o ensino presencial e online.” [ED2];*

*“(…) Inclusão Digital: A pandemia também destacou as desigualdades no acesso à tecnologia e à internet entre os alunos. As formações psicopedagógicas passaram a abordar estratégias para garantir a inclusão digital e para apoiar os alunos que possam ter dificuldades em aceder o ensino online.” [ED2];*

*“Mudou principalmente o conteúdo, introduziu-se temas relacionados com o ensino on-line, uso das TIC’s e aulas em módulos (…).” [ED3];*

*“[tendo em conta o contexto pandémico, o processo de formação psicopedagógica] sofreu melhoria pois demonstrou que não é sempre que se precisa de uma sala de aula para lecionar” [ED4];*

*“[no contexto pandémico] houve muitas alterações, [no processo de formação psicopedagógica]. Sobretudo, a crescente tendência de uso do ensino virtual.” [ED5];*

*“[no contexto pandémico] muita coisa mudou [no processo de formação psicopedagógica]. No entanto, a adopção de modelo híbrido foi uma óptima experiência.” [ED6];*

*“[a maior dificuldade notada nos formadores foi o] domínio de plataformas digitais.” [ED6];*

*“(…) o ensino tornou-se mais híbrido do que se esperava. Mais online do que propriamente presencial.” [ED7];*

*“Mas há males que vêm para o bem. A tecnologia deu um grande empurrão. Entre prós e contras, temos de nos adaptar a nova realidade digital.” [ED7];*

*“Uma série de plataformas digitais foram criadas, nomeadamente: o Zoom, Google Meet, Moodle, etc.” [ED7];*

*“Graças ao regime híbrido, sobretudo a modalidade online, é hoje possível uma participação massiva de docentes quando as IES lançam uma formação psicopedagógica ao início do ano lectivo.” [ED7];*

*“[no período pandémico] não houve alteração [no processo de formação psicopedagógica], mas houve necessidade de acrescentar na formação psicopedagógica a componente tecnologia especialmente o uso de plataformas para o processo de ensino e aprendizagem” [ED8].*

Durante a pandemia, muitos docentes precisaram de se reinventar, tendo-se privilegiado o ensino com pesquisa. Denotou-se que, mesmo sem tempo para uma preparação prévia e aprofundada sobre o uso das ferramentas educativas digitais, utilizaram as novas tecnologias digitais para a leccionação de aula remotas, em salas virtuais, alterando assim, a sua prática pedagógica. Essa experiência indicou a importância do trabalho colectivo, para o alcance do

sucesso no processo de ensino e da aprendizagem. Pois, através do trabalho colaborativo se verificou a partilha de responsabilidades com todos os agentes envolvidos no processo educativo. Contudo, também é digno de menção que, tanto os professores como os alunos conviviam com receio de infectar-se, com incerteza quanto às perdas financeiras, contribuindo desta forma para a ocorrência de ansiedade e depressão, que influenciou no bem-estar e na saúde mental dos indivíduos, conforme reportou um dos docentes:

*“(...) Bem-estar e Saúde Mental: O contexto pandémico trouxe à tona a importância do bem-estar e da saúde mental dos alunos e dos professores. Como resultado, muitas formações psicopedagógicas passaram a incluir componentes sobre como apoiar a saúde mental na sala de aula e como lidar com o stress e a ansiedade relacionados com a pandemia.” [ED2].*

Com o Covid-19, apesar de se verificar no processo de ensino e aprendizagem uma inovação em termos tecnológicos, Sampaio da Nóvoa (2021), realça que, os problemas da educação retratados durante a pandemia, já faziam parte do sistema educativo, antes de eclodir o Covid-19. Portanto, a pandemia apenas obrigou que se alterasse a relação com esses problemas. O autor destaca problemas como o acesso à educação para todas as crianças, bem como, as mudanças ocorridas no modelo escolar. Lopes (2012) também reforça o pensamento de Nóvoa (2021), quando advoga que, “precisamos de uma escola com alma, com identidade e com rosto. Precisamos de escolas que sejam, efectivamente, lugares de encontro humano. Precisamos de escolas que se constituam em lugares de hospitalidade ou lugares antropológicos” (p. 18).

Silva e Barbosa (2021) reforçam ainda que com a explosão tecnológica ao nível do sistema educativo, a questão da desigualdade no acesso à tecnologia de ponta, pode suscitar, em última análise, a diferenciação entre os formandos, pondo em risco o processo de aprendizagem e a transformação do indivíduo.

Em relação aos conteúdos abordados nas formações, os gestores afirmaram que podem se destacar vários: Didáctica, Pedagogia, Tecnologia, Ética e Moral, Investigação. Os docentes referiam que existe uma diversidade de temas que são abordados nas formações psicopedagógicas, nomeadamente, teorias de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo; estratégias de gestão de sala de aula e técnicas de ensino diferenciado; uso da tecnologia na educação; produção de artigos científicos, metodologias e projetos de extensão universitária; metodologias activas ou centradas no estudante com base nos paradigmas do construtivismo; teorias de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, gestão de sala de aula, técnicas de ensino

diferenciado e uso de tecnologia na educação, saúde mental dos estudantes, resolução de conflitos e inclusão e diversidade na sala de aula; metodologias de ensino, elaboração de material didático, apoio aos estudantes, motivação dos estudantes; inclusão de alunos com deficiência através de leitura e escrita a braile; sistemas de preparação de aulas e métodos de avaliação; aspectos socio – económicos e culturais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem; factores que influenciam/determinam o processo de ensino-aprendizagem; no âmbito do saber, saber ser, saber estar, saber ouvir, saber fazer; a relação estudante docente, docentes entre si e docente e a direcção, assim como estudante e a direcção. Veja-se os excertos dos relatos que se seguem:

*“Didáctica, Pedagogia, Tecnologia, Ética e Moral, Investigação, etc.” [EG1];*

*“metodologia de ensino superior, temos também a Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e a questão da educação especial e inclusiva, que é um dos maiores desafios na actualidade” [EG2];*

*“Como parte do nosso plano de formação, fui capacitada em várias áreas da psicopedagogia” [ED2];*

*“(…) recebi formação em teorias de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, que me ajudaram a entender como os estudantes processam informações e como posso estruturar minhas aulas para apoiar esse processo” [ED2];*

*“(…) fui capacitado em estratégias de gestão de sala de aula e técnicas de ensino diferenciado. Isso me permitiu gerir melhor as dinâmicas de sala de aula e atender às necessidades individuais dos meus alunos” [ED2];*

*“(…) participei em uma formação sobre o uso da tecnologia na educação, que me equipou com as competências necessárias para integrar efectivamente a tecnologia no meu ensino.” [ED2];*

*“(…) as capacitações em matéria de formação para produção de artigos científicos, metodologias e projetos de extensão universitária” [ED8];*

*“(…) temas [abordados nas formações psicopedagógicas] (...): teorias de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, gestão de sala de aula, técnicas de ensino diferenciado e uso de tecnologia na educação, (...) saúde mental dos estudantes, resolução de conflitos e inclusão e diversidade na sala de aula” [ED2];*

*“Aborda-se mais a questão das metodologias de ensino, elaboração de material didático, apoio aos estudantes, motivação dos estudantes, agora adicionou-se temas relacionados a inclusão de alunos com deficiência através de leitura e escrita a braile (mas de forma muito superficial), pois o desafio é grande” [ED3];*

*“[temas abordados nas formações em psicopedagogia:] Sistemas de preparação de aulas e métodos de avaliação” [ED4];*

*“[os temas abordados nas formações em psicopedagogia] são diversos, desde os aspectos socio – económicos e culturais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem” [ED5];*

*[Temas abordados nas formações em psicopedagogia:] são vários. Com destaque para factores que influenciam/determinam o processo de ensino-aprendizagem. São pertinentes, sobretudo no contexto moçambicano em qua as taxas de desistência são bem altas” [ED6];*

*“Uma panóplia de temas [são abordados nas formações em psicopedagogia:] no âmbito do saber, saber ser, saber estar, saber ouvir, saber fazer, etc.” [ED7];*

*“[nas formações em psicopedagogia] são abordados tema como a relação estudante docente, docentes entre si e docente e a direcção, assim como estudante e a direcção” [ED8].*

Contudo, apesar da multiplicidade de temas que são abordadas nas formações psicopedagógicas, há necessidade de se aprofundar cada vez mais, em torno das temáticas relacionadas com à Didática do ensino superior com enfoque nas tecnologias.

Leia-se como ED1 e ED8 exprimem este sentido:

*“(…) devemos apostar na Didática do ensino superior com enfoque nas tecnologias” [ED1];*

*“Práticas pedagógicas mais interativas, e a metodologia baseada em problemas.” [ED1];*

*“(…) estas temáticas (…) fazem com que o estudante e o docente não caiam na ociosidade e nas praticas costumeira, principalmente os docentes, devem aprimorar as suas práticas de ensinar no ambiente mais de interação e inovador” [ED1];*

*“Porém, ainda falta aprofundar sobre metodologias no ensino superior e extensão universitária” [ED8].*

Também foi reiterado pelos docentes que a formação psicopedagógica devia ser direcionada para colmatar as reais necessidades dos docentes, que pautasse pelo aperfeiçoamento das ferramentas tecnologicas e que se privilegiasse a componente prática. Veja-se os relatos de ED2:

*“Personalização da formação: A formação psicopedagógica tende a ser bastante genérica. Seria útil se pudéssemos ter formação mais personalizada, focada nas necessidades específicas de cada professor. Todos temos pontos fortes e fracos diferentes, e uma formação que pudesse ser adaptada a essas diferenças individuais seria muito benéfica.” [ED2];*

*“Aplicação prática: Muitas vezes, a formação psicopedagógica é bastante teórica. Seria útil ter mais oportunidades para aplicar o que aprendemos em um ambiente prático, talvez através de simulações ou de ensino supervisionado.” [ED2];*

*“Actualizações frequentes: O campo da psicopedagogia está sempre evoluindo, por isso é importante que a formação psicopedagógica esteja atualizada com as pesquisas e práticas mais recentes. Ter actualizações regulares e reciclagens poderia ajudar a garantir isso.” [ED2];*

*“Integração de tecnologia: Com o avanço das tecnologias de ensino, é importante que a formação psicopedagógica também aborde como integrar efectivamente essas ferramentas na sala de aula.” [ED2];*

*“(…) a questão das TICs, tem sido um desafio a que, praticamente, temos que responder” [EG2].*

Nessa senda, pode-se afirmar que há um alinhamento entre os temas referenciados pelos gestores e docentes, sendo que, normalmente, as formações psicopedagógicas centram-se, de forma genérica, em temas relacionados com as práticas pedagógicas, pesquisa e extensão, TIC's, ensino híbrido, ética e deontologia profissional, mecanismo de integração de estudantes com necessidades educativas especiais, entre outras.

O intuito da aposta na formação especial visa consciencializar o professor de que os estudantes são diferentes, e, por este facto, deve utilizar metodologia diferenciada que facilite a aprendizagem do aluno. Leia-se como se exprime EG2:

*“queremos tornar os nossos professores inclusivos (...), eles têm que ter essa formação, não só a formação psicopedagógica, mas também compreender que afinal de contas o que nós temos é uma outra realidade”; “eles têm de estar em condições de poder lidar com esta componente de educação especial e inclusiva, mas também temos um outro pilar de formação que é a questão de metodologia de investigação científica” [EG2].*

Este pensamento vai ao encontro do pensamento de Lopes (2012, p. 75), quando este destaca alguns dos conteúdos a serem abordados nos cursos de formação de docentes: “1. a educação intercultural e as atitudes; 2. definição e evolução da educação intercultural; 3. o ensino das atitudes na escola”.

Comparando os vários argumentos apresentados pelos gestores, formadores e docentes, podemos referir que os temas abordados nas formações psicopedagógicas são diversificados, abrangendo questões de planificação das aulas, avaliação, entre outras, o que vai ao encontro com o mencionado por Garcia (1999) citando Marcelo (1992b) & Angulo (1990c) que nos elucidam que, na fase da formação permanente, a formação do professor inclui todas as actividades planificadas pelas instituições, ou até pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino (pp. 25-26).

Foi referido durante a entrevista que, para se tornar um bom professor, não basta saber orientar o ensino, o docente também deve envidar esforços para o desenvolvimento de competências na componente da pesquisa científica e extensão. Leia-se como EG2 exprime este sentido:

*“para se ser um professor do ensino superior, não basta só orientar o ensino, mas também é preciso que desenvolva investigação científica, que é um dos maiores desafios que nós temos aqui” [EG2];*

*“os nossos [professores] têm que ter uma formação mais consistente na área da investigação científica, que é para que, realmente, aquilo que eles vão dando na área do ensino seja sustentado pelas evidências que eles mesmos conseguem detetar, tanto do ponto de vista da orientação das teses, dissertações e monografias, que eles fazem, como também da investigação que eles próprios fazem como docentes.” [EG2].*

Sobre a organização da acção de Formação Psicopedagógica, verificou-se que, nem sempre, a oferta formativa proposta pelo formador é aceite pelos gestores das instituições privadas. Para a instituição pública, o desenho do acto formativo é elaborado através de um quadro de referências, onde estão patentes os conceitos a abordar numa determinada acção formativa. É um acto colegial, que envolve docentes de vários departamentos. Veja-se os excertos dos relatos que se seguem:

*“propus um pacote formativo, e logo depois, pediram-me para fazer alguma modificação e aceitei.” [EF1];*

*“nós trabalhamos assim em espécie de módulos” [EF3];*

*“há portanto, planificação e organização do processo de ensino e aprendizagem. Isso vai constituir o módulo. Temos, avaliação educacional, isto trabalha-se num módulo” [EF3];*

*“os formadores preparam os conceitos, preparam a essência do módulo e organizam diapositivos, para que façam a apresentação, contando sempre com a participação activa dos formandos, ou dos colegas, que é para eles estarem a realizar as actividades, olhando para*

*aquilo que é a planilha que está disponibilizada no quadro, porque as pessoas trabalham de forma efectiva” [EF3];*

*“a equipa é composta por docentes dos vários departamentos” [EF3].*

No que diz respeito às principais dificuldades na implementação do plano de formação, foi mencionado que não há dificuldade na implementação do plano. Contudo, o desafio consiste na aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. Um outro aspecto a realçar é que, por vezes, os docentes externos que colaboram na instituição pública têm dificuldades em participar na formação, dentro do horário previsto, devido à incompatibilidade do horário, pois, também deve desempenhar actividades na instituição onde se encontram afectos a tempo integral. Leia-se como os EG1 e EG2 exprimem este sentido:

*“não há dificuldade de implementação,” [EG1];*

*“para já, não temos, assim, dificuldades tão aparentes,” [EG2];*

*“o desafio reside na operacionalização das aprendizagens” [EG1];*

*“gostaríamos que 100% dos nossos docentes aplicassem as aprendizagens obtidas” [EG1];*

*“mas (...) quando vamos para a formação propriamente dita, temos tido (...) dificuldades de participação dos docentes externos, sobretudo, por incompatibilidade entre o seu horário de trabalho na instituição onde trabalham, e a formação que nós vamos oferecer” [EG2].*

*“muitas vezes, a nossa formação ocorre no período diurno, (...) esses colegas que são de outras instituições, e que precisam dessa formação, têm dito muita dificuldade, ou participam e depois, se calhar, não [o podem fazer] todos os dias, ou podem participar no período da manhã, e a tarde não vêm” [EG2];*

*“muitas vezes, o que fazemos é permitir que essa formação decorra só num único período” [EG2];*

*“algumas vezes esses colegas acabam faltando, por exigência também de serviço nas instituições onde trabalham” [EG2];*

*“tirando isto, o resto dos colegas participam sem problema nenhum” [EG2].*

Os formadores apresentaram como dificuldade a alteração no plano formativo por solicitação da instituição. Estes também reportaram que há necessidade de se monitorar se as aprendizagens adquiridas estão a efectivar-se nas práticas pedagógicas. Veja-se como expressam este ponto de vista EF1, EF2 e EF3:

*“a principal é que enviei com antecedência um plano formativo e quando cheguei à Beira tive que fazer algumas alterações ao plano de formação. Ora, tinha que dar todas as temáticas em pouco tempo” [EF1];*

*a heterogeneidade dos participantes em termos de experiência profissional enquanto docentes e o seu nível académico: “as dificuldades prendem-se com a heterogeneidade dos participantes em termos de experiência de docência e nível académico, o que tornava difícil definir o perfil de partida para tratar os conteúdos de formação” [EF2];*

*as sessões, por vezes, iniciavam-se tardiamente, e os participantes nem sempre estavam presentes: “uma das principais dificuldades é que, de quando em vez, os formandos nem sempre aparecem pontualmente” [EF3];*

*“as pessoas podem aparecer no período da manhã e depois à tarde aparecem tarde” [EF3].*

*“a outra dificuldade é que no processo de monitoria e avaliação... no processo de monitoria e avaliação das acções de formação, (...) acontecem de forma periódica, nós precisaríamos de ter um acompanhamento um pouco mais profundo, para observar se, efectivamente, aquilo que foi o aprendizagem socializado se está a reflectir nas práticas profissionais e pessoais de cada docente” [EF3];*

*“o outro problema é que, tem vezes em que os formandos, nas acções de formação, demonstram estar a entregar-se e dedicar, mas quando fazemos, assim, uma avaliação sobre aquilo que está a acontecer nas práticas, nem sempre todos estão a cumprir com aquilo que são as orientações emanadas nas acções de formação” [EF3];*

*“há sempre um que se quer considerar um pouco mais criativo” [EF3];*

*“há sempre um que não cumpre com rigidez aquilo que foi a estruturação feita, depois acaba enfrentando algumas dificuldades na interacção pedagógica-didáctica com os alunos” [EF3].*

De acordo com os formadores, as dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações estavam relacionadas com a planificação das aulas, leccionação e avaliação. Veja-se como EF2 e EF3 exprimem esta ideia:

*“as dificuldades mais apresentadas foram nas três áreas: como planificar? Como realizar uma aula? E como avaliar os estudantes?” [EF2];*

*“uma das maiores dificuldades está muito voltada aos critérios de elaboração de planos de aula e avaliação” [EF3];*

*“atender os instrumentos de avaliação, atender os tipos de avaliação a ser construída, as finalidades, e principalmente, olhar para aquilo que é o perfil do graduado, que ele precisa de*



*construir em função da aplicação daquela avaliação. As competências a serem almejadas” [EF3].*

Para os docentes, as dificuldades que mais apresentam nas formações psicopedagógicas são as seguintes:

*“Para docentes que saíram da carteira e logo [têm] o desafio de estar em frente do PEA, naturalmente terão mais dificuldades que aqueles que já estão há mais tempo na profissão, mas isso tudo é relativo, depende de muitos factores.” [ED1];*

*“Adaptação ao ensino online: Assim como os formadores, muitos docentes tiveram dificuldades em adaptar-se ao ambiente de formação online. Isso inclui aprender a usar novas ferramentas e plataformas, manter-se envolvido em um ambiente de aprendizagem virtual e lidar com eventuais problemas técnicos.” [ED2];*

*“Gestão do tempo: Com a necessidade de adaptar-se ao ensino a distância e, em muitos casos, equilibrar as responsabilidades profissionais com as pessoais em um ambiente de trabalho em casa, muitos docentes tiveram dificuldades em encontrar tempo para participar de formações.” [ED2];*

*“Aplicação prática: Alguns docentes expressaram dificuldades em aplicar as estratégias e técnicas aprendidas nas formações ao seu contexto específico de ensino. Isso pode ser especialmente desafiador quando se tenta implementar novas abordagens em um ambiente de ensino a distância ou híbrido.” [ED2];*

*“Bem-estar emocional: A pandemia colocou uma grande pressão emocional em muitos docentes. O stress e a ansiedade podem tornar mais difícil para os docentes se concentrarem na formação e aplicarem o que aprenderam.” [ED2];*

*“Falta de suporte institucional: Em alguns casos, os docentes podem ter sentido que faltava apoio institucional para implementar as mudanças sugeridas nas formações. Por exemplo, eles podem não ter tido acesso à tecnologia necessária ou podem ter sentido que a cultura institucional não apoiava as novas abordagens pedagógicas.” [ED2];*

*“[dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas] teoricamente a maior parte tem as informações, mas a dificuldade está na operacionalização destes aspectos tendo em conta os meios existentes (que são exíguos).” [ED3];*

*“[dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas] apenas questões de interpretação prática que são sanáveis com base na troca de experiências” [ED4];*

*“[dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas:] nem todos os docentes dominam o uso das plataformas digitais.” [ED5];*

*“[dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas:] uso das plataformas digitais, alguns eram-lhe revelados como analfabetos informáticos/digitais.” [ED6];*

*“[dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas foram] inúmeras. De várias ordens.” [ED7];*

*“Algumas se prendem com questões estritamente pedagógicas/académicas e outras ligadas aos fatores externos.” [ED7];*

*“Sinto que há dificuldades nos formadores para responder aos fatores externos, muitos dos quais discutíveis” [ED7];*

*“[dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas]: a (...) falta de interesse dos estudantes no aprendizado.” [ED8].*

No que diz respeito às falhas que se notou nos formadores, um docente refeiu que não notou nenhuma *“[Não se notou nenhuma dificuldade nos formadores]. Foram excepcionais” [ED4]*, e os restantes docentes alegaram o seguinte:

*“(…) deve[-se] trazer mais exercícios práticos que teóricos. Práticos tendem a ser mais eficaz que as discussões teóricas ou paradigmáticas.” [ED1];*

*“A maior dificuldade que notei nos formadores foi a adaptação rápida à formação online.” [ED2];*

*“A mudança abrupta para o ambiente virtual, provocada pela pandemia, representou um desafio significativo.” [ED2];*

*“Muitos formadores estavam habituados a interagir presencialmente com os professores em formação, utilizando métodos e materiais que funcionavam bem em um ambiente de sala de aula física.” [ED2];*

*“(…) muitos formadores tiveram que aprender a utilizar rapidamente várias ferramentas e plataformas digitais, enquanto também ensinavam essas habilidades aos professores.” [ED2];*

*“Os conteúdos não são aprofundados na sua maioria são apenas para cumprir programas, é útil para quem na sua formação académica já tem formação psicopedagógica e serve apenas para reforçar o que já sabia, mas para os docentes que não tem essa formação, a forma como estes conteúdos são passados o impacto deles é menor.” [ED3];*

*“[a maior dificuldade que notou nos formadores foi:] fraco domínio de plataformas digitais e dificuldades da internet.” [ED5];*

*“[maior dificuldade que notou nos formadores:] domínio de plataformas digitais.”*  
[ED6];

*“Uma das maiores dificuldades nestes processos de formação psicopedagógica tem que ver com a falta de especialistas nestas matérias.”* [ED7];

*“[maior dificuldade notada nos formadores]: saber lidar com as novas tecnologias para ministrar aulas aos seus estudantes. Portanto a adaptação a realidade não tem sido fácil.”*  
[ED8].

Sobre as linhas de financiamento que promovem a pesquisa e extensão, bem como, a implementação do plano de formação psicopedagógica institucional, constata-se que, tanto na instituição pública, como na privada, por norma, as formações são financiadas pelas próprias IES, e outros docentes concorrem a bolsas de estudo, o que permite reconhecer que não existe uma linha orçamental definida para tal investimento. Portanto, é no nível superior da organização (gestores de topo) que se criam as condições necessárias para que as capacitações ocorram. Veja-se como expressam este ponto de vista:

*“a própria instituição [cobre as despesas]”* [EG1];

*“mas também existem docentes que concorrem as bolsas de outras fontes, como o instituto de bolsas”* [EG1];

*“para já, não temos assim uma linha de financiamento muito clara, é mesmo a própria (...) instituição que vai garantir a disponibilização de meios (...), para a formação do corpo docente [EG1]”;*

*“ao nível da pós-graduação, são os próprios estudantes que pagam propinas, e é com base nessas propinas que vamos melhorando as condições, tanto da oferta, como até do processo de formação”* [EG1];

*“mas para a questão do treinamento que tem sido dado na coorte avaliativa, aqui não há nenhum financiamento”* [EG2];

*“é um resultado do esforço que é criado ao nível da universidade, e que faz com que, (...), os diferentes docentes (...) ao nível da universidade, prestem serviços à própria instituição. É uma forma de eles garantirem a melhoria do seu próprio currículo, pessoal e profissional, mas também, ajudar a própria instituição a garantir melhor formação do pessoal e até dos nossos estudantes”* [EG2];

*“para já, é um esforço mesmo ao nível da própria instituição, que se criem condições para que esses treinamentos decorram, e, [também] por acaso, não tem tido dificuldade nenhuma”*  
[EG2].

Os formadores também realçaram que não existe uma linha de financiamento para a formação psicopedagógica do docente. O formador da instituição pública declarou que dependem totalmente do orçamento da instituição para que as capacitações no âmbito formação psicopedagógica ocorram. Veja-se como expressam este ponto de vista:

*“a linha de financiamento não foi da própria [universidade C]” [EF1];*

*“se não do financiamento proveniente da União Europeia e da minha própria universidade (...), nada mais” [EF1];*

*“a proposta da formação foi mais uma iniciativa da Universidade [Parceira], mas está certo que chegados aqui, eles [a Universidade C] me propuseram, (...) em modificar e em incluir na formação, a temática da docência” [EF1];*

*“não tenho conhecimento sobre a realidade das linhas de financiamento na instituição C” [EF2];*

*“a formação do corpo docente é uma acção normal da área pedagógica, por isso ela deve ser planificada e orçamentada de acordo com o modelo definido” [EF2];*

*“basicamente, (...) dependemos do orçamento da instituição” [EF3];*

*“organiza-se uma logística necessária para que este processo aconteça” [EF3];*

*“Não temos assim um financiamento extra (...); quem trata disso é o departamento de administração, finanças e logística. (...) eles organizam todo o dossier para que a acção de formação avance.” [EF3].*

Sobre esta componente, financiamento, é de salientar que grande parte das formações psicopedagógicas são financiadas com o orçamento interno das IES, ou são organizadas em parceria com instituições de ensino estrangeiras. Portanto, os dados apresentados levam-nos a constatar que o Ministério do Ensino Superior ainda não intervém com capital financeiro para subsidiar as instituições de ensino superior na promoção dessas iniciativas, de modo que, a formação psicopedagógica faça parte da cultura organizacional das instituições de ensino superior.

## **2.2. Competências dos docentes**

Para esta categoria, as questões levantadas foram essencialmente as seguintes:

1. Que opinião têm os gestores de topo das IES, os formadores e os docentes com grau de Mestre e de Doutor sobre a aquisição de competência docente nos cursos de formação psicopedagógica?
2. Em que medida as competências docentes contribuem para introduzir mudanças significativas na prática pedagógica do docente do ensino superior e, conseqüentemente, na qualidade de ensino e aprendizagem?

Quanto à opinião dos gestores de topo das IES, formadores e docentes com grau de Mestre e de Doutor sobre a aquisição de competência docente nos cursos de formação psicopedagógica, é de referir que, com a participação nas capacitações, espera-se que os docentes adquiram competências do saber ser, estar e fazer:

*“o saber, (...) saber ser, saber estar com os outros, saber fazer. Duma forma resumida”* [EG1];

*“temos a componente conhecimento, (...) temos a componente habilidades e temos a componente atitudes* [EG2];

*“muitas vezes, [os] docentes têm conhecimento (...) da área científica e têm habilidades, mas muitas vezes, o que lhes falta é a questão das atitudes, questões mais ligadas às áreas das interações com os estudantes, questões mais ligadas às questões sociais, (...) como poder lidar com o outro, (...) como permitir que esse outro tenha formação mais integrativa.”*

[EG2]. Portanto, o objectivo principal é de que o docente tenha uma formação integral, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra sem sobressaltos.

*“A preocupação fundamental é olharmos para aquilo (...) que tenha o objectivo de uma formação integral”* [EF3];

*“olhamos para as competências sob o ponto de vista académico, competências do saber”* [EF3];

*“olhamos para as competências sob o ponto de vista do fazer”* [EF3];

*“mas também do relacionamento”* [EF3];

*“temos [uma] preocupação fundamental em desenvolver o conhecimento, as atitudes. Aliás, o conhecimento, as habilidades e as atitudes dos docentes, para o exercício profissional. Este é o foco principal.”* [EF3].

Assim, argumentam Nassif, Hanashiro e Torres (2010) citados por Berger et al. (2019) que, em grande parte das vezes, a discussão sobre a competência de professores privilegia a valorização da titulação em detrimento do saber. Já Duarte (2022), refere que, “a docência é um campo de

actuação profissional multifacetado, complexo, que solicita aprendizagem e formação contínua” (p. 194). Todavia, embora soe como uma política óbvia, um dos maiores desafios para instituições de ensino é colocar explicitamente a formação contínua ao serviço do desenvolvimento das competências profissionais.

Como se denota, a construção da identidade do profissional docente é marcada por dimensões colectivas, através do entrosamento e articulação da vida do professor, a sua profissionalização e os investimentos da sua instituição. Portanto, como advoga Perrenoud (1998), citado por Berger et al. (2019), “o desenvolvimento das competências individuais dos docentes possibilita a ampliação do campo de trabalho, além de dar às práticas reais mais espaço do que aos modelos prescritivos (competências genéricas) e aos instrumentais” ( p. 10).

Neste sentido, com a participação nas formações psicopedagógicas, espera-se que os docentes adquiram conhecimentos e reflectam sobre a sua prática pedagógica, para que estejam em constante aperfeiçoamento, aprendizagem e actualização.

*“o que (...) fazemos é [para] que eles também tenham conhecimentos mais ligados à área psicopedagógica, (...) tenham habilidades de poder (...) orientar o processo de ensino e aprendizagem, e tenham atitudes de poderem realmente lidar, adequadamente, com os alunos, (...) no processo de ensino e aprendizagem” [EG2];*

*“(se (...) realmente esses três elementos são desenvolvidos nessas formações, e (...) [se] realmente [são] aprimorados nesse grupo-alvo, então, (...) temos (...) uma garantia, sem muita reserva, de que (...) estamos a ter (...) uma formação mais adequada aos nossos estudantes e a qualquer outro estudante que estiver em qualquer subsistema de ensino, e é isso que nós queremos.” [EG2].*

De acordo com os docentes, durante as formações psicopedagógicas, estes desenvolvem as seguintes competências: saber, fazer e ser, concretamente ao nível da performance, postura e relação pedagógica docente-estudante, dentro e fora da sala de aula, compromisso com a ética académica, bem como, no domínio das metodologias de ensino e capacidades na utilização das ferramentas digitais, conforme demonstramos seguidamente:

*“[competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] estar, saber e fazer.” [ED1];*

*“Comunicação eficaz: A capacidade de transmitir informação de maneira clara e compreensível, adaptar a comunicação para diferentes públicos e facilitar a*

*comunicação bidirecional entre professor e aluno.” [ED2];*

*“Planeamento e organização: A habilidade de desenvolver e implementar planos de aula eficazes, organizar materiais de ensino e gerir o tempo de forma eficiente.” [ED2];*

*“Avaliação e feedback: A capacidade de avaliar o progresso dos alunos de maneira justa e eficaz, fornecer feedback construtivo e usar a avaliação para guiar a prática de ensino.” [ED2];*

*“Uso de tecnologia: Competência para integrar a tecnologia na sala de aula de maneira pedagogicamente eficaz.” [ED2];*

*“Competências ao nível do ser/estar: A formação psicopedagógica também ajuda os docentes a desenvolverem competências relacionadas com a sua postura profissional e relações interpessoais (...)” [ED2];*

*“Empatia e compreensão: A capacidade de entender e responder às necessidades e perspectivas dos alunos.” [ED2];*

*“Resiliência e adaptabilidade: A habilidade de lidar com desafios, adaptar-se a novas situações e manter uma atitude positiva em face da adversidade.” [ED2];*

*“Profissionalismo e ética: A capacidade de manter altos padrões de conduta profissional e fazer escolhas éticas.” [ED2];*

*“Competências ao nível do saber e fazer. (...) Conhecimento pedagógico: Compreensão das teorias e práticas de ensino, e como aplicá-las na prática; Gestão da sala de aula: Habilidades para criar um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo, gerir o comportamento dos alunos e promover a participação; Inclusão e diversidade: Competências para ensinar de forma eficaz numa sala de aula diversificada, incluindo a compreensão das necessidades de alunos com diferentes backgrounds culturais, habilidades e estilos de aprendizagem.” [ED2];*

*“[a formação psicopedagógica permite adquirir] mais conhecimento, melhor aproveitamento das tecnologias para pesquisa e ensino, novas metodologias de ensino.” [ED3];*

*“[competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] competências ao nível do ser/estar e saber fazer no contexto institucional.” [ED4];*

*“[competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] competências cognitivas, afectivas e práticas.” [ED5];*

*“[competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] domínio cognitivo e afectivo. Não [há] muito a dizer sobre a competência de saber fazer, [uma vez que] a abordagem é conteudística.” [ED6];*

*“[o docente adquire] várias competências [com a formação psicopedagógica]: (...) (i) no ser um bom docente, isto é, um docente modelo; (ii) saber estar com os discentes e na comunidade académica no geral; e (iii) saber fazer as coisas dentro do que se instruiu ao nível da formação contínua bem como ao nível das formações psicopedagógicas.” [ED7];*

*“[competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] Nova postura diante das tecnologias de ensino” [ED8].*

Os argumentos apresentados pelos participantes desta pesquisa vão de encontro ao defendido por Perrenoud (2000), citado por Flores e Escola (2008), quando aquele refere que:

[Os professores devem ser preparados] para a participação activa e crítica expressa em quatro níveis: aprender a cooperar e actuar em rede, aprender a viver a escola como uma comunidade educativa, aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela e aprender a dialogar com a sociedade (p. 7).

Outrossim, “a eficácia do ensino depende, não apenas da competência e do desempenho do professor, mas igualmente da motivação, do interesse [e] da aplicação dos alunos” (Machado, 2011 in Mesquita, 2011, p.12). Portanto, é essencial que a formação de professores tenha em conta a perspectiva futura do desenvolvimento da sociedade, para que esta não se torne obsoleta e descontextualizada com o meio social. Pois, de acordo com Martinho (2000), a incerteza sobre o que será o amanhã, devido à globalização e à evolução tecnológica, cria condições próprias à formação de professores que deverão estar essencialmente voltadas para o futuro – os jovens que formamos hoje serão os educadores do amanhã, de crianças que serão os cidadãos do futuro. Segundo Lopes (2012):

A tarefa do educador está, de um modo especial, marcada pela misteriosa relação com as diferentes dimensões do tempo. Cabe-lhe dar rosto ao futuro, ajudando a abrir portas para um mundo que, a rigor, lhe é desconhecido. Por esse motivo, o educador não pode precipitar-se na persecução de um determinado objectivo, como se tudo dependesse apenas de sua própria vontade ou convicção (p. 17).

Em relação à questão, “Em que medida as competências docentes contribuem para introduzir mudanças significativas na prática pedagógica do docente, do ensino superior, e consequentemente, na qualidade de ensino e aprendizagem?”, de acordo com os formadores, pode salientar-se que, pelo facto de o docente participar nessas capacitações, espera-se que o mesmo adquira habilidades sobre as boas práticas no processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta os parâmetros internacionais, de forma que esteja munido de ferramentas que o possibilite a efectuar, por exemplo, intercâmbio com docentes ou pesquisadores de outros



quadrantes do mundo, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Veja-se como EF1 exprime esta ideia:

*“ter um conhecimento de como fazer as coisas bem, digamos no âmbito internacional” [EF1];  
“ele pode também compartilhar com os outros colegas, (...) opiniões sobre esses temas, eles podem manifestar algumas dificuldades que eles poderiam ter, para ver como é que as coisas estão a ser feitas, num contexto mais europeu, norte americano e nos países mais desenvolvidos” [EF1];*

*“também diria que são as circunstâncias da importância do doutorado, a importância da investigação académica, da importância que seja rigorosa, que seja competitiva internacionalmente (...).” [EF1].*

O facto de o docente passar por capacitação psicopedagógica, também se espera que saiba planificar, implementar o plano da aula e avaliar adequadamente. Veja-se, por exemplo, os pontos de vista de EF2 e EF3:

*“espera-se que os docentes saibam planificar adequadamente as suas aulas” [EF2];*

*“saibam implementar um plano de aula elaborado (...).” [EF2];*

*“saibam avaliar adequadamente” [EF2];*

*Destarte, o essencial é que o docente deve possuir conhecimentos e habilidades para uma melhor dinamização da sua prática pedagógica “(...) que ele tenha desenvolvido conhecimento, tenha os conceitos, mas ele também tem de ter aquilo que é a capacidade de saber fazer, mas também do saber ser e estar, (...) isso é o que nos interessa da prática educativa.” [EF3].*

Do exposto, podemos declarar que a formação psicopedagógica é uma bússola, que indica o trajecto e impulsiona o docente a estar em constante busca e aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. Isto leva-nos a concordar com Mesquita quando afirma que, “a formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo, que engloba toda a carreira como professor, no qual é responsável: pela angariação e desenvolvimento de competências, pela procura da inovação, e pelo trabalho individual/equipa, para que possa crescer pessoal e profissionalmente” (Mesquita, 2011, p. 41).

Nesse horizonte, é de realçar que a prática pedagógica do docente deve conduzir a aprendizagem do aluno, através de acções que estimulam o desenvolvimento cognitivo e a criatividade, com vista a resolução dos problemas da comunidade onde se encontram inserido.

Como destaca D'Ávila (2021), “a aprendizagem se constitui pelo desejo de aprender e pode ser sustentada pelo desejo de ensinar do próprio professor. Se o professor não estiver imbuído do mesmo desejo – proporcionar o aprender – dificilmente conseguirá êxito em seus objectivos de ensinar” (p. 31). Neste caso, o professor assume na sua práxis o papel de mediador de conhecimentos e saberes.

Essas perspectivas também são reveladas pelos gestores da instituição privada e pública, quando referiram que estão satisfeitos com as formações, pois os seus objectivos são alcançados, e que as competências adquiridas têm correspondido aos objectivos da instituição, pois há ganhos na harmonização das práticas pedagógicas e de investigação. Porém, a aplicabilidade desse conhecimento compete ao próprio docente. Veja-se o relato de EG1:

*“um conhecimento sempre culmina com a aprendizagem e a aprendizagem exterioriza-se pela mudança de comportamento” [EG1];*

*“as formações e seminários ou reflexões de práticas, ajudam à harmonização das práticas pedagógicas e da investigação.” [EG1];*

*“naturalmente, depende do próprio docente aplicar os conhecimentos adquiridos, ou não” [EG1];*

*“sabemos que cada pessoa é única, mas no âmbito geral posso dizer que temos tido muitos ganhos qualitativos, tanto que nas avaliações de desempenho dos estudantes estão refletidos alguns avanços e melhorias” [EG1];*

*“estamos satisfeitos, os nossos objectivos estão sendo alcançados, sim” [EG1]; “chegaremos lá, no top da escala” [EG1].*

Com a formação psicopedagógica, os docentes ficam mais motivados, e acabam incentivando os colegas de outros domínios científicos para se capacitarem nesse âmbito. Os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, também têm contribuído em grande medida para a melhoria da qualidade de ensino em sala de aula. Veja-se como expressa este ponto de vista EG2:

*“ao longo da formação notamos o entusiasmo” [EG2];*

*“os próprios formandos conseguem dizer, “(...) sinceramente, eu estava perdido, eu pensei que estivesse a prestar serviço de forma mais adequada, mas afinal de contas, faltava-me ainda muita coisa, e que estou aqui a aprender” [EG2];*

*“eles próprios dizem vamos estimular outros colegas para que adiram” [EG2];*

*“também conseguimos notar, por exemplo, [que] nós temos muitos colegas nossos, daqui mesmo da universidade, das áreas de Contabilidade, Gestão de Empresas, Gestão de Recursos*

*Rumanos, [cuja] maior parte deles não tinha formação psicopedagógica, estão conseguindo a partir destas oportunidades” [EG2].*

*“eles próprios dizem, abertamente, que muita coisa está melhorando no nosso exercício, porque aprendem e aplicam imediatamente, na realidade, com os seus próprios estudantes” [EG2].*

Um dos formadores referiu que, após o término da formação, houve *feedback* sobre a formação por parte dos formandos, mas que não está consciente se as competências adquiridas têm correspondido aos objectivos da instituição. Leia-se como se exprime EF1:

*“foi um feedback no momento da formação, mais do que depois da formação” [EF1];*

*“depois de ter partido, não tenho consciência de ter recebido algum tipo de resposta ou inquérito sobre se a formação foi interessante ou não, se se cumpriram os objectivos, foram mais comentários pessoais, ao terminar, (...), a formação” [EF1].*

Um outro formador relatou que a formação é apenas o primeiro passo para se alcançar os objectivos da instituição. Portanto, há necessidade de a Direcção do curso supervisionar se a actividade docente está a ser dinamizada com a excelência desejada. Veja-se nos relatos de EF2:

*“a formação é apenas o primeiro passo” [EF2];*

*“para verificar se corresponde, ou não, às exigências, a Direcção do curso deveria ter um plano de monitoria para ver a qualidade dos planos analíticos, as fichas de assistência às aulas e os testes realizados (perguntas, guiões de correção e resultados)” [EF2].*

Por último, também foi evidenciado que, normalmente, após o término da formação, a equipa de formadores supervisiona a acção do docente, *in loco*, no contexto de sala de aula. Neste sentido, observam se o docente melhorou a sua prática pedagógica na sua plenitude. Veja-se os excertos dos relatos que se seguem:

*“normalmente, depois que desenvolvemos aquela acção de formação, olhamos para a matriz curricular que estamos a implementar e vamos observar se efectivamente os docentes melhoraram a sua prática dentro da sala de aula” [EF3];*

*“a forma de interação pedagógica, o domínio do conhecimento, o nível de interação docente estudante, estudante-estudante, se aquilo que é a capacidade de acomodação dos conhecimentos estão sendo atingidas, ou não” [EF3];*

*“temos sempre que buscar observar esse tipo de situações. Ele tem de ter monopólio específico da sua área de actuação, isto é o básico” [EF3];*

*“Então vamos olhar se, efectivamente, a forma de interação pedagógica, o domínio dos conteúdos, a forma de comunicação com os estudantes, os seus procedimentos metodológicos estão sendo implementados de forma eficaz, ou não” [EF3].*

De acordo com os docentes, as competências adquiridas reflectem-se no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente, ao nível da pesquisa, melhoria da qualidade de ensino, prática pedagógica, avaliação dos estudantes, domínio das ferramentas digitais, entre outros, conforme evidenciamos a seguir:

*“[as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem] com as práticas do trabalho docente. (...) a prática do dia-a-dia e o resultado final será a medida das competências adquiridas das [formações psicopedagógicas - FPP].” [ED1];*

*“Melhoria da qualidade da instrução: A formação psicopedagógica proporciona aos docentes uma compreensão mais profunda das teorias de ensino e aprendizagem, bem como estratégias pedagógicas eficazes. Isso pode melhorar a qualidade da instrução que os docentes são capazes de fornecer, levando a uma aprendizagem mais eficaz para os alunos.” [ED2];*

*“Gestão de sala de aula mais eficaz: As competências em gestão de sala de aula adquiridas através da formação psicopedagógica podem ajudar os docentes a criar um ambiente de aprendizagem produtivo e inclusivo. Isso pode melhorar o comportamento dos alunos, a participação e o envolvimento na aprendizagem.” [ED2];*

*“Melhoria do bem-estar do aluno: As competências socioemocionais e de empatia adquiridas através da formação psicopedagógica podem ajudar os docentes a apoiar melhor o bem-estar dos alunos. Isso pode melhorar o envolvimento dos alunos na aprendizagem e a sua motivação para aprender.” [ED2];*

*“Utilização eficaz da tecnologia: Com a formação psicopedagógica, os docentes podem aprender a integrar eficazmente a tecnologia na sala de aula. Isso pode melhorar a qualidade da instrução, facilitar a aprendizagem personalizada e preparar os alunos para o mundo digital.” [ED2];*

*“Adaptação à diversidade: A formação psicopedagógica pode ajudar os docentes a desenvolver competências para ensinar eficazmente numa sala de aula diversificada. Isso pode levar a uma aprendizagem mais equitativa e inclusiva para todos os alunos.” [ED2];*

*“Algumas [competências] são transferidas (as que são possíveis) porque depende dos meios disponíveis para efectivação das mesmas e sua adequação a área de ensino de cada docente.”*

*[ED3];*

*“[as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem] através da utilização das novas metodologias de leccionação e avaliação.” [ED4];*

*“[transferência de competências adquiridas com a formação psicopedagógica para o processo de ensino e aprendizagem] (...) sinto [que] alguns estudantes têm conseguido concretizar a questão de ser/estar e saber fazer em diferentes actividades lectivas.” [ED5];*

*“[as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem] depende[ndo] do domínio dessas competências por parte do docente. Contudo, nota-se um esforço neste sentido.” [ED6];*

*“[as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem] na medida em que (...): (i) que os estudantes estão a assimilar os conteúdos programáticos nos planos temáticos e analíticos; (ii) que há uma maior interação e proximidade entre os docentes e os discentes (vice-versa), entre docentes e os membros de Direcção da unidade orgânica e/ou entre estudantes-docentes-comunidade académica no geral.” [ED7];*

*“[as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para] redimensionar a forma de abordar os estudantes e a interação com o conhecimento.” [ED8].*

Segundo Lopes (2012):

Numerosas (...) são as reformas que buscam definir e fixar padrões de competências para a formação dos professores e para a prática do magistério. No entanto, tem-se sentido a falta de um conjunto de competências que habilitem o professor a entender o diferente e a lidar com ele, a colocar em prática uma educação intercultural (p. 66).

Como podemos verificar, as formações impulsionam a IES a definir qual é o projecto educativo que pretende materializar, de modo que, os formandos possam estar capacitados para solucionar os problemas identificados na comunidade. Destarte, Severino (2007), declara que o “projecto educacional universitário precisa ser também um projecto político, sustentado por um projecto antropológico. É por isso que não bastará à Universidade dar capacitação técnica e científica, se não contribuir significativamente para levar os seus formandos a uma nova consciência social” (p. 15).

### 2.3. Processo de ensino-aprendizagem e qualidade de ensino

A questão levantada nesta categoria foi:

1. Como é que a participação de uma formação psicopedagógica permite que os docentes enfrentem os desafios do actual sistema educativo?

Quanto à questão como é que a participação de uma formação psicopedagógica permite que os docentes enfrentem os desafios do actual sistema educativo?, é de salientar que, no que respeita à formação pedagógica e relação professor-aluno, foi referenciado que o facto de os docentes serem capacitados ao nível da psicopedagogia, houve uma melhoria abismal a todos os níveis da relação pedagógica professor-aluno, nomeadamente no que implica a interação professor-aluno, métodos de ensino e de avaliação.

De acordo com Miranda e Jesus (2014) “os métodos de ensino precisam valorizar a individualidade, considerar o contexto histórico e sociocultural dos discentes, entendendo as diferenças, dificuldades e o tempo de aprender de cada um” (p. 228), pois, é evidente, que desta forma, verificar-se-á a real autonomia da aprendizagem do aluno, tornando-a mais activa, através da descentralização do poder do docente, de absoluto, para repartido.

Masetto (2002), esclarece que, por vezes, na prática, não se tem consciência que a aprendizagem dos alunos é o objecto central e que o trabalho do docente deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas também o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores.

Assim, entendemos que estas contribuições explicitam que os docentes tornaram-se facilitadores da aprendizagem do aluno e nesta pesquisa apuramos que muitas das inquietações que eram reportadas com frequências pelos estudantes estão a desaparecer. Há um reconhecimento por parte dos gestores de que as formações psicopedagógicas contribuem, em grande medida, para que o processo de ensino e aprendizagem decorra com a qualidade e excelência desejadas. Veja-se os relatos de EG1 e EG2:

*“[houve] sim, muita melhoria” [EG1];*

*“(...) a relação pedagógica professor aluno, tem vindo a melhorar consideravelmente, graças a essa formação que estamos a oferecer aos docentes” [EG2];*

*“as queixas que eram frequentemente reportadas pelos estudantes, porque existem vários órgãos que foram constituídos, para que permitam a interação entre a Direção de cada curso com os estudantes, como por exemplo, grupo de whatsapp com os chefes de turma (...), grupo de whatsapp com o Director de turma e os chefes de turma, e até o Director do curso (...) permitiam captar esse tipo de informações” [EG2];*

*“Mas agora, já temos até que perguntar” [EG2];*

*“Menos queixas (...) são reportadas, que estão ligadas, por exemplo, a dificuldade de interação ou de relação pedagógica docente-aluno” [EG2];*

*“é um dos indicadores (...) [que] faz-nos perceber que essas formações estão valendo a pena.” [EG2];*

*“os nossos professores, estão sendo, realmente, professores psicopedagogos, (...) altamente formados para poderem, realmente, orientar esse processo de ensino” [EG2].*

Os formadores também concordam que a formação psicopedagógica contribui para a melhoria da prática pedagógica do docente. Os docentes ficam dotados de ferramentas (competências e conhecimentos) para levarem a bom porto a docência. Veja-se como expressam este ponto de vista:

*“a formação psicopedagógica impulsiona em grande medida a relação pedagógica professor-aluno. Por exemplo, para a supervisão das teses de mestrado, para a realização de teses doutorais, para a publicação de artigos académicos, eu creio que sim” [EF1];*

*“uma formação pedagógica bem-sucedida tem como resultado primário um docente com melhores conhecimentos e competências para tratar os conteúdos da matéria de ensino” [EF2];*

*“se assim for, melhora bastante o relacionamento docente-estudante, porquanto há menos focos de clivagem, pois os conteúdos serão tratados de forma adequada e as avaliações serão justas e transparentes” [EF2].*

De acordo com os formadores, durante o processo formativo, o professor é o facilitador da aprendizagem e o aluno é o responsável pela sua aprendizagem, e não um mero receptor de conteúdos transmitidos pelos docentes. Este último, deve ser proactivo na busca e desenvolvimento do conhecimento, habilidades e atitudes, sendo que, o aluno deve desenvolver a sua aprendizagem de forma autónoma. Veja-se como EF3 exprime esta ideia:

*“nós geralmente olhamos para a formação psicopedagógica, ou pedagógica, como um processo de enriquecimento pessoal. Por um lado, há toda uma necessidade do aluno ser*

*considerado como o sujeito [activo] da prática, como constructor activo dos seus conhecimentos, das suas habilidades, e o professor enquanto mediador, enquanto socializador da aprendizagem, vai interagindo com os estudantes ao longo do exercício profissional” [EF3];*

*“em função da formação, temos plena consciência de que esses pleitos [sic] ficam garantidos, e a preocupação fundamental é que os estudantes desenvolvam aquilo que são as competências de aprendizagem requeridas para a disciplina, e consubstancialmente para o curso” [EF3].*

De acordo com os docentes, a formação pedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno na medida em que, melhora a relação professor aluno, se verifica um maior entrosamento entre os alunos e o professor, há uma maior proximidade e diálogo entre o professor, o aluno e as restantes autoridades institucionais. Veja-se nos relatos de ED1, ED2, ED3, ED5, ED6, ED7 e ED8:

*“[melhora a] prática do dia-a-dia. A relação aluno professor faz-se na sala de aulas e não nas formações.” [ED1];*

*“As formações nos dá insumos, ferramentas, mas só a prática é que dita o resultado.” [ED1];*

*“Melhoria da Compreensão do Aluno: (...) ajuda o professor a entender melhor as diferentes formas como os alunos aprendem, suas motivações, desafios e habilidades. Essa compreensão permite que os professores adaptem suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma relação mais personalizada e efectiva.” [ED2];*

*“Promoção da Empatia: (...), os professores adquirem competências para compreender e valorizar as perspectivas dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso. Isso ajuda a estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno.” [ED2];*

*“Comunicação Eficaz: (...) aprimora as habilidades de comunicação dos professores, permitindo-lhes expressar claramente suas expectativas, fornecer feedback construtivo e efectivo, e promover uma comunicação bidirecional, o que melhora a interação e a relação pedagógica.” [ED2];*

*“Incentivo à Autonomia do Aluno: (...) enfatiza a importância de promover a autonomia dos alunos. Os professores aprendem a desenvolver estratégias de ensino que incentivam os alunos a assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado, fortalecendo a motivação e o envolvimento dos alunos.” [ED2];*



*“Gestão de Sala de Aula: (...) fornece aos professores ferramentas e estratégias para uma gestão eficaz da sala de aula, contribuindo para um ambiente de aprendizagem seguro e propício, o que beneficia a relação pedagógica.” [ED2];*

*“(...) nos permite olhar o processo de ensino como um todo, não apenas como docente, mas ver também o lado dos estudantes (conhecer melhor os estudantes) para ajustar as metodologias segundo as características dos mesmos, o que melhora a relação de ambos.” [ED3];*

*“ajuda o professor no seu processo de ensino e aprendizagem, com ferramentas adequadas.” [ED5];*

*“(...) o professor fica mais preparado para lidar com o aluno como um ser pensante, sujeito no processo da construção de conhecimento científico e sua aplicação na vida prática e quotidiana.” [ED6];*

*“(...) os alunos (ao nível das ofertas do mercado) conseguem um bom enquadramento.” [ED7];*

*“(...) a qualidade mede-se pelo enquadramento dos discentes após as suas formações e o nível de resultado que os mesmos alcançam ao longo das carreiras.” [ED7];*

*“(...) uma boa relação professor-aluno é indispensável para garantir a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem.” [ED7];*

*“[a formação psicopedagógica contribui] em grande medida, pois o estudante não se pode encerrar mais como uma tábua rasa, mas sim como um sujeito interactivo.” [ED8].*

Actualmente, a formação psicopedagógica é visualizada como um elemento de extrema importância para que o docente adquira competências, reflecta sobre a sua prática pedagógica, ao longo da vida profissional e se forme em outros conteúdos ou domínios que são relevantes para a profissão docente, como por exemplo, o uso das TICs e metodologias a adoptar na modalidade de ensino híbrido.

Outrossim, o processo de formação psicopedagógica devia surtir um maior eco no ensino básico, de modo que, o subsistema do ensino superior não tivesse de redefinir o desenho da formação pedagógica a partir da sua base. Também poder-se-ia introduzir unidades curriculares de formação psicopedagógica ao nível dos cursos de graduação pela sua absoluta importância, quer na formação intelectual, como na humana. Isto permitiria que o ensino superior não tivesse de refazer toda a formação pedagógica de base.

Salientamos que antes de se passar para a formação contínua, na qual está inserida a formação psicopedagógica, os docentes passam por uma formação inicial que tem como função o treino, a certificação, bem como, dotar o docente de competências para ser um agente da mudança (Garcia, 1999; Mesquita, 2011; Sánchez-Cano et al., 2011). Entretanto, analisando o discurso dos gestores, formadores e docentes, todos foram unânimes em afirmar que o facto de o docente participar numa formação psicopedagógica, contribui, em grande medida, para a melhoria da relação pedagógica docente-estudante, uma vez que, como afirma Freire (1991), citado por Collares (2003) “não existe uma prática educativa neutra, o que impõe ao professor a busca constante da compreensão do saber, para que se possam estabelecer vínculos comprometidos com a educação, em sua essência libertadora” (p. 60).

Isto significa que a educação pode ser visualizada como a pedra angular que impulsiona a libertação das mentes. O conhecimento não fica centrado no professor, este passa a ser o mediador/facilitador do processo de ensino e aprendizagem, o que nos remete para Masetto (2003), citado por Gondim et al. (s/d.) quando afirma que:

O professor (...) não é mais o detentor do conhecimento, nem um simples [transmissor] de informações, mas deve ser a ligação entre o aluno e o conhecimento, incentivando e motivando o aluno a aprender e ampliando as possibilidades da aprendizagem, através de uma actividade de mediação (p. 4).

Assim, a política/estratégia da formação psicopedagógica pode ser visualizada como uma mais-valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos, ou seja,

*“uma ferramenta impulsionadora da aprendizagem do docente e, por consequência, a dos alunos” [EG1];*

*“[a política de formação psicopedagógica] é uma mais valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos” [EG2];*

*“a psicopedagogia vai (...) permitir que você, com o conhecimento que tem na sua área específica, (...) consiga orientar, consiga permitir que o próprio aluno aprenda, aprenda por si próprio, mas com o seu envolvimento, como moderador do processo” [EG2].*

Com a introdução da formação psicopedagógica foi possível denotar que existem várias práticas pedagógicas que o docente deve conhecer e dominar, de modo a estimular a aprendizagem nos alunos, de forma a esses melhorarem o seu desempenho escolar. Veja-se como EG2 expressa este ponto de vista:

*“(…) há várias técnicas, há vários métodos que vão sendo aprendidos, vão sendo aprimorados nos próprios docentes, para que consigam, efectivamente, aplicá-los em diferentes situações, com os seus próprios estudantes” [EG2].*

Com a formação, espera-se que o professor esteja familiarizado com os quatro eixos do processo de ensino-aprendizagem, identificados por (Gondim et al., s/d., p. 10):

1. O próprio processo de ensino-aprendizagem;
2. O professor como produtor e gestor de currículo;
3. A relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem; e por último,
4. Domínio da tecnologia educativa (usar a tecnologia de modo a tornar as aulas mais atractivas e práticas).

Desta forma, nota-se que, com a formação psicopedagógica, o professor desenvolve vários domínios que têm implicação directa sobre a sua prática pedagógica e qualidade de ensino. Nomeadamente, conhecimento científico, metodologias do ensino, capacidade em se relacionar e comunicar com os alunos e outros membros da comunidade académica, capacidade crítico-reflexiva, entre outros.

Actualmente, tem sido defendido que, os métodos que facilitam a aprendizagem dos alunos, devem ser activos, tecnológicos, interdisciplinares e que estimulem a discussão em grupo. Veja-se como EG2 exprime esta ideia:

*“ao nível da universidade, nós privilegiávamos muito métodos activos, métodos mais centrados, que promovam a aprendizagem centrada no próprio estudante, que garantam a aprendizagem por descoberta, que garantam a condição da aprendizagem autónoma, (...) mas também aprendizagem mais cooperativa” [EG2];*

*“nós temos trabalhos de grupo, e depois são esses trabalhos que são apresentados em seminários, etc.” [EG2];*

*“tudo isto, são diferentes metodologias que são aplicadas, para que, efectivamente, o processo de ensino e aprendizagem ocorra” [EG2];*

*“isto faz com que, realmente, os alunos consigam perceber que estão na universidade, e aqui é preciso investigar, é preciso ler no mínimo três, quatro, cinco, seis, sete, oito, dez obras ou artigos científicos para conhecer, para poder se calhar compreender um único fenómeno” [EG2];*

*“é isto é que, realmente, está acontecendo ao nível da nossa universidade” [EG2];*

*“quando o indivíduo não tinha formação psicopedagógica, ele não compreendia essas diferenças, diferentes metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem” [EG2].*

Com a formação psicopedagógica, espera-se que os professores consigam transferir de forma eficaz e eficiente os conteúdos de modo que impulsionem a aprendizagem do aluno: “os professores mostram que dominam o conteúdo que se propõem a passar, mas não conseguem transmiti-lo de maneira eficaz” (Gondim et al., s/d., p. 10).

Os formadores também referiram que a introdução da política/estratégia de formação psicopedagógica pode ser visualizada como uma mais-valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos, pois adquirem novos conhecimentos e reflectem sobre a sua prática pedagógica. Veja-se nos relatos de EF1:

*“à medida que o docente adquire conhecimentos novos, também é um professor reflexivo sobre as acções que os docentes fazem” [EF1];*

*“quando os docentes assistem a actividades formativas, penso que serve muito para que eles próprios reflectam sobre as coisas que estão a fazer na sala de aula, com os seus próprios alunos (...)” [EF1];*

*“sem dúvidas os alunos saem beneficiados, pois o processo de aprendizagem é menos doloroso (menos complicação por parte dos professores no tratamento dos conteúdos e avaliações isentas e justas)” [EF1].*

Também se notou que, pelo facto de participarem nas formações, a construção de competências tende a ocorrer de forma contínua e ao longo da vida do docente, o que contribui para que, continuamente, haja melhoria no seu desempenho enquanto docente. Veja-se como EF3 exprime esta ideia:

*“obviamente, obviamente, porque em função dessas acções de formação periódica, nós olhamos que os docentes (...) têm a tendência em melhorar aquilo que é a sua performance profissional, porque o objectivo fundamental é que haja uma profissionalização da profissão” [EF3];*

*“(...) havendo a profissionalização da profissão, estará garantido aquilo que é a construção de competências educativas no processo de ensino e da aprendizagem” [EF3].*

Sobre se a Formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino, o gestor da instituição privada referiu que o investimento na formação contribui para que tenhamos um ensino de

qualidade, pois, a qualidade da educação está directamente relacionada com a formação do docente. Veja-se como EG1 e EG2 exprimem esta ideia:

*“não há qualidade sem formação” [EG1]; “a base de uma educação de qualidade está na formação do professor” [EG1];*

*“o ideal seria que todo o professor fosse mesmo professor” [EG1];*

*“a qualidade do ensino superior, (...) só poderá ser garantida quando nós tivermos professores com formação psicopedagógica, porque eles vão exercer a sua função de forma mais consciente, de forma mais competente possível” [EG2].*

Grande parte dos docentes que lecionam no ensino superior, ao longo da sua formação académica, não tiveram contactos com conteúdos ligados à metodologia de ensino ou práticas pedagógicas, o que acaba contribuindo para que tenhamos docentes, no subsistema do ensino superior, detentores do conhecimento científico, mas com deficiências de competências para ser um bom professor, conforme evidenciamos a seguir:

*“nós temos gestores, contabilistas, economistas, mas não professores de contabilidade, professores de gestão, de economia, etc. etc.” [EG1];*

*“o que as universidades deviam fazer, no [meu] ponto de vista, é potenciar a esses profissionais e estudantes, matérias relacionadas à metodologia de ensino, ou às práticas sobre como ensinar” [EG1];*

*“muitas vezes, as contratações dos docentes passam directo, da carteira do estudante para a carteira do docente, isso acaba por influenciar nas práticas pedagógicas do docente” [EG1];*

*“ele pode até conhecer o conteúdo, ter habilidades de transmitir, mas faltam-lhe as ciências psicológicas e pedagógicas no processo” [EG1].*

Os docentes devem estar conscientes que, perante a diversidade de estudantes existentes numa determinada turma, cada estudante apresenta o seu ritmo de aprendizagem, e o docente deve garantir que o processo de ensino e aprendizagem decorra com qualidade e dentro da normalidade para todos os estudantes. Veja-se nos relatos de EG1 e EG2:

*“as diferenças individuais relacionadas com a aprendizagem variam de aluno para aluno” [EG1];*

*“o docente deve ter essa base para conseguir compreender toda a diversidade de alunos, e ter estratégias para ensinar a aprender (...). Isto ainda é um desafio geral” [EG1];*

*“a formação psicopedagógica contribui para qualidade de ensino, na medida em que, os professores que orientam os processos estão munidos de conhecimentos, de habilidades e*

*atitudes, mais adequadas para orientar o processo de ensino e aprendizagem, e como resultado, o aluno desenvolve uma aprendizagem mais adequada” [EG2];*

*“nós estamos aqui a garantir uma formação de qualidade aos nossos próprios estudantes” [EG2].*

Foi referenciado pelo gestor da instituição pública que as IES deviam recrutar docentes com formação psicopedagógica, entretanto, caso o docente a contratar não tenha sido capacitado nesse âmbito, a instituição que está a recrutar o docente devia criar mecanismos para que esse docente fosse capacitado. Veja-se como EG2 expressa este ponto de vista:

*“gostaria de chamar a atenção para que a formação psicopedagógica não se resuma somente [à nossa Universidade] (...) mas que seja (...) um pressuposto a ter em conta, para que o professor exerça a sua função no ensino superior” [EG2];*

*“é preciso que todas as universidades do país, recrutem docentes que tenham formação psicopedagógica” [EG2];*

*“se tem um docente sem formação psicopedagógica, e eles acham que este profissional é uma mais valia, então, que lhe criem condições para que ele tenha formação psicopedagógica, tanto na própria instituição, como também em instituições que são mais vocacionadas para isto” [EG2].*

Destacou ainda, que o curso de formação psicopedagógica devia ser oferecido por outras IES públicas e privadas, pois, são, essencialmente, algumas IES públicas que oferecem cursos dessa natureza. Veja-se no relato de EG2:

*“a priori a [Universidade G], etc., (...) e quase todas as unidades que surgiram aqui, (...) essas universidades estão vocacionadas para a formação psicopedagógica, e que também essa formação psicopedagógica não se resuma apenas para a [Universidade G]” [EG2];*

Também mencionou que os docentes que se encontram localizados em zonas mais recônditas não têm acesso a essa formação, conforme evidenciamos a seguir:

*“nós podemos oferecer esses programas, ou tornar esses programas mais próximos dos beneficiários” [EG2];*

*“nós podemos, (...) programar, projectar essas formações nas comunidades, ou nas escolas, (...) desde que, realmente, haja solicitações” [EG2];*

*“já estivemos em alguns distritos em missão de serviço, em que eles, realmente, acham que não têm oportunidades de formação no ensino superior, porque as universidades estão distantes” [EG2];*

*“está lá mais um contexto em que se precisa, realmente, oferecer esses programas de formação” [EG2].*

Perante este cenário, é essencial que, ao nível do Ministério do Ensino Superior de Moçambique, se comece a desenhar políticas de garantia de qualidade, onde seja garantido que a formação psicopedagógica do docente deve constituir um requisito obrigatório para todos os candidatos que queiram concorrer a uma vaga para a docência no ensino superior. Veja-se como EG2 expressa este ponto de vista:

*“chama[-se] a atenção das autoridades (...) [quem de direito] para que comecem (...) a encarar essa situação da formação psicopedagógica como um elemento chave para a garantia da qualidade de formação no ensino superior [EG2].*

Os formadores também partilham o mesmo pensamento que os gestores, quando afirmam que, a formação pedagógica contribui, sim, para a qualidade de ensino, como verificamos mais abaixo:

*“totalmente. Creio que muito, não só pelo conteúdo da formação. Sim. Também porque fomenta um professor reflexivo, vê o que está a ser feito nas aulas, comparando com o que está a ser feito em outros lugares, é muito importante por isso.” [EF1];*

*“professores que planificam bem as suas aulas, implementam adequadamente as actividades planificadas e avaliam de forma justa, isenta e transparente e com alunos que sofrem apenas as complicações decorrentes da complexidade da matéria e não da actuação dos docentes. Sem dúvida que a qualidade de ensino será boa, salvaguardados os outros elementos para que a qualidade de ensino seja boa (meios de ensino, qualidade das instalações, motivação dos docentes e estudantes, etc.).” [EF2];*

*“em função da acção de formação, o professor terá melhores condições em melhorar a sua prática educativa, mas também, principalmente, vai ter que fazer a permanente auto-avaliação (...) da sua performance profissional, para assim melhorar os aspectos que considera menos sólidos.” [EF3];*

*“no processo de formação, sempre se prima pela eleição de formadores que efectivamente tenham tarimbos ou tenham competências naquela área em que vão ministrar a formação, para evitarmos que as pessoas saiam da formação com mais lacunas, ou saiam da formação*

*mais deficitários. A preocupação fundamental é a de que a acção de formação tem de se reflectir naquilo que é o exercício e as práticas profissionais do professor, mais ou menos isso.” [EF3].*

Como se pode constatar, com a formação psicopedagógica espera-se que o docente possa ampliar o seu leque de competências, relativamente à sua experiência pessoal e desenvolvimento profissional, bem como, adoptar estratégias metodológicas mais apropriadas para a dinamização eficaz do processo de ensino e aprendizagem, conforme nos confirma Perrenoud (1998), quando afirma que: [a formação contínua dos docentes pressupõe] “ampliar o campo de trabalho e dar às práticas reais mais espaço [do] que aos modelos prescritos e aos instrumentais.” (p. 208).

Nesse sentido, a formação psicopedagógica deve fazer parte da planificação anual das actividades a serem dinamizadas nas IES, como nos refere o EF2:

*“a capacitação psicopedagógica deve ser uma actividade permanente da actividade dos cursos, por isso deve fazer parte da sua planificação anual” [EF2].*

Campos e Almeida (2019) defendem que, organizar cursos de formação contínua que possibilitem que o docente reflecta sobre as questões teóricas e práticas do exercício da docência, é um dos desafios prementes das instituições de ensino. Pois, por falta de formação na área de pedagogia ou de ensino como um todo, “o professor deixa de ter as ferramentas necessárias para compreender e interpretar tanto a situação na sala, quanto o aluno e suas necessidades para a aprendizagem. Com isso a instituição de ensino superior tem a sua contribuição na sociedade diminuída” (Cunha, Brito & Cicillini, 2013, citados por Gondim et al., s/d., p. 15).

Entretanto, após a ocorrência da formação, devia existir um mecanismo de supervisão e avaliação da aplicabilidade das competências adquiridas na formação, na prática pedagógica do docente, pois, só assim poder-se-á comprovar *in loco* que o processo de ensino e aprendizagem está a ser dinamizado com a qualidade pretendida, bem como propor acções de melhoria de forma imediata. Veja-se os excertos dos relatos que se seguem:

*“a formação é apenas o primeiro passo” [EF2];*

*“os cursos devem estar estruturados de forma a monitorar permanentemente as actividades de cada docente, verificar se as acções de formação tiveram ou não os resultados; avaliação*



*dos planos analíticos submetidos; definir planos de assistências para as aulas e avaliar as fichas de assistência às aulas: verificar os testes realizados (guiões de correção e resultados obtidos).” [EF2];*

*“as reuniões dos cursos devem ter na sua agenda uma avaliação do processo docente-educativo, obtendo depoimentos dos docentes sobre como estão a decorrer as aulas, tendo em conta o planificado e estudar formas de alterar o que estiver a decorrer de forma adversa, antes do final do semestre” [EF2].*

Entretanto, quando os docentes foram questionados sobre até que ponto a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino, estes alegaram que melhora no cumprimento dos conteúdos, confere habilidades na lecionação aos docentes recém-formados, contribui para que tenhamos docentes ou facilitadores mais preparados e com ferramentas que os auxiliem, para que o processo de ensino e aprendizagem decorra com o êxito desejado. Veja-se os excertos dos relatos de ED1, ED2, ED3, ED5, ED6 e ED8:

*“[a formação pedagógica] está directamente relacionada [com a qualidade de ensino].” [ED1];*

*“Na formação temos os insumos ou as ferramentas que nos habilitará ao trabalho de qualidade.” [ED1];*

*“A formação psicopedagógica desempenha um papel crucial para melhorar a qualidade do ensino (...).” [ED2];*

*“Compreensão do Desenvolvimento do Aluno: A formação psicopedagógica ajuda os professores a compreenderem melhor os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes adaptar o ensino de forma a apoiar efectivamente o crescimento académico e pessoal dos alunos.” [ED2];*

*“Estratégias de Ensino Efectivas: A formação psicopedagógica fornece aos professores uma gama de estratégias pedagógicas que podem ser usadas para melhorar a qualidade do ensino. Isso inclui técnicas para promover a aprendizagem activa, ensino diferenciado, e a inclusão de todos os alunos.” [ED2];*

*“Gestão de Sala de Aula: A formação psicopedagógica ajuda os professores a desenvolverem habilidades eficazes de gestão de sala de aula, incluindo a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo, e a gestão eficaz do comportamento dos alunos.” [ED2];*

*“Avaliação e Feedback: A formação psicopedagógica oferece aos professores ferramentas para avaliar o progresso dos alunos de forma justa e eficaz, e para fornecer feedback que apoie a aprendizagem dos alunos. Isso permite aos professores adaptarem o seu ensino com*

*base na avaliação contínua do progresso dos alunos.” [ED2];*

*“Desenvolvimento Profissional Contínuo: A formação psicopedagógica é uma parte importante do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, ajudando-os a manter-se atualizados com as pesquisas e práticas mais recentes em educação, e a refinar constantemente as suas competências de ensino.” [ED2];*

*“A maneira de lecionar e quem tem formação e quem não tem formação psicopedagógica de certa forma influencia no resultado (aproveitamento pedagógico) quando se leciona observando-se as metodologias adequadas a probabilidade de sucesso é maior.” [ED3];*

*“(…) nos moldes em que a maioria das formações ocorre o seu impacto é menor.” [ED3];*

*“[com a formação psicopedagógica o docente] adquire ferramentas fundamentais para condução do ensino e aprendizagem com competência e autonomia científica.” [ED5];*

*“[a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino] na medida em que municia o professor de ferramentas básicas para conduzir com competência o ensino-aprendizagem.” [ED6];*

*“[a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino] grandemente na medida em que proporciona a partilha de conhecimentos e aprofunda metodologias que se calhar nunca antes trabalhados.” [ED8].*

Quanto aos factores externos que inviabilizam o sucesso das formações psicopedagógicas, os docentes destacaram os seguintes: recursos limitados; falta de apoio institucional; desafios pessoais dos docentes; condições de trabalho; desafios tecnológicos; adaptar a formação psicopedagógica às necessidades específicas dos professores e dos alunos; falta de condições materiais de ensino; motivação dos docentes associada as condições de trabalho, salários; factores de ordem financeira e cultural; excesso de ocupação laborais; entre outros. Veja-se os excertos dos relatos que se seguem:

*“Recursos Limitados: A falta de recursos financeiros pode limitar a capacidade de uma instituição em fornecer formação psicopedagógica de alta qualidade. Isso pode incluir a incapacidade de contratar formadores qualificados, a falta de materiais de formação adequados, ou a incapacidade de proporcionar tempo suficiente para a formação.” [ED2];*

*“Falta de Apoio Institucional: Se a liderança da instituição não valorizar a formação psicopedagógica, isso pode inviabilizar o seu sucesso. Isso pode manifestar-se na forma de falta de tempo atribuído à formação, falta de incentivos para a participação, ou uma cultura institucional que não valoriza o desenvolvimento profissional contínuo.” [ED2];*

*“Desafios Pessoais dos Docentes: Os docentes podem enfrentar desafios pessoais, tais como*

*questões de saúde, obrigações familiares ou stress, que podem dificultar a sua capacidade de participar plenamente na formação psicopedagógica.” [ED2];*

*“Condições de Trabalho: As condições de trabalho dos docentes, incluindo cargas de trabalho elevadas, stress ocupacional e falta de apoio, podem inviabilizar a sua capacidade de aplicar eficazmente as competências adquiridas através da formação psicopedagógica.” [ED2];*

*“Desafios Tecnológicos: Em um mundo cada vez mais digital, a formação psicopedagógica muitas vezes depende do acesso à tecnologia. A falta de acesso a tecnologia adequada, ou a falta de competências digitais, pode impedir a participação eficaz na formação.” [ED2];*

*“Gostaria de enfatizar a importância do apoio contínuo após a conclusão da formação psicopedagógica.” [ED2];*

*“Muitas vezes, os professores podem aprender novas estratégias ou abordagens durante a formação, mas podem encontrar dificuldades ao tentar implementá-las na prática.” [ED2];*

*“(…) é crucial que haja algum tipo de apoio ou acompanhamento disponível para ajudar os professores a aplicar o que aprenderam na prática.” [ED2];*

*“Isso pode incluir sessões de coaching ou mentoria, comunidades de prática onde os professores podem partilhar experiências e aprender uns com os outros, ou mesmo apenas a disponibilidade de um supervisor ou mentor para discutir desafios e estratégias.” [ED2];*

*“(…) gostaria de destacar a importância de adaptar a formação psicopedagógica às necessidades específicas dos professores e dos alunos.” [ED2];*

*“Cada professor é único, assim como cada aluno e cada sala de aula.” [ED2];*

*“(…) a formação mais eficaz será aquela que leva em consideração essas diferenças e oferece estratégias e abordagens que podem ser adaptadas a diferentes contextos e situações.” [ED2];*

*“(…) a formação psicopedagógica não deve ser vista como um evento isolado, mas sim como parte de um processo de desenvolvimento profissional contínuo.” [ED2];*

*“As condições materiais de ensino que na sua maioria estão em falta (podem surgir várias ideias nas formações e não se poderem implementar por falta de meios).” [ED3];*

*“(…) Questões como a motivação dos docentes associada as condições de trabalho, salários, etc., devem ser levados em conta.” [ED3];*

*“(…) dificuldades financeiras, que nalgum momento influenciam nas formações permanentes dos docentes.” [ED5];*

*“(…) os de ordem financeira e cultural.” [ED6];*

*“(…) factores ligados as necessidades básicas como descreve a pirâmide hierárquica de Maslow” [ED7];*

*“(…) preguiça ou excesso de ocupação laborais que não ajudam a formação.” [ED8].*

Para terminar, e levando em conta o posicionamento dos docentes, gostaríamos de salientar que, é durante o percurso de vida e no decorrer do processo formativo que o docente vai construindo as competências profissionais que lhe permitirão determinar e realizar uma acção mais assertiva sobre a sua prática pedagógica (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g; Canário, 2000 & Mesquita, 2011).

## CONCLUSÕES

Que competências académicas os docentes do Ensino Superior adquirem na formação psicopedagógica? Esta foi a questão básica que conduziu a nossa investigação, tendo sido apoiada numa pesquisa de orientação qualitativa, através da realização de entrevistas individuais semiestruturadas que envolveram: dois gestores, um de uma instituição pública e outro de uma instituição privada; três formadores, sendo que dois deles formaram docentes na instituição privada, e o outro faz parte do leque de formadores de uma instituição pública; e oito docentes, dos quais três pertenciam a instituição pública e cinco a privada. Quanto ao grau académico dos oito docentes, cinco são mestres e três são doutores.

O processo pedagógico envolve aprendizagem e ensino. Isto significa que o processo de ensino, para além de realizar tarefas de instrução, também serve como alicerce para a promoção do processo educacional. Portanto, o professor, aquando do desempenho da sua profissão, deve proporcionar aos alunos tanto o desenvolvimento da componente intelectual, como da componente afectiva e ética, para que os alunos estejam munidos de competências que contribuam para a sua formação integral, de modo que possam intervir na resolução de fenómenos que assolam os membros da comunidade onde vivem.

Os conteúdos e métodos escolhidos pelo professor devem condicionar para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais crítico, de forma que os alunos busquem desenvolver habilidades que permitam resolver os problemas da sociedade. Portanto, se os conteúdos, os métodos e a forma de organização do acto educativo forem atractivos, os alunos são estimulados a analisar e a relacionar as práticas educativas com o contexto da realidade onde se encontram inseridos, o que constitui uma mais valia para que os problemas sociais sejam resolvidos de uma forma criativa e reflexiva.

Neste sentido, antes de passarmos para as conclusões obtidas através dos resultados da pesquisa, sublinhamos (em síntese) os seguintes aspectos:

I. Com o primeiro capítulo, analisou-se a educação no geral, o ensino superior em particular e o ensino-aprendizagem em especial.

Quanto à ‘educação’ no geral, avaliámos as várias abordagens doutrinárias desde pensadores da antiguidade clássica à contemporaneidade, chegou-se a conclusão de que o conceito em si admite múltiplas interpretações, das quais é imperioso que se retenha, atendendo-se o ciclo de ensino-aprendizagem, os seus elementos.

A educação é um direito humano universal, portanto, um direito de todos e pode ocorrer tanto no seio familiar, assim como na escola. Neste contexto, no mundo contemporâneo, a educação existe de forma difusa, em cada povo, categoria de sujeitos de um povo; e entre povos que se encontram.

Num primeiro momento, ela ocorre sem turma de estudantes, sem professores, sem livros e da família para à comunidade, de geração em geração, e vai evoluindo para um contexto onde encontramos escolas, salas, professores e métodos pedagógicos, onde a educação é mais formal. As questões de vizinhança, ou a falta dela, ditam a qualidade do ensino-aprendizagem hoje.

A educação pode ser perspectivada de forma ampla, quando a caracterizamos como processos educativos e de formação que podem ocorrer na escola, bem como através de outras estruturas sociais ou redes de transferência de conhecimento, onde não está patente um modelo de ensino formal, com programa curricular, onde, para que facilite a assimilação do conteúdo pelos alunos, o programa curricular é dividido em disciplinas a ser aplicado em academias, escolas, universidades, institutos ou outras instituições de educação formal. Portanto, a educação é dividida em níveis, que geralmente, levam a obtenção de um diploma.

Nesta senda, entendemos que, a educação deve ser prioridade de qualquer governo investir, transformando-a em estratégia de desenvolvimento social e económico, por ser decisiva para o futuro das pessoas e das nações.

Quanto ao ensino superior em particular, vimos que se trata de um projecto de Estado, isto é, a realização do Estado-educacional ao mais alto nível. O ensino superior, é actualmente de dois tipos: (i) ensino superior público e; (ii) ensino superior privado.

Atente-se, porém, no facto de existirem grandes desafios em matéria de concorrência leal entre ambas as IES.

A educação superior, é o nível mais elevado dos sistemas educativos, e refere-se, como já se fez menção anteriormente, à educação realizada em instituições de ensino superior. Originalmente, a educação superior foi criada para acolher e propagar o poder das elites. Porém, com o neoliberalismo, a universidade tem sido desafiada a formar o capital humano de excelência, que será “absorvido” pelo mercado de trabalho, bem como a mostrar-se aberta às exigências de democratização e igualdade de acesso a uma parcela maior da sociedade, sociedade esta que se encontra em constante transformação.

A conclusão a que se chega é a de que devia existir uma maior proximidade entre as instituições de ensino superior pública e privada, bem como, estratégias políticas que visem financiar as instituições privadas de baixo rendimento.

II. Quanto ao segundo capítulo, a formação do corpo docente segue processos específicos desde logo: (i) a formação inicial, (ii) a formação contínua e; (iii) a formação psicopedagógica.

Teve particular relevo esta última dimensão pelo facto de se constituir como objecto central da nossa investigação, bem como, a sua aplicabilidade no ensino superior moçambicano.

Para a sua análise e discussão trouxemos várias experiências no campo da formação em psicopedagogia assumindo-se com particular relevo, a experiência brasileira. Desta, resultaram como contributos a necessidade de: (i) Moçambique adoptar de um código de ética em psicopedagogia; (ii) constituírem-se associações de psicopedagogia em Moçambique.

III. Quanto ao terceiro capítulo, referiram-se que as competências do professor no ensino superior são uma realidade em construção no plano prático.

É de realçar que a psicopedagogia está alicerçada a teoria e a prática da educação, com vista a transformação social da comunidade em particular, e do global em geral. Isto remete-nos para o pensamento de que o processo de ensino é uma actividade que ocorre tanto no espaço escolar, como na vida em sociedade.

Dada a imperfetibilidade do educador e do educando, impõe uma postura ética e moral de ambos, sobretudo do professor uma vez que este se constitui como modelo na relação ‘ensino-aprendizagem’, o instrumento indispensável para a qualidade do ensino tal como tem vindo a

precisar o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos).

Importa ainda referir que, no processo de ensino e aprendizagem, tanto o docente, como o estudante, devem pautar pela ética, isto é, por princípios e valores considerados válidos, de forma a respeitar certos direitos que são moralmente aceites pela comunidade e, deste modo, obter-se o melhor resultado.

Como se pode constatar, a ética está presente em todos os momentos do acto educativo. Neste sentido, frente à necessidade de gestão das tensões que podem advir ao longo do processo educativo, a ética irá nortear a acção e os princípios de todos os envolvidos, estabelecendo regras e orientando, a fim de os indivíduos tomarem decisão com responsabilidade, moderação e equilíbrio, para o bem comum, individual e colectivo, bem como para integrarem-se na sociedade, de forma participativa e activa.

A ética ilumina a consciência humana na procura de respostas mais adequadas para a tomada de decisões mais assertivas e para adoptar medidas de responsabilidade mais activa, considerando o papel que cada um desempenha na comunidade onde se encontra inserido.

O facto de no processo de ensino e aprendizagem se cumprir com as normas e as regras que a acção educativa assim exige, contribui para que o docente não seja mero transmissor de conteúdo, mas sim, um mediador do processo de ensino e aprendizagem, um “construtor” de indivíduos com capacidade de análise crítica, de questionamento do contexto onde se encontram inseridos, cooperando, desta forma, para que se tornem actores comprometidos com a transformação da sociedade ou da sua comunidade, bem como, autores da sua própria história de vida. É neste sentido que o docente influencia em grande medida na qualidade de ensino e nas relações interpessoais que se estabelecem dentro e fora da sala de aulas. Isto significa que se estabelece uma dialética entre a escola e a realidade histórica do indivíduo.

Portanto, para a presente pesquisa, procurámos captar os diversos sentimentos e sentidos que os participantes no estudo (gestores, formadores e docentes) pretendiam atribuir às suas mensagens o que não foi tarefa fácil, pois os seus discursos estavam carregados de aspectos relacionados com os contextos sociais, afectivos, culturais e profissionais.



Levando em conta a questão de partida da nossa pesquisa definimos 3 objectivos de investigação que nos servirão de referência para apresentar as principais conclusões do estudo.

Quanto ao primeiro objectivo, o de saber como ocorre a formação docente de Mestres e de Doutores para a leccionação nas IES públicas e privadas, concluímos que:

De acordo com o ordenamento jurídico moçambicano (Lei do Ensino Superior), a formação dos professores ocorre através da formação inicial e contínua. Com a formação inicial espera-se que os docentes adquiram conhecimentos, experiência profissional sólida na sua área de especialidade. Contudo, tem-se notado uma ausência de conteúdos ligados à didáctica do ensino, domínios psicopedagógico e de metodologias de ensino.

A formação inicial do docente é essencial para que este tenha qualificação adequada, de forma a conduzir o processo de ensino e aprendizagem, adoptando práticas pedagógicas com qualidade, que permitem ao aluno elevar o seu nível de conhecimento. O docente é visto como responsável directo e peça chave pela mediação da formação do cidadão.

Através da formação inicial, o docente conhece um pouco mais a respeito da sua acção e obrigações como educador, satisfazendo assim suas necessidades enquanto cidadão crítico e reflexivo perante a sociedade em constante transformação.

Durante a formação do docente, também se verifica que a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica ocorre a todo momento, sob influência de sua experiência, sua conduta, seus saberes e meio ambiente onde se encontra inserido. Todavia, a interação e a troca de experiências entre o professor e o aluno, torna-se importante para que se estabeleça o diálogo, se crie soluções através das boas práticas, para todos os intervenientes no processo educativo, com impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem e na comunidade onde se encontram inseridos.

O facto de o docente possuir uma sólida formação inicial e estar a exercer actividade de docência na sua área de formação, é uma oportunidade para que o mesmo, através de um diagnóstico prévio, tenha uma melhor compreensão sobre as reais necessidades dos seus estudantes, permitindo desta forma, que apresente soluções com vista a resolução de problemas causados pelas constantes mudanças que ocorrem na sociedade globalizada em que vivemos,

sociedade esta, cercada por constantes inovações e incertezas. Sendo assim, apesar da sólida formação inicial do profissional docente, este necessita de passar por um processo de formação contínua, ao longo da sua vida profissional, como veremos mais abaixo.

Nesta senda, o serviço docente, para além da formação inicial, também exige uma formação contínua, sendo esta última compreendida como curso de especialização, onde o docente promove a actualização dos conteúdos curriculares, competências através da reflexão sobre a sua prática pedagógica, e conseqüentemente oferece um ensino de qualidade e de excelência.

Uma vez que, a forma como os alunos aprendem tem alterado ao longo do tempo, com a formação contínua, o professor adquire constantemente e ao longo da vida, novos conhecimentos e habilidades que o permite desenvolver pessoal e profissionalmente, e aprimora suas competências que vai ter repercussão ao nível do processo de ensino e aprendizagem.

A formação contínua pode ser obtida por diferentes formas e em vários ambientes de aprendizagem (programas de pós-graduação; conferências; cursos de qualificação online, entre outros). Neste processo de formação, o professor tem a oportunidade de se especializar em outros campos do conhecimento, obter novas perspectivas em relação à sua área principal, bem como, tendo em conta a conjuntura, desenvolver melhores práticas e estratégias de ensino para responder às necessidades dos alunos.

Com a formação contínua, o professor mantém-se actualizado em relação às mudanças na forma de educação, fica melhor adaptado para ultrapassar os erros e os desafios da contemporaneidade, pois estará munido de ferramentas que podem ser utilizadas para o auxiliar na resolução de novos problemas ou desafios, assim como, estará melhor capacitado para lidar com diferentes cenários que podem surgir de forma inesperada, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Um professor com formação contínua também pode servir de modelo para os seus alunos, uma vez que, este coloca em prática os ensinamentos adquiridos ao longo do ciclo formativo, e incentiva os alunos a engajarem-se, constantemente, na busca incessante pelo conhecimento mais actualizado.

Portanto, para o exercício do trabalho docente, não basta adquirir competências técnicas, métodos e conhecimento, é preciso entender a lógica desses recursos, reflectir sobre a sua

prática na e sobre a acção do exercício pedagógico, bem como, se apropriar de ferramentas necessárias para o desempenho das suas funções, de modo a auxiliar o estudante na transformação do conhecimento em acção.

Para que os docentes desenvolvam as suas actividades, com a eficácia e a eficiência desejada, estes devem se apropriar da natureza investigativa que a actividade docente acarreta, de forma que estejam munidos de ferramentas que visem a relação entre si e os alunos.

Ao abordar a temática “formação de professores”, é essencial reconhecer que ao falar sobre a formação de professores estamos-nos a colocar no campo do desenvolvimento da sociedade civil, por este motivo, a formação deve ser ministrada de forma adequada e cuidadosa.

Com o levantamento de dados realizado através das entrevistas, verificou-se que, tanto a formação inicial, como a contínua de professores passam por desafios, que nos mostram que há necessidade de se observar, com cautela, a profissionalidade docente, nomeadamente, no que diz respeito às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação inicial a ser oferecida aos futuros docentes deve ter em conta, para além das questões teóricas e práticas, a componente de estágio curricular ou profissional, na qual deve estar inserida a questão da qualidade de ensino que se almeja alcançar nas instituições de ensino, quer no subsistema de ensino superior, ou outro. Outrossim, verifica-se que há necessidade de os planos curriculares dos cursos de licenciatura serem ajustados, de forma a se integrar a unidade curricular de psicopedagogia, para que haja uma maior proximidade entre a teoria aprendida e a prática pedagógica do docente, que deve ser evidenciada pelo mesmo durante o exercício das suas funções.

Quanto à formação contínua, os resultados da pesquisa demonstraram que é imperioso que os docentes continuem a apostar no desenvolvimento das suas competências profissionais, pois, a sociedade está em constante transformação, o que acarreta que os docentes também estejam constantemente a actualizarem-se, quer através da internacionalização; auto-formação; formação colectiva, promovida pelas entidades empregadoras; quer através de pesquisa científica e trocas de experiências em vários domínios.

Também pudemos constatar que, actualmente, algumas instituições de ensino superior, tanto públicas, como privadas, estão mais sensibilizadas sobre a importância na aposta de políticas que impulsionem o aumento de programas para a formação contínua dos seus quadros. Uma vez que, é através dessa formação que se têm progredido para o incremento na melhoria da qualidade no processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, uma das dificuldades que essas instituições têm enfrentado para a plena materialização das suas políticas está correlacionada com a questão financeira que essas actividades acarretam. Todavia, constatamos que, na instituição privada onde decorreu a pesquisa, esta custeia a 100% o valor da propina para os docentes que pretendam frequentar cursos de doutoramento, tendo criado incentivos, como a redução em 25% do valor da propina, para os docentes licenciados que pretendam frequentar cursos de mestrado, dentro da instituição. Para além desse incentivo, os docentes podem concorrer à bolsas de estudo, quer internamente, como externamente, nas áreas de maior necessidade de quadros.

Com os dados recolhidos, constatamos, igualmente, que a formação contínua dos docentes contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes, o que possibilita que estes adquiram novas aprendizagens, quer quanto às actividades docentes que podem ser exercidas em contexto escolar, quer sobre a natureza de relação que pode ser estabelecida com a comunidade académica, incluindo os seus pares.

A gestão dos conteúdos didácticos pode ser efectuada de forma mais transparente e justa para os discentes, de modo a salvaguardar-se um alinhamento entre os objectivos da aprendizagem, as actividades a serem dinamizadas e os mecanismos de avaliação dos alunos.

Tendo em conta os desafios referenciados anteriormente, patentes, tanto na formação inicial, como na contínua dos docentes, depreende-se que é extremamente importante que estes efectuem uma reflexão sobre a sua prática, para que possam resignificar as suas acções. Isto significa que os docentes devem pensar, modificar e adaptar as suas acções e práticas ao contexto e ao ambiente em que a profissão docente ocorre, pois, no processo de ensino e aprendizagem, estes são o garante da educação, e aqueles que fazem a mediação entre o passado, que se pretende veicular, e o futuro, em que pretendem atingir, de forma a garantir a transformação e o desenvolvimento social.

Quanto ao segundo objectivo, o de saber como está estruturado o sistema de formação psicopedagógica de docente nas IES públicas e privadas, concluímos que:

A tónica da formação psicopedagógica está no processo de ensino e aprendizagem do aluno, nomeadamente, nos seguintes domínios: aprender a conhecer, isto é, os professores devem auxiliar os estudantes a adquirir ferramentas básicas para aprender e aprender a fazer, de modo a que os estudantes possam adquirir uma profissão, bem como, aprender a viver em sociedade, a participar e a cooperar com os outros, e, finalmente, aprender a ser, dimensão pela qual se desenvolve a personalidade e a identidade do indivíduo.

O estudo sobre a formação psicopedagógica, permitiu saber que a aprendizagem do indivíduo é desenvolvido por etapas, e que o conhecimento dos alunos é construído através da combinação entre os aspectos afectivos, cognitivos e sociais. O facto de o docente participar em formações psicopedagógicas contribui para que este desenvolva competências que lhe permitem organizar e planificar a prática docente de uma forma lógica e racional.

A formação psicopedagógica contribui também para que o docente seja mediador dos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos, o que impulsiona a integração de conhecimentos e princípios de diferentes ciências humanas, sociais e da saúde. Portanto, na formação, também se verifica o carácter interdisciplinar, na medida em que os psicopedagogos vão adquirindo conhecimentos de outras áreas e criando o seu próprio objecto de estudo, de forma que o professor seja descrito como um ser em processo de construção e de conhecimento, o ser cognoscente, que trabalha para a construção da autonomia, colocando de fora os obstáculos que possam inviabilizar essa construção.

Tendo em conta os dados recolhidos, tanto os gestores, os formadores, como os docentes, todos foram unânimes em referir que a formação psicopedagógica visa aumentar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, o que irá impulsionar a excelência universitária. Pois, os docentes terão a capacidade de planificar adequadamente as aulas, avaliar correctamente os estudantes, estar em constante reflexão sobre a sua prática profissional, desenvolver maior autonomia para a elaboração dos materiais didácticos e definição de estratégias individualizadas, ou em grupo, de modo a que os estudantes possam se adaptar às exigências dos docentes, para e na construção das suas competências.

Os docentes são capacitados, para melhorarem a sua prática pedagógica e métodos de ensino, pelo menos uma ou duas vezes, anualmente, no âmbito da Formação psicopedagógica. Entretanto, havendo necessidade de uma reciclagem numa determinada matéria, poder-se-á criar mecanismos para a ocorrência de forma imediata de uma breve capacitação, de modo a se sanar essas lacunas. Porém, com a pandemia da Covid-19, grande parte das capacitações decorreram na modalidade híbrida.

Através dos dados recolhidos, é de notar que, na instituição pública, em todos os programas de formação, está inculcida a componente de formação psicopedagógica, o que é uma mais-valia para que os professores, que estão a ser formados em diferentes domínios científicos, tenham conhecimento sobre as práticas pedagógicas, ao longo da frequência do seu curso. Essas capacitações são ministradas por uma equipa interna, composta por docentes com formação na área da educação, didáctica, entre outras.

Entretanto, para a instituição privada, as acções de formação psicopedagógicas têm decorrido no âmbito de parcerias estabelecidas com outras instituições, por vezes, esta entidade privada encarrega-se de prover aos docentes a capacitação psicopedagógica.

As formações psicopedagógicas são ministradas e obrigatórias, tanto para os docentes com grau de Mestre, como de Doutor, desde que exerçam a docência sem que detenham formação psicopedagógica, ou sempre que necessitem de reciclagem numa determinada matéria.

Um outro aspecto a destacar está relacionado com a equipa de formadores. Com a pesquisa efectuada depreendemos que é essencial que a equipa de formadores seja multidisciplinar, composta por docentes de diferentes áreas de especialidade, que irão agregar valor, para que as acções de formação decorram e estejam adequadas de acordo com a especificidade que cada curso exige.

Em termos de conteúdo, abordam-se as questões relacionadas, essencialmente, com a planificação da aula, gestão do processo de ensino e aprendizagem, e avaliação; ferramentas digitais como o *Google classroom*, *zoom*, *moodle*; Didáctica do ensino superior, em Pedagogia; Metodologia de Investigação; entre outras.

Entretanto, para além de se aperfeiçoarem nas componentes sobre a sua prática pedagógica, relacionadas com as exigências de comportamento, também deveriam adquirir competências relacionadas a valores de natureza ética, que serão transferidos para o aluno no decurso da sua transformação e formação integral para a cidadania.

Quanto à metodologia privilegiada para a dinamização das sessões de formação, essa tem sido essencialmente expositiva, com a realização de exercícios práticos em grupo, com o intuito de se promover o debate e a discussão dos conteúdos, a troca de experiência e impulsionar a reflexão na e sobre a acção do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao terceiro objectivo, o de certificar como as competências adquiridas nos cursos de formação psicopedagógica contribuem para introduzir mudanças significativas no desempenho da profissão docente, concluímos que:

Com a participação nas capacitações psicopedagógicas, espera-se que os docentes adquiram competências do saber ser, estar e fazer, isto é, que possuam competências na componente conhecimento, habilidades e atitudes. Olhando nessa perspectiva, isso remete-nos para o pensamento de que o docente deve ter um conhecimento holístico sobre a sua prática pedagógica, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra sem sobressaltos.

Perante este cenário, é de destacar que a competência do docente não reside somente no domínio de conhecimento científico e metodológico sobre a sua prática pedagógica, mas também na capacidade de mobilização de soluções e de recursos para a resolução dos problemas decorrentes do acto educativo. Portanto, no contexto de sala de aula, e de forma a responder as constantes transformações sociais, que tem consequência no âmbito do sistema educativo, o professor acaba por desempenhar uma multiplicidade de papeis, o que concorre para que a profissão docente se torne altamente especializada e complexa, e os docentes adotem, cada vez mais, novas funções e formas de estar na profissão.

Durante a pesquisa, também foi reportado que, muitas vezes, os docentes têm conhecimento da área científica e habilidades, mas, por vezes, o que lhes falta é a questão das atitudes, questões mais ligadas às áreas das interações com os estudantes, questões mais ligadas às áreas sociais, de saber como permitir que o estudante tenha formação mais integrativa.

Espera-se que o docente ao participar numa formação psicopedagógica tenha conhecimentos e reflita sobre a sua prática e profissionalização; esteja em permanente actualização; adquira habilidades sobre as boas práticas no processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta os parâmetros internacionais; mantenha um intercâmbio internacional com outros docentes, no âmbito do ensino e da pesquisa e extensão; e se reinvente na sua prática pedagógica, propondo aos estudantes metodologias mais activas e diferenciadas, que facilitem a aprendizagem do aluno, tendo em conta a natureza deste em sala de aula.

Constatamos, durante a pesquisa, que a organização do processo de ensino e aprendizagem é verificada em contexto de sala de aula, pois, este é o espaço, o ambiente propício e o lugar privilegiado da vida pedagógica, onde ocorre a interação entre o professor e o estudante, por intermédio da aplicação de métodos de ensino, e utilização de recursos matérias e humanos, que impulsionam o surgimento de questionamentos e ensinamentos, que contribuem para o alcance dos objectivos do ensino, e enriquecem tanto o estudante, como o professor.

Os resultados adquiridos com a pesquisa também nos permitiram concluir que, por vezes, existem desafios para os docentes na aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação psicopedagógica, pois, nem sempre, as técnicas e os métodos apreendidos são colocados em prática em contexto de sala de aula. Por vezes, os docentes mostram dificuldades e renitência em participar na formação, devido à área temática em estudo ou incompatibilidade de horário.

Todavia, também se espera que os docentes saibam planificar, implementar o plano da aula e avaliar adequadamente os alunos, uma vez que, o conhecimento sempre culmina com a aprendizagem e a aprendizagem exterioriza-se pela mudança de comportamento.

Do exposto, sobre esta matéria, concluimos que um docente é considerado competente quando usa o seu conhecimento, habilidades, e experiência pessoal e profissional, como recurso para a resolução de problemas que apoquentam a comunidade. Contudo, por vezes, a acção interventiva do docente é limitada pelos normativos legais que regulam a actividade do docente. Porém, caso o docente pretenda propor algumas estratégias para a resolução dos problemas, este é desafiado a reflectir sobre a sua prática pedagógica de forma a contribuir através de uma intervenção mais consistente e diferenciada sobre os contextos de aprendizagem.



Nesse sentido, de forma a se verificar a ocorrência da melhoria da prática pedagógica do docente, e a conseqüente qualidade do processo de ensino e aprendizagem, há necessidade de, após a realização da formação psicopedagógica, os docentes sejam continuamente supervisionados pelo coordenador de departamento, sendo avaliados de forma recorrente, tanto pelo coordenador do departamento, como pelos estudantes. Pois, a qualidade de ensino no ensino superior não é um elemento meramente opcional, ela é fundamental para que se possam formar os melhores profissionais comprometidos no impulsionar do desenvolvimento social e econômico da sociedade.

Durante a recolha de dados foi referido pelos diferentes interlocutores que participaram na presente pesquisa que, a aplicação em sala de aula dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação têm contribuído, em grande medida, para a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que, os docentes tendem a aplicar imediatamente o que aprendem; houve uma maior proximidade e diálogo entre o professor, o aluno e outras autoridades institucionais; houve melhorias na relação pedagógica professor-aluno e vice-versa, uma vez que se verificou uma redução, ou eliminação, do número de queixas de natureza mais relacional, bem como, os docentes têm sido mais cautelosos na definição de melhores estratégias para interagir com os estudantes.

Por conseguinte, isto significa que os docentes necessitam de ter um acompanhamento mais profundo e contínuo sobre a sua prática pedagógica, de forma a observar se o que foi apreendido durante a formação se está a reflectir nas práticas profissionais e pessoais do docente.

Compreende-se que esta pesquisa pode não alterar a forma como os cursos de formação psicopedagógica são instituídos e implementados nas instituições públicas e privadas. Contudo, temos clareza da pertinência, importância e do valor científico desta temática no que respeita as competências académicas no campo da formação de professores.

Portanto, as competências adquiridas pelos professores durante a formação inicial e contínua, nomeadamente, durante o decurso da realização da formação psicopedagógica, convidam-nos a repensar sobre as práticas pedagógicas e sobre o modelo curricular que os estudantes do

ensino superior devem adoptar ao longo do seu ciclo formativo, caso pretendam leccionar no ensino superior.

Para terminar, acreditamos que, no currículo dos cursos de licenciatura, poderia ser incorporado uma unidade extracurricular referente à psicopedagogia, de modo a que os estudantes que pretendam ingressar para a carreira docente ou pretendam leccionar no ensino superior, posteriormente, terminem a sua formação, imbuídos de conhecimentos técnicos na sua área de formação, bem como, de competências e metodologias sobre a prática pedagógica. Pois, como apontam os novos paradigmas que regulam o processo de ensino e aprendizagem, os docentes estão na era da profissionalização do serviço docente, o que nos remete para a ideia de que, sem formação adequada, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem fica comprometida.

### **Sugestões para investigações futuras**

Ao terminarmos esta tese, importa naturalmente referir que, os resultados obtidos através do nosso estudo, podem servir de inspiração para futuras investigações nesta mesma área temática.

A pesquisa mostrou que, desde logo emerge a necessidade de para o caso de Moçambique, os futuros estudos sobre a formação psicopedagógica dos docentes olharem para os problemas concretos que estes [os docentes] enfrentam no seu dia-a-dia, na sala de aula. Certamente que esta opção irá permitir o reconhecimento das reais necessidades de formação dos docentes. Também irá ajudar na definição de estratégias e de políticas educativas que beneficiem e promovem a qualidade da educação, para que continuamente, se caminhe para a inovação pedagógica do docente, com vista à construção de uma sociedade repleta de cidadãos que contribuem com soluções para o bem-estar comum.

Em termos de implicações a nível da investigação, julgamos que novos estudos precisam ser feitos, à partida, considerando que para além dos estudos que já foram apontados, a partir deste trabalho sobre as Competências Académicas na Formação Psicopedagógica dos Docentes do Ensino Superior, um outro tópico que poderia ser analisado prende-se com o advento de outros ramos de conhecimento científico como por exemplo a economia comportamental.

Acreditamos que esta tese irá apoiar no desenvolvimento de novos estudos que sugerimos que sejam no âmbito do reforço por parte das IES em matéria de supervisão psicopedagógica. Estes estudos permitirão avaliar até que ponto as competências adquiridas pelos docentes nos programas de formação psicopedagógica têm contribuído para a promoção e implementação de uma educação mais inclusiva, de aprendizagem activa, inovativa e de construção do pensamento crítico.

Por outro lado, importa ainda realçar que, dada a natureza deste estudo, estamos convictos que repensar a formação inicial e contínua dos docentes é algo de primordial importância que deve ser equacionada pelas entidades implicadas nesse processo. Neste sentido, destacamos que há necessidade de se aprofundar e de se redefinir políticas de formação que institua nos docentes, competências que visem responder aos desafios educacionais da contemporaneidade, bem como melhorar continuamente a qualidade da sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Recuperado em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf)
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2019). *Formar Professores Reflexivos: Obstáculos e Resistências*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Amorim, A. F., Moussa, I.A., Ribeiro, R. K., Roama-Alves, R. J. & Gonsalves, A. C. (2021). A psicologia da educação. Temas de aprofundamento científico para a educação XXI. Coord. Feliciano H. Veiga. *Rev. Psicopedagogia*. 38 (116), 143-51 Recuperado em <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v38n116a02.pdf>
- Andrade, S. & Tanaka, O. (2001). Interacionismo Interpretativo: Uma Nova Perspectiva Teórica para as Pesquisas Qualitativas. *Revista, Ensaios e Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde*, 5, 3, 55-72. Recuperado em <http://www.redalyc.org/pdf/260/26050304.pdf>
- António, N., Teixeira, A. & Rosa, Á. (2016). *Gestão da qualidade – de deming ao modelo de excelência da EFQM*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Aquino, O. & Puentes, R. (2011). *Trabalho didático na Universidade: estratégias de formação*. Campinas, Brasil: Editora Alínea.
- Associação Psicopedagógica Brasileira (ABPp). Recuperado em <https://www.abpp.com.br/>
- Barbosa, J. (2015). A profissão e atuação do Psicopedagogo no campo educacional. *Revista Uniasselvi-Pós, Psicopedagogia: Campo de atuação, profissão e prática*. 1, 1. pp. 6-10. Recuperado em [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pnBQyKpkY4EJ:www.uniasselvi.com.br/extranet/o-2.0/download/arqu\\_download.php%3Flink%3D43430+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=mz](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pnBQyKpkY4EJ:www.uniasselvi.com.br/extranet/o-2.0/download/arqu_download.php%3Flink%3D43430+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=mz)
- Barbosa, J. (2015). *Educação e Liberdade*. Cascais, Portugal: Princípio Editora.
- Berger, C., Neto, L. & Vieira, A. (2019). Construindo as competências do professor do ensino superior no Brasil: uma análise de trajetórias de docentes de escola de negócios. *Roteiro*, 44(3), 1–24. Recuperado em <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.19878>
- Biesta, G. (2018). Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. *Revista Educação Especial*, 31,

63, 815-832. Recuperado em  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33482/pdf>

Camões, P. (2012). O Design de Investigação. Em H. Silvestre & J. Araújo (Coords.). *Metodologia para a investigação social*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora. pp. 103-119.

Campos, V. & Almeida, M. (2019). Contribuições de acções de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. *Revista Linhas*, 20 (43), 21–50. Recuperado em <https://doi.org/10.5965/1984723820432019021>

Canário, R. (2000). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa, Portugal: Educa.

Canastra, F. (2007). *O perfil formativo-profissional do educador social: um estudo a partir das narrativas experienciais de autoformação*. Tese de doutoramento no domínio das Ciências da Educação, especialidade Educação Pessoal, Social e Comunitária. Universidade Aberta. Recuperado em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/768/5/Tese%20de%20doutoramento\\_Fernando%20Canastra.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/768/5/Tese%20de%20doutoramento_Fernando%20Canastra.pdf)

Cardoso, J. (2020). *O professor do futuro. Valorizar os professores, melhorar a educação*. Lisboa, Portugal: Editora Guerra & Paz.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação* (2ª. ed.). Recuperado em [https://www.academia.edu/17585183/Metodologia\\_da\\_Investigacao](https://www.academia.edu/17585183/Metodologia_da_Investigacao)

Castro, E. & Amorim, E. (2011). *Psicopedagogia na educação superior: possibilidade ou necessidade?*. Núcleo de Publicações Académicas do Centro Universidade Newton Paiva Recuperado em <http://fundacaoaprender.org.br/app/uploads/2017/01/Psicopedagogia-na-Educacao-Superior-possibilidade-ou-necessidade.pdf>

Ceolin, S., Piriz, M., Mendieta, M., González, J. & Heck, R. (2017). Elementos do paradigma sociocrítico nas práticas do cuidado de enfermagem: revisão integrativa. *Revista da escola de enfermagem da Universidade de São Paulo*. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v51/0080-6234-reeusp-S1980-220X2016037003267.pdf>

Collares, D. (2003). *Epistemologia genética e pesquisa docente*. Lisboa, Portugal: Rama-Artes Gráficas, Lda.

Constituição da República de Moçambique de 1990 e 2004, revista em 2018.

Constituição da República Popular de Moçambique de 1975.

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos, de 1948

- Correia, G. (2022). Sobre a Qualidade do Ensino no Ensino Superior em Portugal. *Jornal Observador*, de 02 de Julho. Recuperado em [https://observador.pt/opiniaio/sobre-a-qualidade-do-ensino-no-ensino-superior-em-portugal/?fbclid=IwAR1MIZfe4QjvqcixDoEeuNgi5tcXY\\_AWlQGiDRvmey2nG\\_3QIBZotRvonFM](https://observador.pt/opiniaio/sobre-a-qualidade-do-ensino-no-ensino-superior-em-portugal/?fbclid=IwAR1MIZfe4QjvqcixDoEeuNgi5tcXY_AWlQGiDRvmey2nG_3QIBZotRvonFM)
- Costa, D. (2012). A Recolha de dados: técnicas utilizadas. Em H. Silvestre & J. Araújo (Coords.). *Metodologia para a investigação social*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora. pp. 141-170.
- Coutinho, C. (2022). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*?. (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Edições Almedina, S.A.,
- Coutinho, C. (s/d.). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Recuperado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%2520Coutinho%2520AFIRSE%25202006.pdf>
- Craveiro, M. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Recuperado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/7/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investigação.pdf>
- Cutalela, A. (2021). Profissão Docente: Formação Contínua e Produção de Materiais Curriculares pelos docentes da Escola- Superior Pedagógica do Bié em Angola. Em J. Pinhal, C. Cavaco, M<sup>a</sup>. Cardona, F. Costa, J. Marques & A. Faria (Orgs.). *Atas do XXVII Colóquio da AFIRSE Portugal, sobre Educação e Bem-Estar*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. pp. 172-176 Recuperado em [https://www.felicidadenaescola.com.br/\\_files/ugd/74fc3e\\_eaed662cbcc9461db78448d8630edede.pdf?index=true](https://www.felicidadenaescola.com.br/_files/ugd/74fc3e_eaed662cbcc9461db78448d8630edede.pdf?index=true)
- D'Ávila, C. (2021). *Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior: Cardápio Pedagógico*. Salvador-Bahia, Brasil: Editora da UFBA.
- Decreto n.º 79/2019, de 19 de Setembro, Regulamento da Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação.
- Decreto nº 46/2018, de 1 de Agosto, aprova o Regulamento de Licenciatura e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior, e revoga o Decreto 48/2010, de 11 de Novembro.
- Dickie, A. (2016). Docente, um Autor Principal na Qualidade no Ensino Superior: Caso Universidade Católica de Moçambique Faculdade de Economia e Gestão. *Revista electrónica de investigação e desenvolvimento (REID)*, 7 (1), 39-50. Recuperado em <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/download/128/115>

- Duarte, A. (2022). Memorial reflexivo: a resignificação do fazer docente. Em M. Maciel (Mazza), J. Lima, S. Varela & M. Carvalho (Orgs.). *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza, Brasil: Ed. UECE, pp. 191-214.
- Eidelwein, M. & Santos, S. (2010). Psicopedagogia no Âmbito Institucional Do Contexto Universitário – Contribuições na Formação de Professores. *Práxis*, 1(0), 29–36. Recuperado em <https://doi.org/10.25112/rp.v1i0.683>
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação. O Papel dos professores* (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) 2020-2029. República de Moçambique. Resolução n.º 40/2020, de 10 de Julho. I SÉRIE — Número 131.
- Flores, P. & Escola, J. (2008). *O futuro hoje: ser professor no Sec. XXI*. Recuperado em [https://www.researchgate.net/publication/291523490\\_O\\_futuro\\_hoje\\_ser\\_professor\\_no\\_Sec\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/291523490_O_futuro_hoje_ser_professor_no_Sec_XXI)
- Fonseca, G. & Martino, V. (2015). O estágio supervisionado e a prática de ensino na formação de professores de história. Em C. David, H. Silva, R. Ribeiro & S. Lemes (Orgs.). *Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo, Brasil: Cultura Académica. pp. 154-175  
Recuperado em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf?sequence=1>
- Friedman, M. (2014). *Capitalismo e liberdade*. Lisboa, Portugal: Editora Actual.
- García, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Garrido, M. & Prada, M. (2016). *Manual de competências académicas: adaptação à universidade à excelência académica*. Lisboa, Portugal: Edições Silabo, Lda.
- Gondim, L., Rosa, A., Santos, E., Queiroz, J., Neto, J., Araújo, L. & Brito, Y. (s/d.). *A Importância da formação pedagógica para professores do ensino superior*. 1–26. Recuperado em [https://www.academia.edu/12264161/A\\_IMPORTÂNCIA\\_DA\\_FORMAÇÃO\\_PEDAGÓGICA\\_PARA\\_PROFESSORES\\_DO\\_ENSINO\\_SUPERIOR](https://www.academia.edu/12264161/A_IMPORTÂNCIA_DA_FORMAÇÃO_PEDAGÓGICA_PARA_PROFESSORES_DO_ENSINO_SUPERIOR)
- Grehs, B. & Moura, C. (2021). *Estratégias de aprendizagem para estudantes do ensino médio: uma revisão de estudos*. Recuperado em <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v38n116a07.pdf>
- INE. (2019). *Anuário estatístico- Província de Sofala, 2019*. Recuperado em

<http://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/anuario/anuario-provincia-de-sofala/anuario-estatistica-sofala-2019-b.pdf/view>

Isambert-Jamati, V. (1965). *Educação e sociedade*. Recuperado em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224164140I8jYT5vr0Zz29IH8.pdf>

Junges, K. & Behrens, M. (2016). Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. *Educar em revista*, 59, 211–229. Recuperado em <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42282>

Lei n. 1/2023, de 17 de Março, que estabelece o regime jurídico do Subsistema do Ensino Superior e revoga a Lei do Ensino Superior n.º 27/2009, de 29 de Setembro.

Lei n.º 4/83, de 23 de Março, aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Ensino Superior Português (LBES).

Lei n.º 6/92, de 6 de Maio, reajusta o quadro geral do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei n.º 4/83, de 23 de Março, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo.

Lei n.º 1/93, de 24 de Junho, Lei que regula as actividades do Ensino Superior.

Lei n.º 5/2003, de 21 de Janeiro, Lei do Ensino Superior que procede à alteração da Lei do Ensino Superior n.º 1/93, de 24 de Junho.

Lei n.º 27/2009, de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior, que procede à alteração da Lei do Ensino Superior n.º 5/2003, de 21 de Janeiro.

Lipovetsky, G. (2012). *A sociedade da decepção*. Coimbra, Portugal: Edições 70.

Lopes, J. (2012). *Trocando olhares: educação e cultura na contemporaneidade*. Belo Horizonte, Brasil: Teia de Textos.

Maia, A. (2015). Inclusão social e deficiência: a educação sexual para pessoas com deficiência intelectual. Em C. David, H. Silva, R. Ribeiro & S. Lemes (Orgs.). *Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo, Brasil: Cultura Académica. pp. 69-83. Recuperado em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf?squence=1>

Major, M. (2017). O positivismo e a pesquisa ‘alternativa’ em Contabilidade. *Revista de contabilidade e finanças*. 28, 74, 173-178. Recuperado em



[http://www.scielo.br/pdf/rcf/v28n74/pt\\_1808-057X-rcf-28-74-00173.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rcf/v28n74/pt_1808-057X-rcf-28-74-00173.pdf)

- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª. ed.). E. Atlas
- Marques, J. & Pinto, P. (2012). Formação pedagógica de professores do ensino superior: a experiência na Universidade Nova de Lisboa. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46 (2), 129-149. Recuperado em [https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/28256/10/07\\_Formação%20Pedagógica%20de%20Professores....pdf?ln=en](https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/28256/10/07_Formação%20Pedagógica%20de%20Professores....pdf?ln=en)
- Marques, J. (2016). *Itinerário de uma política : olhares sobre o rendimento social de inserção no concelho de Aveiro* [Universidade Lusíada de Lisboa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa]. [http://dspace.lis.ulusiada.pt/bitstream/11067/2531/1/dss\\_jacqueline\\_marques\\_tese.pdf](http://dspace.lis.ulusiada.pt/bitstream/11067/2531/1/dss_jacqueline_marques_tese.pdf)
- Martinho, A. (2000). A História da Educação na formação de professores. *Revista Máthesis*, 9, 279-296. Recuperado em [http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat9/mathesis9\\_279.pdf](http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat9/mathesis9_279.pdf)
- Martins, V., Chirindza, D. & Cuamba, H. (2019). *Manual de psicopedagogia - formação de professores do ensino primário e educação de adultos*.
- Masetto, M. (Org.). (2002). *Docência na Universidade* (4ª. Ed.). Papyrus Editora.
- Mazula, B. (2021). *Pensar a “Educação Perfeita” : Comemorando Einstein 100 anos depois* (2ª. ed.). Maputo, Moçambique: Imprensa Universitária.
- Medeiros, W. (2015). *A importância da formação inicial e continuada: um estudo de caso*. Recuperado em <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/a-importancia-da-formacao-inicial-e-continuada.pdf>
- Mesquita, E. & Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores – a supervisão pedagógica no âmbito do processo de bolonha*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- MINED, M. (2012). *Plano estratégico do ensino superior*. pp. 1–133.
- Miranda, A. & Jesus, M. (2014). Metodologias activias de aprendizagem – a era do aprendizagem activo ou experimental. Em J. Neto (Org.). *Administração de Instituições de Ensino Superior*. Campinas, Brasil: Editora Alínea. pp. 227-248.
- Miranda, R. (s/d.). *Metodologia*. Recuperado em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1523/10/15364\\_4\\_Metodologia.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1523/10/15364_4_Metodologia.pdf)

- Molinari, K. & Brignolo, J. (2015). Psicopedagogia no contexto hospitalar: o lúdico na promoção da saúde. *Revista Uniasselvi-Pós, psicopedagogia: campo de atuação, profissão e prática*. 1, 1, 25-35. Recuperado em [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pnBQyKpkY4EJ:www.uniasselvi.com.br/extranet/o-2.0/download/arqu\\_download.php%3Flink%3D43430+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=mz](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pnBQyKpkY4EJ:www.uniasselvi.com.br/extranet/o-2.0/download/arqu_download.php%3Flink%3D43430+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=mz)
- Mpanda, V. & Barbosa, A. (2022). Qualidade de Ensino Superior baseada em evidências: questionamento sobre a consistência das evidências, após acreditação de cursos. Em M. Agibo, J. Fringe & J. Francisco (Orgs.). *Avaliação e garantia de qualidade no Ensino Superior: reflexões sobre o contexto moçambicano*. Maputo, Moçambique: Inter Escolas Editores, pp. 31-48.
- mzformativa (s/d.). *Informação institucional da A Politécnica*. Recuperado em <https://www.mzformativa.com/pt/centros/universidade-politecnica>
- Natércio, A. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa, Portugal: ASA Editores, S.A.
- Neto, R. (2012). *As representações sociais e éticas dos professores e a pertinência do surgimento de um código deontológico a partir dos profissionais da docência bem como a criação de uma ordem dos professores rumo a uma nova profissionalidade docente*. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7914/1/Tese%20vers%C3%A3o-final-definitiva-Renato.pdf>
- Noa, F. (2010). *Ensino superior em Moçambique – políticas, formação de quadros e construção da cidadania*. Recuperado em [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2985/1/Noa\\_COOPEDUI\\_4.2.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2985/1/Noa_COOPEDUI_4.2.pdf)
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador, Bahia-Brasil. Recuperado em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>
- Nóvoa, A. (2011). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. Em E. P. Gonsalves, M. Z. Pereira & M. E. Carvalho (Orgs.). *Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes* (2ª. ed.). Campinas-SP, Brasil: Editora Alínea, pp. 17-29.
- Nóvoa, A. (2021). *Aprendizagem precisa considerar o sentir*. [https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/?fbclid=IwAR2zE2fJ8qGSu4hQJojSfC6P-9IIIRiGPmsa\\_a1qSZW3gx\\_BQgaumi2gq\\_jc](https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/?fbclid=IwAR2zE2fJ8qGSu4hQJojSfC6P-9IIIRiGPmsa_a1qSZW3gx_BQgaumi2gq_jc)

- Oliveira, M. & Parreiras, V. (2018). Formação ao longo da vida (FLV) na docência: perspectivas e interesses do professor rumo à consolidação de competências profissionais. *REVES- Revista Relações Sociais*, 1(2), 284-296. Recuperado em <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3194/1520>
- Oliveira, M. (2017). *Psicopedagogia. avaliação psicopedagógica*. Recuperado em [https://silo.tips/queue/curso-psicopedagogia-disciplina-avaliaao-psicopedagogica-prof-ms-maria-auxiliado?&queue\\_id=-1&v=1632772552&u=MTk3LjIzNS42NS41MA==](https://silo.tips/queue/curso-psicopedagogia-disciplina-avaliaao-psicopedagogica-prof-ms-maria-auxiliado?&queue_id=-1&v=1632772552&u=MTk3LjIzNS42NS41MA==)
- Oliveira, R. & Câmara, A. (2022). Desafios para a cultura de qualidade e a avaliação do Ensino Superior em Moçambique. Em M. Agibo, J. Fringe & J. Francisco (Orgs.). *Avaliação e garantia de qualidade no Ensino Superior: reflexões sobre o contexto moçambicano*. Maputo, Moçambique: Inter Escolas Editores, pp. 11-16.
- Pacheco, J. (2015). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, Lda.
- Paiva, R. (2014). *O segredo para alcançar o sucesso na escola. estratégias e conselhos práticos para motivar o aluno a ultrapassar dificuldades de aprendizagem*. Lisboa, Portugal: A Esfera dos Livros.
- Papa Francisco. (2021). *Viver sem medo de ser verdadeiro. O hipócrita não sabe amar*. Recuperado em <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2021-08/papa-francisco-audiencia-geral-25-agosto-2021-hipocrisia.html>
- Patacho, P. (2013). Paradigmas de investigação em Ciências Sociais. *Mulemba - Revista angolana de ciências sociais*. 3, 6, 13-28. Recuperado em [https://www.academia.edu/28281661/Paradigmas\\_de\\_investiga%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_Ci%C3%A7ncias\\_Sociais](https://www.academia.edu/28281661/Paradigmas_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Ci%C3%A7ncias_Sociais)
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- Pires, L., Sacilotto, I. & Próspero, A. (2021). *Para quem serve a avaliação Psicopedagógica?*. Recuperado em <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v38n116a08.pdf>
- Póvoa, A., Gouvea, R., Walter, B. & Teixeira, M. (2012). *Paradigma positivista: as diferentes faces de um ilustre desconhecido*. VII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. Recuperado em [http://www.anpad.org.br/adm/pdf/2012\\_EnEO67.pdf](http://www.anpad.org.br/adm/pdf/2012_EnEO67.pdf)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª. ed.). Lisboa, Portugal: Gradiva – Publicações, Lda.
- Ramos, A., Delgado, F., Afonso, P., Cruchinho, A., Pereira, P., Sapeta, P. & Ramos, G. (2013). Implementação de novas práticas pedagógicas no Ensino Superior. *Revista portuguesa de*

educação, 26 (1), 115-141. Recuperado em  
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/2986/2406/>

Rodrigues, M. (2012). O Tratamento e Análise de Dados. Em H. Silvestre, & J. Araújo (Coords.). *Metodologia para a investigação social*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora. pp. 171-210.

Rossi, M. (2010). *Unidade: a formação em psicopedagogia e o código de ética*. Recuperado em  
[https://arquivos.cruzeirosulvirtual.com.br/materiais/disc\\_2010/2sem\\_2010/mat\\_grad\\_psicopedag/unidade3/texto\\_teorico\\_III.pdf](https://arquivos.cruzeirosulvirtual.com.br/materiais/disc_2010/2sem_2010/mat_grad_psicopedag/unidade3/texto_teorico_III.pdf)

Sánchez-Cano, M., Bonals, J. & cols. (2011). *Manual de assessoramento psicopedagógico*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora S.A.

Santos, D. (2009). *Como a psicopedagogia pode contribuir no tratamento das crianças autistas*. Recuperado em <https://www.passeidireto.com/arquivo/67147620/como-a-psicopedagogia-pode-contribuir-para-o-tratamento-de-autistas>

Sapato, R. (2016). Os desafios da educação na actualidade. *Revista de investigação em educação, comunicação e desenvolvimento*, 1, 7-24.

Sarmiento, M. (2011). *O estudo de caso etnográfico em educação*. Recuperado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf>

Severino, A. (2018). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Silva, A. (2021). *A relação da criança com a linguagem icônica presente na era digital: a percepção infantil sobre os ícones no smartphone*. Recuperado em <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v38n116a04.pdf>

Silva, I. & Barbosa, A. (2021). *A dimensão social na psicopedagogia: violência como risco à aprendizagem*. Recuperado em <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v38n116a10.pdf>

Silvestre, H. & Silvestre, M. (2012). A Área, o Tema e o Problema de Pesquisa como factores determinantes no processo de investigação. Em H. Silvestre & J. Araújo (Coords.). *Metodologia para a investigação social*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora. pp. 35-62.

Soares, L., Marques, M., Monte, M., Barbosa, M., Zenaide, M., Medeiros, V., ... Barbosa, R. (2008). Globalização e desafios contemporâneos para educação – análise do PISA e os rumos da educação no Brasil. *Revista Espaço do Currículo*, 1, 1, 189-222. Recuperado em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GDjxdwjoS5EJ:https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/download/3646/2982+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=mz>

- Sousa, M. & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (5ª ed.). Lisboa, Portugal: PACTOR-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação – marca registada da FCA – Editora de Informática, Lda.
- Stoer, S. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista crítica de ciências sociais*, 63, 33-45. Recuperado em <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-033-045-Stephen%20Stoer.pdf>
- Tacca, M. (Org.). (2016). *Ação formativa docente e práticas pedagógicas na escola*. São Paulo, Brasil: Editora Alínea.
- Taimo, J. (2019). *História e Política do Ensino Superior em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Instituto de Governação, Paz & Liderança.
- Taylor, C. (2009). *A ética da autenticidade*. Coimbra, Portugal: Edições 70.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Brasil, Artmed Editora S.A.

## **Apêndice**

### **Apêndice 1: Guião de Entrevista - Órgãos de Gestão de topo**

#### **TEMA**

#### **As Competências Académicas na Formação Psicopedagógica dos Docentes do Ensino Superior**

#### **OBJECTIVOS GERAIS DA ENTREVISTA**

1. Saber se existe na instituição uma política e plano para a formação docente.
2. Obter informações acerca do modo como ocorre a Formação Pedagógica para os docentes.
3. Saber quais as Linhas de financiamento das formações.
4. Perceber se existe uma equipa de formadores ao nível institucional.
5. Compreender qual é o perfil do formador.
6. Compreender quais as dificuldades encontradas na aplicação do Plano de formação.
7. Perceber em que medida as competências adquiridas na formação psicopedagógica contribuem para introduzir mudanças significativas na prática pedagógica do docente do ensino superior.
8. Averiguar se a formação Psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino.

<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>TÓPICOS PARA O FORMULÁRIO DE PERGUNTAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b>	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	Informar o(a) entrevistado(a) a temática e os objectivos do trabalho de investigação; Sublinhar a importância da participação do(a) entrevistado(a) para o sucesso do trabalho; Assegurar a confidencialidade das informações prestadas.	Proporcionar ao(a) entrevistado(a) um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista; Pedir autorização para gravar a entrevista.
<b>B</b> <b>Formação Pedagógica dos docentes</b>	Compreender se existe uma política ou estratégia de formação ao nível da instituição.  Averiguar quais os objectivos na aposta da formação pedagógica.  Perceber até que ponto o plano de formação é aplicado na prática.  Verificar qual a fase de implementação em que o Plano de formação se encontra. Entender quais as principais dificuldades sentidas.	1. Em que medida a instituição possui uma política de formação para o pessoal docente? 2. De que modo a política de formação se aplica à formação contínua do docente? 3. De que forma a política/estratégia foi materializada em um plano/programa de formação? 4. Refira quais os aspectos que considera que deve ser melhorado ao nível das políticas de formação no ensino superior? 5. Mencione quais os objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes? 6. Refira quais as Linhas de financiamento das formações? 7. Declare como é composta a equipa de formadores a nível institucional? 8. Descreva qual o perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)? 9. Mencione quais são as áreas temáticas aprofundadas nas formações? 10. Em que período do calendário académico/quantas vezes por ano são realizadas as formações? 11. Relate se os professores com grau académico de doutor participam nas formações psicopedagógicas? 12. Em que medida a formação psicopedagógica é aberta aos docentes externos? 13. Mencione qual é o nível de implementação do plano de formação?  14. Relate quais as principais dificuldades sentidas na implementação do plano de formação?	

<p><b>C</b> <b>Competências do docente</b></p>	<p>Saber que competências são adquiridas pelos docentes e se contribuem para introduzir mudanças na prática pedagógica</p>	<p>15. Que competências esperam que os docentes adquiriam com as formações? 16. Em que medida essas competências têm correspondido aos objectivos que pretendem atingir?</p>	
<p><b>D</b> <b>Processo de ensino-aprendizagem e qualidade de ensino</b></p>	<p>Certificar se a aplicação do plano de formação foi uma mais-valia para a qualidade de aprendizagem nos alunos. Perceber se a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino.</p>	<p>17. Diga se com a formação pedagógica houve alguma alteração na relação pedagógica professor-aluno? 18. Refira se a política/estratégia de formação foi uma mais-valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos? 19. Relate até que ponto a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino?</p>	
<p><b>E</b> <b>Finalização da Entrevista e Agradecimentos</b></p>	<p>Perceber se o entrevistado pretende dar outras informações.</p>	<p>20. Acha que há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar? Agradecemos a sua colaboração que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.</p>	



## **Apêndice 2: Protocolo - Entrevista ao Gestor 1 (EG1)**

**Entrevistador - Em que medida a instituição possui uma política de formação para o pessoal docente?**

**Entrevistado** - A política científica da [instituição C] prevê uma oferta formativa e qualidade de serviços oferecidos. Para isso, a universidade existe plano de formação para professores, para elevarem os seus níveis académicos. A universidade custeia a 100% das propinas para os cursos de doutoramentos desde que sejam lecionados dentro do país. Para os mestrados e licenciaturas dentro da instituição 25% entre outras facilidades. Portanto a política científica orienta a uma formação continuada dos seus quadros.

**Entrevistador - De que modo a política de formação se aplica à formação contínua do docente?**

**Entrevistado** - Temos diferentes formas de aplicação. Dentre elas as facilidades nos custos dos cursos a ingressar assim como os diferentes pacotes de formação continuada em diferentes áreas ou matérias. Temos tido formações do corpo docente em Didáctica do ensino superior, em Pedagogia, Metodologia de Investigação, TICs, entre outros.

**Entrevistador - De que forma a política/estratégia foi materializada em um plano/programa de formação?**

**Entrevistado** - Em 2019, houve uma formação psicopedagógica em parceria (...) a nível das 3 unidades orgânicas da região 1. (...), os docentes selecionados foram os que não tinham tido uma formação psicopedagógica, uma vez que nos anos anteriores as formações psicopedagógicas ou de didáctica de ensino superior eram feitas anualmente. Para esse caso especificamente a formação foi mais alargada e envolveu docentes novos. (...), as formações são feitas anualmente sempre no início do ano, onde se identifica uma área do saber e se trabalha nessa necessidade. Vezes há que convidamos alguém externo (...) e outras vezes fazemos internamente, como sabe que (nesta unidade orgânica) tem profissionais vindo de diferentes escolas e experiências.

**Entrevistador - Refira quais os aspectos que considera que deve ser melhorado ao nível das políticas de formação no ensino superior?**

**Entrevistado** - Com a política, penso que não há aspectos a melhorar, ela esta para facilitar e dar oportunidades para os docentes aumentarem os seus níveis de conhecimento e melhorarem as suas práticas. No entanto, cabe a cada um de nós saber aproveitar esses dispositivos.

**Entrevistador - Mencione quais os objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes?**

**Entrevistado** - Os Objectivos a atingir com a formação psicopedagogia é claramente a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem. É preciso que o docente tenha ferramentas necessárias para o acto de ensinar e de fazer o estudante aprender. Com essas formações o profissional vai obtendo paulatinamente as competências, habilidades e atitude face ao Processo de Ensino e Aprendizagem. Não basta ter domínio do conteúdo a ensinar é necessário e fundamental que este detentor desse domínio saiba como transmitir esse conhecimento para que os estudantes apreendam.

**Entrevistador - Refira quais as Linhas de financiamento das formações?**

**Entrevistado** - A Própria Instituição. Mas também existem docentes que concorrem as bolsas de outras fontes como o instituto de bolsas.

**Entrevistador** - Declare como é composta a equipa de formadores a nível institucional?

**Entrevistado** - Como disse anteriormente, que as formações são segundo as necessidades. As equipas vão se formando tendo em conta o teor da formação. Por exemplo: tivemos agora uma formação sobre as aulas virtuais, os formadores foram professores do departamento de tecnologia de informação e coordenação de tecnologias educativas. Se for relacionada com investigação científica, a equipa será composta por professores de Metodologia de investigação científica, assim por diante.

**Entrevistador - Descreva qual o perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)?**

**Entrevistado** - Penso que a resposta acima responde a essa.

**Entrevistador - Mencione quais são as áreas temáticas aprofundadas nas formações?**

**Entrevistado** - Depende da necessidade. Podendo ser Didáctica, Pedagogia, Tecnologia, Ética e Moral, Investigação, ETC.

**Entrevistador - Em que período do calendário académico/quantas vezes por ano são realizadas as formações?**

**Entrevistado** - Respondida acima. 1 vez por ano. No inicio do ano lectivo.

**Entrevistador - Relate se os professores com grau académico de doutor participam nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado** - Normalmente, damos prioridades aos que não têm essa parte. Mas, no entanto, como referi as formações são diferentes de acordo com as necessidades. Nas psicopedagógicas somente vão os que não tem. Mas nós temos feito seminários de atualização, esses todos participam por ser algo mais geral.

**Entrevistador - Em que medida a formação psicopedagógica é aberta aos docentes externos?**

**Entrevistado** - As formações psicopedagógicas são para funcionários (...) a tempo integral. Os externos têm participado em seminários de atualização que temos feito, não em formações psicopedagógicas.

**Entrevistador - Mencione qual é o nível de implementação do plano de formação?**

**Entrevistado** - 100%

**Entrevistador - Relate quais as principais dificuldades sentidas na implementação do plano de formação?**

**Entrevistado** - Não há dificuldade de implementação, o desafio reside na operacionalização das aprendizagens. Gostaríamos que 100% dos nossos docentes aplicassem as aprendizagens obtidas.

**Entrevistador - Que competências esperam que os docentes adquiriam com as formações?**

**Entrevistado** - O saber, saber, saber ser, saber estar com os outros, saber fazer. Duma forma resumida.

**Entrevistador - Em que medida as competências adquiridas têm correspondido aos objectivos que pretendem atingir?**

**Entrevistado** - É um processo, mas há muitos ganhos sim, pois um conhecimento sempre culmina com a aprendizagem e a aprendizagem exterioriza-se pela mudança de comportamento. As formações e seminários ou reflexões de práticas, ajudam a harmonização das praticas pedagógicas e da investigação, naturalmente depende de o próprio docente aplicar os conhecimentos adquiridos ou não. Sabemos que cada pessoa é única, mas no âmbito geral posso dizer que temos tido muitos ganhos qualitativos, tanto que nas avaliações de desempenho dos estudantes estão refletidos alguns avanços e melhorias, por isso que digo que estamos satisfeitos, os nossos Objectivos estão sendo alcançados sim. Chegaremos la, no top da escala.

**Entrevistador - Diga se com a formação pedagógica houve alguma alteração na relação pedagógica professor-aluno?**

**Entrevistado** - Sim, muita melhoria.

**Entrevistador - Refira se a política/estratégia de formação foi uma mais-valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos?**

**Entrevistado** - Sim. Uma ferramenta impulsionadora da aprendizagem do docente e por consequência a dos alunos.

**Entrevistador - Relate até que ponto a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino?**

**Entrevistado** - Não há qualidade sem Formação. A base de uma educação de qualidade esta na formação do professor.

**Entrevistador - Acha que há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?**

**Entrevistado** - O ideal seria que todo o professor fosse mesmo professor. Nós temos gestores, contabilistas, economistas, mas não professores de contabilidade, professor de gestão, de economia, etc. etc.

O que as universidades deviam fazer, no ponto de vista, é potenciar a esses profissionais e estudantes matérias relacionadas a metodologia de ensino, ou as práticas do ensinar. Muitas das vezes as contratações dos docentes passam directo, da carteira do estudante para a carteira do docente, isso acaba por influenciar nas práticas pedagógicas do docente. Ele pode até conhecer o conteúdo, ter habilidades de transmitir, mas lhe falta as ciências psicológicas e pedagógicas no processo. As diferenças individuais relacionadas a aprendizagem variam de aluno para aluno. O docente deve ter essa base para conseguir compreender toda a diversidade de alunos, e ter estratégias de ensinar a aprender a todos. Isso ainda é um desafio geral.

**Entrevistador:** Agradecemos a sua colaboração, que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

### **Apêndice 3: Protocolo - Entrevista ao Gestor 2 (EG2)**

**Entrevistador - Em que medida a instituição possui uma política de formação para o pessoal docente?**

**Entrevistado** - Temos ao nível da nossa Universidade, várias directrizes para a concepção dos cursos, etc. e até os diferentes modelos de concepção dos cursos e componentes curriculares a ter em conta. Entretanto, ao nível da [Universidade G], nós temos faculdades com diferentes cursos, e dentre os diferentes cursos, nós temos ensino de alguma coisa. Por exemplo, temos curso de ensino de química, biologia e matemática. Temos também ao nível da Faculdade de Educação, alguns cursos que realmente vão permitir que esses cursos de ensino de ..., tenham alguma componente de formação psicopedagógica. Significa que os estudantes desses cursos, eles terão que ter acesso a diferentes disciplinas que são oferecidas ao nível da Faculdade de Educação, que realmente permite que esses cursos tenham a componente psicopedagógica.

Então, significa que têm lá a pedagógica, os fundamentos, assessoria, educação, etc. inclui também as psicologias. Como por exemplo, a psicologia da aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento e até a psicologia geral. Isso tudo faz parte de um pacote que vai permitir que os professores formados em diferentes áreas aqui, tenham a componente psicopedagógica.

**Entrevistador - De que forma a política/estratégia foi materializada em um plano/programa de formação?**

**Entrevistado** - Para o corpo docente em exercício, existe um plano de formação. Por exemplo: em cada coorte avaliativo, existe programas de formação psicopedagógica, que por um lado é para actualizar os professores em diferentes metodologias de ensino superior, mas por outro é uma forma que também se encontra para permitir aqueles docentes que não tinham formação psicopedagógica e que estão em exercício na nossa universidade, também tenham essa componente de formação psicopedagógica. A par disso, já existe até um curso de 6 meses, que é mesmo chamado de pós-graduação em metodologia de ensino, que faz com que, ao invés de esses professores além de se beneficiarem de um curso ou de um treino de mais ou menos uma semana ou uma semana e meia, faz com que eles tenham uma formação de cerca de 750 horas, estamos a falar de uma formação de um semestre, que realmente permite que esses professores tenham um certificado de pós-graduação em metodologia de ensino. Estamos a dizer que são professores que estão em exercício da [Universidade G], mas também, alguns professores que foram formados em diferentes universidades, mas que estão a exercendo a função docente e que não tenham a formação psicopedagógica no ensino superior, eles também fazem parte do grupo-alvo dessas formações. Então, quer em termos de coortes avaliativos que se oferecem esses cursos, mas também temos essa pós-graduação em metodologia de ensino, são os critérios que foram adoptados, para permitir que os professores estejam cada vez mais aptos a lecionar no ensino superior, e até em qualquer outro subsistema de ensino. Essa política de formação aplica-se a formação contínua do docente. Veja que, por exemplo, tivemos aqui a questão da Covid-19, que desafiou as Instituições de Ensino Superior, e até em todos sub-sistemas, para que adoptem já metodologias diferenciadas para que permitam realmente orientar os processos de ensino e aprendizagem. Então, houve uma necessidade de actualizar os professores no uso das plataformas digitais, para garantir a interação virtual. Então, teve que se desencadear de forma muito sequenciada, diferentes pacotes, diferentes momentos de formação e treinos aos professores e também, esta mesma formação permitiu que mais ou menos se chegasse aos estudantes, etc. Claro que numa fase inicial houve algumas dificuldades, mas agora os professores já sabem como usar as plataformas digitais, até a questão do envio do material, as interações virtuais, a questão da elaboração dos testes e até as correções, etc., através da

plataforma, que antes era só para o ensino à distância, mas agora já se aplica a todos os regimes que nós temos, que é o regime laboral, pós-laboral, e ainda à distância.

Por enquanto ainda não existe um plano de formação para os docentes. O que se faz é que, em cada coorte avaliativo, concebem-se temáticas que se acham que são relevantes para actualizar aos docentes. Por exemplo, no coorte avaliativo anterior, estava a questão da metodologia de ensino superior, não é! como um dos tópicos que foi desenvolvido, mas também a questão por exemplo, as normas de escrita e publicação de trabalhos científicos na [Universidade G], que tinham a ver com a questão da investigação científica, não é!. Então, foram alguns tópicos (...) desenvolvidos neste âmbito. Aliás até a questão da comunicação pedagógica no ensino superior, etc. Então, são tópicos que se concebem ao nível da Direcção Académica da nossa Universidade. Realmente, eles permitem que esses tópicos sejam trabalhados no modelo de treinamento aos docentes, e que vai-se aplicando exatamente a todos os docentes, (...), e também a Faculdade de Educação é responsável por identificar colegas docentes, em princípio todos com nível, com grau de doutoramento, que seriam exatamente os moderadores ou facilitadores dessas diferentes temáticas, que são concebidos.

**Entrevistador - Refira quais os aspectos que considera que deve ser melhorado ao nível das políticas de formação no ensino superior?**

**Entrevistado** - Bem, eu acho que ao nível da formação no ensino superior, em termos políticos, o que é que realmente pode-se melhorar é uma definição clara dos critérios de seleção do corpo docente no ensino superior, sobretudo em cursos que não são no ensino de..., por exemplo, nos temos aqui ao nível da nossa universidade e até noutras universidades, não é!, docentes que entram na universidade, mas sem a formação psicopedagógica, eles têm apenas a componente de formação científica da área, não é! Mas mesmo tendo dificuldades, vão dando aulas nas universidades. Então, tem havido aqui dificuldades muito sérias, por exemplo de relações estudante-docente, docente-estudante, e até do ponto de vista, por exemplo de aplicação das metodologias propícias para o ensino, mas eu penso que aos poucos essa questão já está sendo superada, porque já é obrigatório que qualquer indivíduo que queira exercer a função docente, ele tem que ter a componente de formação psicopedagógica. Tal como também se exige hoje em dia, em instituições de formação técnico profissional, por exemplo, a questão da formação baseada em competências, porque não basta tu só conheceres a tua área, mas também tem muitos outros requisitos que estão ligadas a componente docente educativa que precisa de ser aprimorada. Então, ao nível da nossa universidade, é aquilo que estou a dizer, nós estamos a oferecer exatamente esses programas de formação psicopedagógica, que é para poder suprir esses défices que os nossos colegas têm. Então, eu acho que realmente essa componente precisa

de ser melhorada, mas também garantir que cada vez mais ao nível das universidades, haja programas que permitem, por exemplo, o aperfeiçoamento constante do corpo docente, como por exemplo, a introdução das pós-graduações, mestrados e doutoramentos, que permitem que realmente esses indivíduos tenham mais qualificações. Para já, eu acho que esse aspecto é fundamental a ter em conta na questão de formação do corpo docente no ensino superior.

**Entrevistador - Refira se já está a tornar-se uma obrigatoriedade na vossa instituição que antes da contratação o docente possua essa componente de formação psicopedagógica?**

**Entrevistado** - Sim. Sim. Sim. Isso já é uma obrigatoriedade. Por exemplo, nós temos que contratar docentes para o pós-laboral, mas também para o ensino à distância e ainda para o regime laboral, porque há disciplinas que nós não conseguimos fazer cobertura ou porque, são de uma especialidade específica, que nós não temos aqui docentes para tal, ou porque temos excesso de carga horária, etc. Então, algumas disciplinas, colocamos ao concurso público, mas um dos critérios muito rigoroso que se exige na seleção desses docentes para o contrato é a formação psicopedagógica, se ele teve ou não teve. Se ele não teve formação psicopedagógica, já tem aqui, a priori, digamos, uma desvantagem de poder ser selecionado para o efeito.

**Entrevistador - Mencione quais os objectivos a atingir pela aposta na formação psicopedagógica dos docentes?**

**Entrevistado** - No fundo é mesmo para garantir a qualidade e a excelência universitária ou na formação universitária. Porque, a priori um professor formado está em condições de poder orientar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais adequada, e conseqüentemente, os estudantes saem daqui com qualificações mais necessárias. Tal como eu dizia, não basta ter conhecimento científico da área, mas também essa componente de interação, essa componente mais psicopedagógica. É mais fundamental para que se consolide aqui uma formação mais adequada e de qualidade, que realmente esperamos, e que tenhamos ou que tenham os nossos estudantes, mas também, de modo a garantir aqui aquilo que é a exigência do mercado de trabalho.

Hoje em dia o mercado é muito desafiante, muito exigente. Portanto, nós temos que responder a este.

**Entrevistador - Refira quais as Linhas de financiamento das formações?**

**Entrevistado** - Para já não temos assim uma linha de financiamento muito bem clara, é mesmo a própria nossa instituição que vai garantir a disponibilização de meios, não é! para a formação do corpo docente. Porque por exemplo, ao nível da pós-graduação, são os próprios estudantes que pagam propinas, e é com base nessas propinas que vamos melhorando as condições, tanto

da oferta, como até do processo de formação, não é! Mas para a questão do treinamento que tem sido dado no coorte avaliativo, aqui não há nenhum financiamento, mas também é um resultado do esforço que é criado ao nível da universidade, e que faz com que, realmente, os diferentes docentes que nós temos ao nível da universidade, eles prestem serviços a própria instituição, que é uma forma de eles garantirem a melhoria do seu próprio currículo, pessoal e profissional, mas também, ajudar a própria instituição a garantir melhor formação do pessoal e até dos nossos estudantes. Então, para já é um esforço mesmo ao nível da própria instituição, que se criam condições para que esses treinamentos decorram, e por acaso, não tem tido dificuldade nenhuma, até hoje os certificados são emitidos ao nível das faculdades, ao nível da universidade, que são realmente oferecidos aos formandos.

**Entrevistador - Declare como é composta a equipa de formadores a nível institucional?**

**Entrevistado** - Os formadores são normalmente, docentes da faculdade de educação. Então, são indivíduos formados em psicopedagogia. Estamos a falar de docentes psicólogos e pedagogos. Por exemplo, pessoas formadas em Ciências da Educação, pessoas formadas em Pedagogias, Didáticas, etc., mas também pessoas formadas em psicologias, sobretudo a psicologia educacional, que é realmente, um grupo que vai prestar serviço ou formação, na área mais psicológica, como é o caso da psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, psicologia geral, e até das necessidades educativas especiais. Então, normalmente, a equipa é composta por esses dois grandes sub-grupos, 1. O grupo das psicologias e o outro grupo, das Ciências da Educação.

**Entrevistador - Por norma, são docentes internos ou também convidam docentes**

**externos?** Descreva qual o perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)?

**Entrevistado** - Para já nós conseguimos fazer a cobertura, só com docentes internos. Como você vê, a nossa universidade saiu da Universidade Pedagógica, então, o que é que acontece é que o corpo docente básico da nossa universidade, maior parte deles são formados em educação não é! Ou é psicologia da educação, ou é sociologia da educação, ou é filosofia da educação, etc. não é! Para já não temos muito défice de colegas que possam fazer parte do corpo docente, é o que nós temos demais. Então até agora, nós conseguimos fazer cobertura, mas acredito que se nós tivermos um dia, oportunidade ou défice de podermos solicitar alguns colegas, não há problema nenhum. Por exemplo, na pós-graduação, há os cursos de mestrado que nós ministramos, há áreas específicas em que nós solicitamos colegas de outras universidades. Então, cooperamos. Por isso mesmo, também, que a nossa universidade tem cooperação com quase todas, outras universidades do país. Então, é cooperação na área do ensino, na pesquisa



e na extensão universitária. Então, partilhamos na investigação, partilhamos no ensino e partilhamos também em programas de extensão universitária. Mas para a formação de colegas internos, nós não temos assim défice de colegas que podem fazer parte desse processo.

**Entrevistador - Mencione quais são as áreas temáticas aprofundadas nas formações?**

**Entrevistado** - Metodologia de ensino superior, temos também a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento e a questão da educação especial e inclusiva, que é um dos maiores desafios na actualidade, não é! Então, queremos tornar os nossos professores inclusivos, digamos assim, então eles têm que ter essa formação, não só a formação psicopedagógica, mas também compreender que afinal de contas o que nós temos, é uma outra realidade. Então, eles têm que estar em condições de poder lidar com esta componente de educação especial e inclusiva, mas também temos um outro pilar de formação que é a questão de metodologia de investigação científica. Porque para se ser um professor do ensino superior, não basta só orientar o ensino, mas também é preciso que desenvolva a investigação científica, que é um dos maiores desafios que nós temos aqui. Então, os nossos têm que ter uma formação mais consistente na área de investigação científica, que é para que realmente, aquilo que eles vão dando na área do ensino seja sustentado pelas evidências que eles mesmos conseguem detetar, tanto do ponto de vista da orientação das teses, dissertações e monografias, que eles fazem, como também da investigação que eles próprios fazem como docentes. Então, temos basicamente essas 4 áreas principais que têm sido de plano de fundo. Claro, essa actualização é com base também na dinâmica e desenvolvimento que cada uma dessas áreas vai tendo, ao longo da nossa existência. Tal como disse, por exemplo, a questão das TICs, tem sido um desafio que, praticamente, temos que responder.

**Entrevistador - Em que período do calendário académico/quantas vezes por ano são realizadas as formações?**

**Entrevistado** - As formações são realizadas no final de cada semestre, aquele período que é de transição de um semestre com o outro semestre. Então, tem sido esses períodos que são concebidos para a formação ou o treinamento do corpo docente. Por norma, têm duas vezes formação ao ano, em princípio, mas se houver mesmo necessidade também ao longo mesmo do semestre, pode-se interromper por uma semana ou mesmo duas, para tratar dessa questão da formação, quando existir oportunidades ou então, pertinência para tal.

**Entrevistador - Relate se os professores com grau académico de doutor participam nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado** - Os que não tiverem formação psicopedagógica, sim participam. Não basta, não interessa o grau acadêmico que ele tiver, mas basta ele não ter formação psicopedagógica, ele é o grupo alvo desta formação.

A priori, cada formação que for concebida já define o seu grupo-alvo. Por exemplo, docentes contratados a tempo parcial, docentes contratados a tempo inteiro ou docentes em exercício, sem formação psicopedagógica. Definem-se esses critérios, mas também temos tido colegas que já tiveram as formações, noutros eventos anteriores, mas pela natureza dos tópicos que apareceram, eles se voluntariam e nós não vamos inibir, não é! E eles também podem participar sem problema nenhum. Para esses docentes, não há uma obrigatoriedade como tal, se a pessoa sentir a necessidade de participar participa. Porque, definem-se termos de referências, em que colocam-se aí, os eixos temáticos da formação, etc., esses termos de referências são partilhados por todas as faculdades, ou então em toda a universidade. Então, os docentes têm acesso aos termos de referência e eles verificam, eu quero mais para o tema tal, e eles podem participar sem problema nenhum.

**Entrevistador - Em que medida a formação psicopedagógica é aberta aos docentes externos?**

**Entrevistado** - Sim, sim, sim, por exemplo, nós temos ao nível dos docentes contratados, temos cursos como contabilidade e auditoria, gestão de empresas, gestão de recursos humanos, muitos desses docentes que vêm, até direito, por exemplo, não é! Áreas do direito, muitos deles não têm formação psicopedagógica, e eles fazem, estão em exercício em outras instituições, como procuradorias, etc., como bancos, não é!, e por aí em diante. Então, eles têm direito às nossas formações, e acabam por sair para ganhar mais, não é!

**Entrevistador - Mencione qual é o nível de implementação do plano de formação?**

**Entrevistado** - O nível de aderência é bastante elevado, é bastante elevado, e é satisfatório para nós, não é!. Porque estamos a perceber que há este movimento, não é!, ao nível do Ministério da Educação e até do Ensino Superior, que em termos políticos, já o mercado de docência, ele já é mais exigente, e exige mesmo essa componente de formação psicopedagógica. Então, agora, as pessoas já procuram esse serviço, já procuram essa formação justamente porque já sabem, se não tiverem essa componente não têm como prestar serviços de docência, em qualquer instituição de ensino. Então, já procuram, e se calhar deve ser um dos factores de aderência. Mas também conseguimos perceber que algumas pessoas, alguns colegas que aderem, eles têm outros objectivos específicos. Por exemplo, alguns acham que vou aderir a essa formação porque tenho algum défice em termos de metodologia de investigação científica, por exemplo, então eles têm de aderir à formação porque querem aprimorar essa área. Os outros

acham que se calhar eu não domino melhor a questão das tecnologias de informação e comunicação, não é!. Temos por exemplo [a instituição x], que é uma das instituições que está a se identificar aqui, está a emergir bastante nessa área do ensino à distância. Então, as pessoas querem fazer *part-time* nessas instituições, mas não dominam as tecnologias, as plataformas digitais, para interação com os estudantes à distância. Estão, essas formações acabam sendo úteis, para que, realmente, eles consigam ter essas competências e prestarem serviços a qualquer instituição, como eles puderem.

**Entrevistador - Relate quais as principais dificuldades sentidas na implementação do plano de formação?**

**Entrevistado** - Para já, não temos assim, dificuldades tão aparentes, não é!, mas por exemplo, quando vamos para a formação propriamente dita, temos tido por exemplo, dificuldades de participação dos docentes externos, sobretudo, por incompatibilidade entre o seu horário de trabalho, na instituição onde ele trabalha, e a formação que nós vamos oferecer. Então, muitas vezes, a nossa formação ocorre no período diurno, então esses colegas que são de outras instituições, e que precisam dessa formação, têm dito muita dificuldade, ou participam e depois se calhar não em todos os dias, ou podem participar no período da manhã, e a tarde não vêm, mas, muitas vezes, o que fazemos é permitir que essa formação decorra só num único período, por exemplo, no período da manhã. Mas algumas vezes esses colegas acabam faltando, porque, por exigência também de serviço, nas instituições onde eles trabalham. Então, é basicamente isso, mas tirando isto, o resto dos colegas participam sem problema nenhum.

**Entrevistador - Que competências esperam que os docentes adquiriam com as formações?**

**Entrevistado** - Bem, quando falamos de competências, estamos aqui a falar de 3 componentes, não é!, estamos a falar aqui de um conceito integrativo, temos a componente conhecimento, não é!, temos a componente habilidades e temos a componente atitudes. Então, muitas vezes, docentes têm conhecimento, não é!, da área científica e têm habilidades, mas muitas vezes, o que lhes faltam é a questão das atitudes, questões mais ligadas às áreas das interações com os estudantes, questões mais ligadas às questões sociais, não é! etc., como poder lidar com o outro, não é!, como permitir que esse outro tenha formação mais, mais integrativa. Então, o que nós fazemos é que eles também tenham conhecimentos mais ligados à área psicopedagógica, não é!, e tenham habilidades de poder exatamente orientar o processo de ensino e aprendizagem, e tenham atitudes de poderem realmente lidar-se, adequadamente, com os alunos, ou os estudantes, no processo de ensino e aprendizagem. Então, é basicamente isso, e se é que realmente esses três elementos são desenvolvidos nessas formações, e que sejam realmente

aprimorados esse grupo-alvo, então, nós temos aqui uma garantia, sem muita reserva, de que nós estamos a ter aqui uma formação mais adequada aos nossos estudantes e a qualquer outro estudante que estiver em qualquer subsistema de ensino, e é isso que nós queremos.

**Entrevistador - Em que medida as competências adquiridas têm correspondido aos objectivos que pretendem atingir?**

**Entrevistado** - O que é que nós verificamos, é que, realmente, ao longo da formação notamos o entusiasmo e até os próprios formandos conseguem dizer, “olha, sinceramente, eu estava perdido, eu pensei que estivesse a prestar serviço de forma mais adequada, mas afinal de contas, faltava-me ainda muita coisa, e que estou aqui a aprender”, e até eles próprios dizem “vamos estimular outros colegas para que adiram”, e até exigem que essa formação, se calhar, não seja apenas no coorte avaliativo, etc. mas que seja oferecido, provavelmente, até neste modelo mais semestral, como está a acontecer agora, não é!, mas também conseguimos notar, por exemplo, nós temos muitos colegas nossos, daqui mesmo da universidade, das áreas de contabilidade, gestão de empresas, gestão de recursos humanos, que maior parte deles não tinha formação psicopedagógica, estão conseguindo a partir destas oportunidades. Eles próprios dizem, abertamente que, muita coisa está melhorando no nosso exercício, porque eles aprendem e aplicam imediatamente, na realidade, com os seus próprios estudantes. Então, muita coisa mudou, e as queixas que nós ouvíamos, por exemplo com os estudantes, também já tendem a reduzir, sobretudo, queixas de natureza mais relacionais, não é!, aquelas questões por exemplo, ligadas a problemas de relações docente-estudante, estudante-docente, já começam a reduzir, porque, nós tínhamos queixas muito graves, não é!, um estudante apresenta a sua preocupação, o docente insulta, etc. não é!, e agora o docente já consegue perceber o que é que um estudante é, não é!, e como ele deve ser como docente, para que, cabalmente, ele consiga lidar-se melhor com o próprio estudante. Então essas coisas, até no processo de defesa monografia e de dissertações, etc., as coisas tendem a melhorar cada vez mais. Então, são alguns indicadores de que esta formação, essas formações estão valendo a pena, e valem mesmo a pena.

**Entrevistador - Diga se com a formação pedagógica houve alguma alteração na relação pedagógica professor-aluno?**

**Entrevistado** - Sim, é aquilo que eu estava a dizer, que a relação pedagógica professor aluno, tem vindo a melhorar consideravelmente, graças a essa formação que estamos a oferecer aos docentes. Então, tal como eu disse também, que as queixas que eram frequentemente reportadas pelos estudantes, porque existem vários órgãos que foram constituídos, para que permitam a interação entre a Direcção de cada curso com os estudantes, como por exemplo, grupo de whatsapp com os chefes de turma, não é!, como por exemplo, grupo de whatsapp com o

Director de turma e os chefes de turma, e até o Director do curso, etc., então, permitiam captar esse tipo de informações. Mas agora, já temos até que perguntar. Menos queixas que são reportadas, que estão ligadas, por exemplo, a dificuldade de interação ou de relação pedagógica docente-aluno. Então, é um dos indicadores, como eu dizia aqui, faz-nos perceber que, essas formações estão valendo a pena. Então, os nossos professores, estão sendo, realmente, professores psicopedagogos, não é!, altamente formados para poderem, realmente, orientar esse processo de ensino.

**Entrevistador - Refira se a política/estratégia de formação foi uma mais-valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos?**

**Entrevistado** - É uma mais valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos, exato, sim, porque afinal de contas o que a psicopedagogia vai fazendo? Vai permitir com que você, com conhecimento que tem na sua área específica, então, consiga orientar, consiga permitir que o próprio aluno aprenda, aprenda por si próprio, mas com o seu envolvimento como moderador do processo. Então, ali, há várias técnicas, há vários métodos que vão sendo aprendidos, vão sendo aprimorados nos próprios docentes, para que consignam, efectivamente, aplicá-los em diferentes situações, com os seus próprios estudantes. Veja por exemplo, ao nível da universidade, nós privilegiávamos muito métodos activos, métodos mais centrados, que promovam a aprendizagem centrada no próprio estudante, que garantam a aprendizagem por descoberta, que garantam a condição da aprendizagem autónoma, etc., não é!, mas também aprendizagem mais cooperativa. Por isso nós temos trabalhos de grupo, e depois são esses trabalhos que são apresentados em seminários, etc. Então, tudo isto, são diferentes metodologias que são aplicadas, para que, efectivamente, o processo de ensino e aprendizagem ocorra, e isto faz com que, realmente, os alunos consigam perceber que estão na universidade, e que deixaram de estar no ensino secundário, baseado em apenas num único manual, e aqui é preciso investigar, é preciso ler no mínimo três, quatro, cinco, seis, sete, oito, dez obras ou artigos científicos para conhecer, para poder se calhar compreender um único fenómeno. Então, é isto é que, realmente, está acontecendo ao nível da nossa universidade. Então, que quando realmente o indivíduo não tinha formação psicopedagógica, ele não compreendia essas diferenças, diferentes metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem.

**Entrevistador - Relate até que ponto a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino?**

**Entrevistado** - A formação psicopedagógica contribui para qualidade de ensino, na medida em que, os professores que orientam os processos estão munidos de conhecimentos, de habilidades e atitudes mais adequadas para orientar o processo de ensino e aprendizagem, e como resultado,

o aluno desenvolve uma aprendizagem mais adequada, e conseqüentemente, nós estamos aqui a garantir uma formação de qualidade aos próprios nossos estudantes. Então, a qualidade do ensino superior, ela só poderá ser garantida quando nós tivermos professores com formação psicopedagógica, porque eles vão exercer a sua função de forma mais consciente, de forma mais competente possível.

**Entrevistador - Acha que há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?**

**Entrevistado** - Bem, eu acho que a priori, gostaria de chamar a atenção para que, a formação psicopedagógica não se resume somente na Universidade G], mas que seja, realmente, digamos assim, um pressuposto a ter em conta, para que realmente, o professor exerça a sua função no ensino superior. Então, é preciso que todas as universidades do país, recrutem docentes que tenham formação psicopedagógica, e se tem um docente sem formação psicopedagógica, e eles acham que este profissional é uma mais valia, então, que lhe criem condições para que ele tenha formação psicopedagógica, tanto na própria instituição, como também em instituições que tem mais, que são mais vocacionadas para isto. Então, a priori a [Universidade G], etc., não é!, e quase todas as unidades que surgiram aqui, (...), essas universidades estão vocacionadas para formação psicopedagógica, e que também essa formação psicopedagógica não se resume apenas para a [Universidade G], nós podemos oferecer esses programas, ou tornar esses programas mais próximos, por exemplo, aos beneficiários. Coisas como, por exemplo, nós podemos, por exemplo, programar, projectar essas formações nas comunidades ou nas escolas, não é!, desde que, realmente, haja solicitações. Por exemplo, já estivemos nuns distritos em missão de serviço, em que eles, realmente, acham que, não têm oportunidades de formação no ensino superior, porque as universidades estão distantes. Então, está lá mais um contexto que precisa, realmente, de oferecer esses programas de formação.

**Entrevistador - Agradecemos a sua colaboração que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.**

**Entrevistado** - Muito obrigado, eu é que agradeço pela oportunidade, e espero que a sua tese, não é!, seja um instrumento, não é!, para ilustrar aquilo que é a realidade em Moçambique, sobretudo nas instituições de ensino superior, e nessa componente de formação psicopedagógica, e que chama atenção as autoridades não é!, que têm de direitos, para que comecem exatamente a encarar essa situação de formação psicopedagógica, como um elemento chave para a garantia de qualidade de formação no ensino superior.

**Entrevistador:** Agradecemos a sua colaboração, que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

## **Apêndice 4: Análise de Conteúdo – Gestores de topo**

### **Tema 1- Política de formação institucional para o pessoal docente**

EG1: A política científica da instituição C prevê uma oferta formativa e qualidade de serviços oferecidos.

EG1: (...) a universidade existe plano de formação para professores, para elevarem os seus níveis académicos.

EG1: A universidade custeia a 100% das propinas para os cursos de doutoramentos desde que sejam lecionados dentro do país.

EG1: Para os mestrados e licenciaturas dentro da instituição 25% entre outras facilidades.

EG1: (...) a política científica orienta a uma formação continuada dos seus quadros.

EG2: Temos ao nível da nossa Universidade, várias directrizes para a concepção dos cursos, etc. e até os diferentes modelos de concepção dos cursos e componentes curriculares a ter em conta.

EG2: (...) ao nível da [Universidade G], (...) temos faculdades com diferentes cursos, e dentre os diferentes cursos, nós temos ensino de alguma coisa.

EG2: Por exemplo, temos curso de ensino de química, biologia e matemática.

EG2: Temos também ao nível da Faculdade de Educação, alguns cursos que realmente vão permitir que esses cursos (...) tenham alguma componente de formação psicopedagógica.

EG2: Significa que os estudantes desses cursos, eles terão que ter acesso a diferentes disciplinas que são oferecidas ao nível da Faculdade de Educação, que realmente permite que esses cursos tenham a componente psicopedagógica.

EG2: (...) significa que têm lá a pedagógica, os fundamentos, assessoria, educação, etc. inclui também as psicologias. Como por exemplo, a psicologia da aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento e até a psicologia geral.

EG2: Isso tudo faz parte de um pacote que vai permitir que os professores formados em diferentes áreas aqui, tenham a componente psicopedagógica.

### **Tema 2 - Política de formação se aplica à formação contínua do docente**

EG1: Temos diferentes formas de aplicação. Dentre elas as facilidades nos custos dos cursos a ingressar assim como os diferentes pacotes de formação continuada em diferentes áreas ou matérias.

EG1: Temos tido formações do corpo docente em Didáctica do ensino superior, em Pedagogia, Metodologia de Investigação, TICs, entre outros.

### **Tema 3 - Política/estratégia foi materializada em um plano/programa de formação**

EG1: Em 2019, houve uma formação psicopedagógica em parceria (...) a nível das 3 unidades orgânicas da região 1.

EG1: (...) os docentes seleccionados foram os que não tinham tido uma formação psicopedagógica (...).

EG1: (...) nos anos anteriores as formações psicopedagógicas ou de didáctica de ensino superior eram feitas anualmente.

EG1: Para esse caso especificamente a formação foi mais alargada e envolveu docentes novos.

EG1: (...) as formações são feitas anualmente sempre no início do ano, onde se identifica uma área do saber e se trabalha nessa necessidade.

EG1: Vezes há que convidamos alguém externo (...) e outras vezes fazemos internamente (...)

EG1: (...) [esta unidade orgânica] tem profissionais vindo de diferentes escolas e experiências.

EG2: Para o corpo docente em exercício, existe um plano de formação.

EG2: Por exemplo: em cada coorte avaliativo, existe programas de formação psicopedagógica, que por um lado é para actualizar os professores em diferentes metodologias de ensino superior, [e] ... por outro, é uma forma que (...) se encontra para permitir aqueles docentes que não tinham formação psicopedagógica e que estão em exercício na nossa universidade, também tenham essa componente de formação psicopedagógica.

EG2: (...) já existe (...) um curso de 6 meses, que é (...) chamado de pós-graduação em metodologia de ensino, que faz com que, (...) [os] professores além de se beneficiarem de um curso ou de um treino de mais ou menos uma semana ou uma semana e meia, (...) tenham uma formação de cerca de 750 horas,

EG2: estamos a falar de uma formação de um semestre, que realmente permite que esses professores tenham um certificado de pós-graduação em metodologia de ensino.

EG2: Estamos a dizer que são professores que estão em exercício da [Universidade G], mas também, alguns professores que foram formados em diferentes universidades, mas que estão (...) exercendo a função docente e que não tenham a formação psicopedagógica no ensino superior, eles também fazem parte do grupo-alvo dessas formações.

EG2: (...) são os critérios que foram adoptados, para permitir que os professores estejam cada vez mais aptos a lecionar no ensino superior, e até em qualquer outro subsistema de ensino.

EG2: Essa política de formação aplica-se a formação contínua do docente.



EG2: (...) a questão da Covid-19, (...) desafiou as Instituições de Ensino Superior, e até em todos sub-sistemas, para que adoptem (...) metodologias diferenciadas (...) que permitam realmente orientar os processos de ensino e aprendizagem.

EG2: (...) houve uma necessidade de actualizar os professores no uso das plataformas digitais, para garantir a interação virtual.

EG2: (...) teve que se desencadear de forma muito sequenciada, diferentes pacotes, diferentes momentos de formação e treinos aos professores e também, esta mesma formação permitiu que mais ou menos se chegasse aos estudantes, etc.

EG2: (...) numa fase inicial houve algumas dificuldades, mas agora os professores já sabem como usar as plataformas digitais, até a questão do envio do material, as interações virtuais, a questão da elaboração dos testes e até as correções, etc.,

EG2: (...) [a] plataforma, que antes era só para o ensino à distância, (...) agora já se aplica a todos os regimes que (...) temos, que é o regime laboral, pós-laboral, e ainda à distância.

EG2: Por enquanto ainda não existe um plano de formação para os docentes.

EG2: (...) em cada coorte avaliativo, concebem-se temáticas que se acham que são relevantes para actualizar aos docentes. Por exemplo, no coorte avaliativo anterior, estava a questão da metodologia de ensino superior, (...), mas também a questão por exemplo, as normas de escrita e publicação de trabalhos científicos na [Universidade G], que tinham a ver com a questão da investigação científica (...). Então, foram alguns tópicos (...) desenvolvidos neste âmbito. Aliás até a questão da comunicação pedagógica no ensino superior, etc.

EG2: (...) são tópicos que se concebem ao nível da Direcção Académica da nossa Universidade.

EG2: (...) eles permitem que esses tópicos sejam trabalhados no modelo de treinamento aos docentes, e que vai-se aplicando exactamente a todos os docentes (...)

EG2: (...) a Faculdade de Educação é responsável por identificar (...) docentes, em princípio todos com nível, com grau de doutoramento, que seriam exactamente os moderadores ou facilitadores dessas diferentes temáticas (...).

#### **Tema 4 - Aspectos a serem melhorados ao nível das políticas de formação no ensino superior**

EG1: Com a política, penso que não há aspectos a melhorar,

EG1: ela esta para facilitar e dar oportunidades para os docentes aumentarem os seus níveis de conhecimento e melhorarem as suas práticas.

EG1: (...) cabe a cada um de nós saber aproveitar esses dispositivos.

EG2: (...) ao nível da formação no ensino superior, em termos políticos, o que (...) realmente pode-se melhorar é uma definição clara dos critérios de seleção do corpo docente no ensino superior,

EG2: (...) docentes que entram na universidade, mas sem a formação psicopedagógica, eles têm apenas a componente de formação científica da área (...).

EG2: Mas mesmo tendo dificuldades, vão dando aulas nas universidades.

EG2: (...) tem havido aqui dificuldades muito sérias, (...) de relações estudante-docente, docente-estudante, e até do ponto de vista, (...) de aplicação das metodologias propícias para o ensino,

EG2: (...) aos poucos essa questão já está sendo superada, porque já é obrigatório que qualquer indivíduo que queira exercer a função docente, (...) ter a componente de formação psicopedagógica.

EG2: (...) não basta tu só conheceres a tua área, mas também tem muitos outros requisitos que estão ligadas a componente docente educativa que precisa de ser aprimorada.

EG2: (...) ao nível da nossa universidade, (...) nós estamos a oferecer exatamente esses programas de formação psicopedagógica, que é para poder suprir esses défices que os nossos colegas têm.

EG2: (...) essa componente [de formação psicopedagógica] precisa de ser melhorada, mas também garantir que cada vez mais ao nível das universidades, haja programas que permitem (...) o aperfeiçoamento constante do corpo docente, como por exemplo, a introdução das pós-graduações, mestrados e doutoramentos, que permitem que realmente esses indivíduos tenham mais qualificações.

EG2: (...) esse aspecto é fundamental a ter em conta na questão de formação do corpo docente no ensino superior.

## **Tema 5 - Obrigatoriedade institucional em contratar docente com formação psicopedagógica**

EG2: Sim. Sim. Sim. Isso já é uma obrigatoriedade.

EG2: (...) nós temos que contratar docentes para o pós-laboral, mas também para o ensino à distância e ainda para o regime laboral, porque há disciplinas que nós não conseguimos fazer cobertura ou porque, são de uma especialidade específica, que nós não temos aqui docentes para tal, ou porque temos excesso de carga horária, etc.

EG2: (...) algumas disciplinas, colocamos ao concurso público, mas um dos critérios muito rigoroso que se exige na seleção desses docentes para o contrato é a formação psicopedagógica (...).

EG2: Se ele não teve formação psicopedagógica, já tem aqui, a priori, (...) uma desvantagem de poder ser selecionado para o efeito.

### **Tema 6 - Objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes**

EG1: (...) é claramente a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem.

EG1: É preciso que o docente tenha ferramentas necessárias para o acto de ensinar e de fazer o estudante aprender.

EG1: Com essas formações o profissional vai obtendo paulatinamente as competências, habilidades e atitude face ao Processo de Ensino e Aprendizagem.

EG1: Não basta ter domínio do conteúdo a ensinar é necessário e fundamental que este detentor desse domínio saiba como transmitir esse conhecimento para que os estudantes apreendam.

EG2: No fundo é mesmo para garantir a qualidade e a excelência universitária ou na formação universitária.

EG2: Porque, a priori um professor formado está em condições de poder orientar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais adequada, e conseqüentemente, os estudantes saem daqui com qualificações mais necessárias.

EG2: (...) não basta ter conhecimento científico da área, mas também essa componente de interação, essa componente mais psicopedagógica.

EG2: É (...) fundamental para que se consolide (...) uma formação mais adequada e de qualidade, que realmente esperamos, (...) de modo a garantir (...) aquilo que é a exigência do mercado de trabalho.

EG2: Hoje em dia o mercado é muito desafiante, muito exigente. Portanto, (...) temos que responder a este.

### **Tema 7 - Linhas de financiamento das formações**

EG1: A própria Instituição.

EG1: Mas também existem docentes que concorrem as bolsas de outras fontes como o instituto de bolsas.

EG2: Para já não temos assim uma linha de financiamento muito bem clara, é mesmo a própria (...) instituição que vai garantir a disponibilização de meios (...), para a formação do corpo docente.

EG2: (...) ao nível da pós-graduação, são os próprios estudantes que pagam propinas, e é com base nessas propinas que vamos melhorando as condições, tanto da oferta, como até do processo de formação (...).

EG2: Mas para a questão do treinamento que tem sido dado no coorte avaliativo, aqui não há nenhum financiamento,

EG2: (...) é um resultado do esforço que é criado ao nível da universidade, e que faz com que, (...), os diferentes docentes (...) ao nível da universidade, eles prestem serviços a própria instituição, que é uma forma de eles garantirem a melhoria do seu próprio currículo, pessoal e profissional, mas também, ajudar a própria instituição a garantir melhor formação do pessoal e até dos nossos estudantes.

EG2: (...) para já é um esforço mesmo ao nível da própria instituição, que se criam condições para que esses treinamentos decorram, e por acaso, não tem tido dificuldade nenhuma,

EG2: até hoje os certificados são emitidos ao nível das faculdades, ao nível da universidade, que são realmente oferecidos aos formandos.

### **Tema 8- Composição da equipa de formadores a nível institucional**

EG1: (...) as formações são [programadas] segundo as necessidades.

EG1: As equipas vão se formando tendo em conta o teor da formação.

EG1: (...) tivemos (...) uma formação sobre as aulas virtuais, os formadores foram professores do departamento de tecnologia de informação e coordenação de tecnologias educativas.

EG1: Se for relacionada com investigação científica, a equipa será composta por professores de Metodologia de investigação científica, assim por diante.

EG2: Os formadores são normalmente, docentes da faculdade de educação.

EG2: (...) são indivíduos formados em psicopedagogia.

EG2: Estamos a falar de docentes psicólogos e pedagogos.

EG2: (...) pessoas formadas em Ciências da Educação, pessoas formadas em Pedagogias, Didáticas, etc., mas também pessoas formadas em psicologias, sobretudo a psicologia educacional, que é realmente, um grupo que vai prestar serviço ou formação, na área mais psicológica, como é o caso da psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, psicologia geral, e até das necessidades educativas especiais.

EG2: (...) normalmente, a equipa é composta por esses dois grandes sub-grupos, 1. O grupo das psicologias e o outro grupo, das Ciências da Educação.

## **Tema 9 - Perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)**

EG1: Penso que a resposta acima responde a essa.

EG2: Para já (...) conseguimos fazer a cobertura, só com docentes internos.

EG2: (...) o corpo docente básico da nossa universidade, maior parte deles são formados em educação (...), Ou é psicologia da educação, ou é sociologia da educação, ou é filosofia da educação, etc. (...)

EG2: Para já não temos muito défice de colegas que possam fazer parte do corpo docente, é o que nós temos demais.

EG2: (...) até agora, nós conseguimos fazer cobertura, mas (...) se nós tivermos um dia, oportunidade ou défice de podermos solicitar alguns colegas, não há problema nenhum.

EG2: (...) na pós-graduação, há (...) cursos de mestrado que nós ministramos, há áreas específicas em que nós solicitamos colegas de outras universidades. Então, cooperamos.

EG2: Por isso mesmo, (...) que a nossa universidade tem cooperação com quase todas, outras universidades do país.

EG2: (...) é cooperação na área do ensino, na pesquisa e na extensão universitária.

EG2: (...) partilhamos na investigação, (...) no ensino e (...) também em programas de extensão universitária.

EG2: (...) para a formação de colegas internos, (...) não temos (...) défice de colegas que podem fazer parte desse processo.

## **Tema 10 - Áreas temáticas aprofundadas nas formações**

EG1: (...) Podendo ser Didáctica, Pedagogia, Tecnologia, Ética e Moral, Investigação, ETC.

EG2: Metodologia de ensino superior, temos também a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento e a questão da educação especial e inclusiva, que é um dos maiores desafios na actualidade (...),

EG2: queremos tornar os nossos professores inclusivos (...), eles têm que ter essa formação, não só a formação psicopedagógica, mas também compreender que afinal de contas o que nós temos, é uma outra realidade.

EG2: (...) eles têm que estar em condições de poder lidar com esta componente de educação especial e inclusiva, mas também temos um outro pilar de formação que é a questão de metodologia de investigação científica.

EG2: (...) para se ser um professor do ensino superior, não basta só orientar o ensino, mas também é preciso que desenvolva a investigação científica, que é um dos maiores desafios que nós temos aqui.

EG2: (...) os nossos têm que ter uma formação mais consistente na área de investigação científica, que é para que realmente, aquilo que eles vão dando na área do ensino seja sustentado pelas evidências que eles mesmos conseguem detetar, tanto do ponto de vista da orientação das teses, dissertações e monografias, que eles fazem, como também da investigação que eles próprios fazem como docentes.

EG2: (...) temos basicamente essas 4 áreas principais que têm sido de plano de fundo. Claro, essa actualização é com base também na dinâmica e desenvolvimento que cada uma dessas áreas vai tendo, ao longo da nossa existência.

EG2: (...) a questão das TICs, tem sido um desafio que, praticamente, temos que responder.

### **Tema 11 - Período do calendário académico em que são realizadas as formações**

EG1: (...) 1 vez por ano.

EG1: No início do ano lectivo.

EG2: As formações são realizadas no final de cada semestre, aquele período que é de transição de um semestre com o outro semestre. (...) tem sendo esses períodos que são concebidos para a formação ou o treinamento do corpo docente.

EG2: Por norma, têm duas vezes formação ao ano, em princípio,

EG2: mas se houver mesmo necessidade também ao longo mesmo do semestre, pode-se interromper por uma semana ou mesmo duas, para tratar dessa questão da formação, quando existir oportunidades ou então, pertinência para tal.

### **Tema 12 - Professores com grau académico de doutor participam nas formações psicopedagógicas**

EG1: Normalmente, damos prioridades aos que não têm essa parte.

EG1: (...) as formações são diferentes de acordo com as necessidades.

EG1: Nas psicopedagógicas somente vão os que não tem.

EG1: (...) temos feito seminários de actualização, esses todos participam por ser algo mais geral.

EG2: Os que não tiverem formação psicopedagógica, sim participam.

EG2: Não basta, não interessa o grau académico que ele tiver, mas basta ele não ter formação psicopedagógica, ele é o grupo alvo desta formação.

EG2: A priori, cada formação que for concebida já define o seu grupo-alvo, (...) docentes contratados a tempo parcial, docentes contratados a tempo inteiro ou docentes em exercício, sem formação psicopedagógica.

EG2: Definem-se esses critérios, mas também temos tido colegas que já tiveram as formações, noutros eventos anteriores, mas pela natureza dos tópicos que apareceram, eles se voluntariam e nós não vamos inibir, (...) eles também podem participar sem problema nenhum.

EG2: Para esses docentes, não há uma obrigatoriedade como tal, se a pessoa sentir a necessidade de participar participa. Porque, definem-se termos de referências, em que colocam-se aí, os eixos temáticos da formação, etc.,

EG2: esses termos de referências são partilhados por todas as faculdades, ou então em toda a universidade. Então, os docentes têm acesso aos termos de referência e eles verificam, eu quero mais para o tema tal, e eles podem participar sem problema nenhum.

### **Tema 13 - Formação psicopedagógica aberta aos docentes externos**

EG1: As formações psicopedagógicas são para funcionários (...) a tempo integral.

EG1: Os externos têm participado em seminários de actualização que temos feito, não em formações psicopedagógicas.

EG2: Sim, sim, sim

EG2: (...) temos (...) docentes contratados, (...) [ao nível dos] cursos como contabilidade e auditoria, gestão de empresas, gestão de recursos humanos, muitos desses docentes que vêm, até direito, (...) muitos deles não têm formação psicopedagógica,

EG2: (...) eles têm direito às nossas formações, e acabam por sair para ganhar mais (...).

### **Tema 14 - Nível de implementação do plano de formação**

EG1: 100%

EG2: O nível de aderência é bastante elevado, é bastante elevado, e é satisfatório para nós (...).

EG2: (...) estamos a perceber que há este movimento, (...) ao nível do Ministério da Educação e até do Ensino Superior, que em termos políticos, (...) o mercado de docência, (...) já é mais exigente, e exige mesmo essa componente de formação psicopedagógica.

EG2: (...) agora, as pessoas já procuram esse serviço, já procuram essa formação justamente porque já sabem, se não tiverem essa componente não têm como prestar serviços de docência, em qualquer instituição de ensino.

EG2: (...) se calhar deve ser um dos factores de aderência.

EG2: (...) também conseguimos perceber que algumas pessoas, alguns colegas que aderem, eles têm outros objetivos específicos.

EG2: (...) alguns acham que vou aderir a essa formação porque tenho algum déficit em termos de metodologia de investigação científica, por exemplo, então eles têm de aderir à formação porque querem aprimorar essa área. Os outros acham que se calhar eu não domino melhor a questão das tecnologias de informação e comunicação (...).

EG2: Temos por exemplo [a instituição x], que é uma das instituições que está a se identificar aqui, está a emergir bastante nessa área do ensino à distância. (...) as pessoas querem fazer *part-time* nessas instituições, mas não dominam as tecnologias, as plataformas digitais, para interação com os estudantes à distância. Estão, essas formações acabam sendo úteis, para que, realmente, eles consigam ter essas competências e prestarem serviços a qualquer instituição, como eles puderem.

### **Tema 15 - Principais dificuldades na implementação do plano de formação**

EG1: Não há dificuldade de implementação,

EG1: o desafio reside na operacionalização das aprendizagens.

EG1: Gostaríamos que 100% dos nossos docentes aplicassem as aprendizagens obtidas.

EG2: Para já, não temos assim, dificuldades tão aparentes (...),

EG2: mas (...) quando vamos para a formação propriamente dita, temos tido (...) dificuldades de participação dos docentes externos, sobretudo, por incompatibilidade entre o seu horário de trabalho, na instituição onde ele trabalha, e a formação que nós vamos oferecer.

EG2: (...) muitas vezes, a nossa formação ocorre no período diurno, (...) esses colegas que são de outras instituições, e que precisam dessa formação, têm dito muita dificuldade, ou participam e depois se calhar não em todos os dias, ou podem participar no período da manhã, e a tarde não vêm,

EG2: (...) muitas vezes, o que fazemos é permitir que essa formação decorra só num único período (...).

EG2: (...) algumas vezes esses colegas acabam faltando, porque, por exigência também de serviço, nas instituições onde eles trabalham.

EG2: (...) tirando isto, o resto dos colegas participam sem problema nenhum.

### **Tema 16 - Competências que os docentes adquirem com as formações**

EG1: O saber, (...) saber ser, saber estar com os outros, saber fazer. Duma forma resumida.

EG2: (...) quando falamos de competências, estamos aqui a falar de 3 componentes (...),



EG2: estamos a falar (...) de um conceito integrativo,

EG2: temos a componente conhecimento, (...) temos a componente habilidades e temos a componente atitudes.

EG2: (...) muitas vezes, docentes têm conhecimento (...) da área científica e têm habilidades, mas muitas vezes, o que lhes faltam é a questão das atitudes, questões mais ligadas às áreas das interações com os estudantes, questões mais ligadas às questões sociais, (...) como poder lidar com o outro, (...) como permitir que esse outro tenha formação mais, mais integrativa.

EG2: (...) o que (...) fazemos é que eles também tenham conhecimentos mais ligados à área psicopedagógica, (...) tenham habilidades de poder (...) orientar o processo de ensino e aprendizagem, e tenham atitudes de poderem realmente lidar-se, adequadamente, com os alunos, (...) no processo de ensino e aprendizagem.

EG2: (...) se (...) realmente esses três elementos são desenvolvidos nessas formações, e (...) [se] realmente [são] aprimorados esse grupo-alvo, então, (...) temos (...) uma garantia, sem muita reserva, de que (...) estamos a ter (...) uma formação mais adequada aos nossos estudantes e a qualquer outro estudante que estiver em qualquer subsistema de ensino, e é isso que nós queremos.

### **Tema 17 - Competências adquiridas têm correspondido aos objectivos da instituição**

EG1: É um processo, mas há muitos ganhos sim, pois um conhecimento sempre culmina com a aprendizagem e a aprendizagem exterioriza-se pela mudança de comportamento.

EG1: As formações e seminários ou reflexões de práticas, ajudam a harmonização das práticas pedagógicas e da investigação,

EG1: naturalmente depende de o próprio docente aplicar os conhecimentos adquiridos ou não.

EG1: Sabemos que cada pessoa é única, mas no âmbito geral posso dizer que temos tido muitos ganhos qualitativos, tanto que nas avaliações de desempenho dos estudantes estão refletidos alguns avanços e melhorias,

EG1: (...) estamos satisfeitos, os nossos objectivos estão sendo alcançados sim.

EG1: Chegaremos lá, no top da escala.

EG2: (...) ao longo da formação notamos o entusiasmo (...),

EG2: (...) os próprios formandos conseguem dizer, “(...) sinceramente, eu estava perdido, eu pensei que estivesse a prestar serviço de forma mais adequada, mas afinal de contas, faltava-me ainda muita coisa, e que estou aqui a aprender”,

EG2: (...) eles próprios dizem “vamos estimular outros colegas para que adiram”,

EG2: (...) exigem que essa formação, se calhar, não seja apenas no coorte avaliativo, (...) mas que seja oferecido, provavelmente, até neste modelo mais semestral, como está a acontecer agora, (...),

EG2: (...) também conseguimos notar, por exemplo, nós temos muitos colegas nossos, daqui mesmo da universidade, das áreas de contabilidade, gestão de empresas, gestão de recursos humanos, que maior parte deles não tinha formação psicopedagógica, estão conseguindo a partir destas oportunidades.

EG2: Eles próprios dizem, abertamente que, muita coisa está melhorando no nosso exercício, porque eles aprendem e aplicam imediatamente, na realidade, com os seus próprios estudantes.

EG2: (...) muita coisa mudou, e as queixas que nós ouvíamos, (...) com os estudantes, também (...) tendem a reduzir, sobretudo, queixas de natureza mais relacionais (...),

EG2: aquelas questões por exemplo, ligadas a problemas de relações docente-estudante, estudante-docente, já começam a reduzir,

EG2: (...) nós tínhamos queixas muito graves, (...) um estudante apresenta a sua preocupação, o docente insulta, etc.

EG2: (...) agora o docente já consegue perceber o que é que um estudante é, (...) e como ele deve ser como docente, para que, cabalmente, ele consiga lidar-se melhor com o próprio estudante.

EG2: (...) as coisas tendem a melhorar cada vez mais.

EG2: (...) são alguns indicadores de que esta formação, essas formações estão valendo a pena, e valem mesmo a pena.

### **Tema 18 - Formação pedagógica e relação professor-aluno**

EG1: [Houve] Sim, muita melhoria.

EG2: (...) a relação pedagógica professor aluno, tem vindo a melhorar consideravelmente, graças a essa formação que estamos a oferecer aos docentes.

EG2: (...) as queixas que eram frequentemente reportadas pelos estudantes, porque existem vários órgãos que foram constituídos, para que permitam a interação entre a Direcção de cada curso com os estudantes, como por exemplo, grupo de whatsapp com os chefes de turma (...), grupo de whatsapp com o Director de turma e os chefes de turma, e até o Director do curso (...) permitiam captar esse tipo de informações.

EG2: Mas agora, já temos até que perguntar.

EG2: Menos queixas (...) são reportadas, que estão ligadas, por exemplo, a dificuldade de interação ou de relação pedagógica docente-aluno.

EG2: (...) é um dos indicadores (...) [que] faz-nos perceber que, essas formações estão valendo a pena.

EG2: (...) os nossos professores, estão sendo, realmente, professores psicopedagogos, (...) altamente formados para poderem, realmente, orientar esse processo de ensino.

### **Tema 19 - Política/estratégia de formação como uma mais-valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos**

EG1: Sim.

EG1: Uma ferramenta impulsionadora da aprendizagem do docente e por consequência a dos alunos.

EG2: É uma mais valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos,

EG2: (...) a psicopedagogia vai (...) permitir com que você, com conhecimento que tem na sua área específica, (...) consiga orientar, consiga permitir que o próprio aluno aprenda, aprenda por si próprio, mas com o seu envolvimento como moderador do processo.

EG2: (...) ali, há várias técnicas, há vários métodos que vão sendo aprendidos, vão sendo aprimorados nos próprios docentes, para que consigam, efectivamente, aplicá-los em diferentes situações, com os seus próprios estudantes.

EG2: (...) ao nível da universidade, nós privilegiávamos muito métodos activos, métodos mais centrados, que promovam a aprendizagem centrada no próprio estudante, que garantam a aprendizagem por descoberta, que garantam a condição da aprendizagem autónoma, (...) mas também aprendizagem mais cooperativa.

EG2: (...) nós temos trabalhos de grupo, e depois são esses trabalhos que são apresentados em seminários, etc.

EG2: (...) tudo isto, são diferentes metodologias que são aplicadas, para que, efectivamente, o processo de ensino e aprendizagem ocorra,

EG2: (...) isto faz com que, realmente, os alunos consigam perceber que estão na universidade, (...) e aqui é preciso investigar, é preciso ler no mínimo três, quatro, cinco, seis, sete, oito, dez obras ou artigos científicos para conhecer, para poder se calhar compreender um único fenómeno.

EG2: (...) é isto é que, realmente, está acontecendo ao nível da nossa universidade.

EG2: (...) quando realmente o indivíduo não tinha formação psicopedagógica, ele não compreendia essas diferenças, diferentes metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem.

## **Tema 20 - Formação pedagógica e qualidade de ensino**

EG1: Não há qualidade sem Formação.

EG1: A base de uma educação de qualidade esta na formação do professor.

EG1: O ideal seria que todo o professor fosse mesmo professor.

EG1: Nós temos gestores, contabilistas, economistas, mas não professores de contabilidade, professor de gestão, de economia, etc. etc.

EG1: O que as universidades deviam fazer, no ponto de vista, é potenciar a esses profissionais e estudantes matérias relacionadas a metodologia de ensino, ou as práticas do ensinar.

EG1: Muitas das vezes as contratações dos docentes passam directo, da carteira do estudante para a carteira do docente, isso acaba por influenciar nas práticas pedagógicas do docente.

EG1: Ele pode até conhecer o conteúdo, ter habilidades de transmitir, mas lhe falta as ciências psicológicas e pedagógicas no processo.

EG1: As diferenças individuais relacionadas a aprendizagem variam de aluno para aluno.

EG1: O docente deve ter essa base para conseguir compreender toda a diversidade de alunos, e ter estratégias de ensinar a aprender a todos. Isso ainda é um desafio geral.

EG2: A formação psicopedagógica contribui para qualidade de ensino, na medida em que, os professores que orientam os processos estão munidos de conhecimentos, de habilidades e atitudes mais adequadas para orientar o processo de ensino e aprendizagem, e como resultado, o aluno desenvolve uma aprendizagem mais adequada,

EG2: (...) nós estamos aqui a garantir uma formação de qualidade aos próprios nossos estudantes.

EG2: (...) a qualidade do ensino superior, (...) só poderá ser garantida quando nós tivermos professores com formação psicopedagógica, porque eles vão exercer a sua função de forma mais consciente, de forma mais competente possível.

EG2: (...) gostaria de chamar a atenção para que a formação psicopedagógica não se resuma somente na [Universidade G, mas que seja (...) um pressuposto a ter em conta, para que (...) o professor exerça a sua função no ensino superior.

EG2: (...) é preciso que todas as universidades do país, recrutem docentes que tenham formação psicopedagógica,

EG2: (...) se tem um docente sem formação psicopedagógica, e eles acham que este profissional é uma mais valia, então, que lhe criem condições para que ele tenha formação psicopedagógica, tanto na própria instituição, como também em instituições (...) que são mais vocacionadas para isto.

EG2: (...) a priori a [Universidade G], etc., (...) e quase todas as unidades que surgiram aqui, que saíram da Universidade Pedagógica, essas universidades estão vocacionadas para formação psicopedagógica, e que também essa formação psicopedagógica não se resume apenas para a [Universidade G],

EG2: nós podemos oferecer esses programas, ou tornar esses programas mais próximos (...) aos beneficiários.

EG2: (...) nós podemos, (...) programar, projectar essas formações nas comunidades ou nas escolas, (...) desde que, realmente, haja solicitações.

EG2: (...) já estivemos nuns distritos em missão de serviço, em que eles, realmente, acham que, não têm oportunidades de formação no ensino superior, porque as universidades estão distantes.

EG2: (...) está lá mais um contexto que precisa, realmente, de oferecer esses programas de formação.

EG2: (...) chama[-se] atenção as autoridades (...) [quem de direito] para que comecem (...) a encarar essa situação de formação psicopedagógica, como um elemento chave para a garantia de qualidade de formação no ensino superior.

**Apêndice 5: Matriz da Análise de Conteúdo/Categorização – Gestores de topo**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Frequência</b>
<b>Formação Pedagógica dos Docentes</b>	<b>Política de formação institucional para o pessoal docente</b>	<p>EG1: A política científica da instituição C prevê uma oferta formativa e qualidade de serviços oferecidos.</p> <p>EG1: (...) a universidade existe plano de formação para professores, para elevarem os seus níveis académicos.</p> <p>EG1: A universidade custeia a 100% das propinas para os cursos de doutoramentos desde que sejam lecionados dentro do país.</p> <p>EG1: Para os mestrados e licenciaturas dentro da instituição 25% entre outras facilidades.</p> <p>EG1: (...) a política científica orienta a uma formação continuada dos seus quadros.</p> <p>EG2: Temos ao nível da nossa Universidade, várias directrizes para a concepção dos cursos, etc. e até os diferentes modelos de concepção dos cursos e componentes curriculares a ter em conta.</p> <p>EG2: (...) ao nível da [Universidade G], (...) temos faculdades com diferentes cursos, e dentre os diferentes cursos, nós temos ensino de alguma coisa.</p> <p>EG2: Por exemplo, temos curso de ensino de química, biologia e matemática.</p> <p>EG2: Temos também ao nível da Faculdade de Educação, alguns cursos que realmente vão permitir que esses cursos (...) tenham alguma componente de formação psicopedagógica.</p> <p>EG2: Significa que os estudantes desses cursos, eles terão que ter acesso a diferentes disciplinas que são oferecidas ao nível da Faculdade de Educação, que realmente permite que esses cursos tenham a componente psicopedagógica.</p> <p>EG2: (...) significa que têm lá a pedagógica, os fundamentos, assessoria, educação, etc. inclui também as psicologias. Como por exemplo, a</p>	12

		<p>psicologia da aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento e até a psicologia geral.</p> <p>EG2: Isso tudo faz parte de um pacote que vai permitir que os professores formados em diferentes áreas aqui, tenham a componente psicopedagógica.</p>	
	<p><b>Política de formação se aplica à formação contínua do docente</b></p>	<p>EG1: Temos diferentes formas de aplicação. Dentre elas as facilidades nos custos dos cursos a ingressar assim como os diferentes pacotes de formação continuada em diferentes áreas ou matérias.</p> <p>EG1: Temos tido formações do corpo docente em Didáctica do ensino superior, em Pedagogia, Metodologia de Investigação, TICs, entre outros.</p>	2
	<p><b>Política/estratégia foi materializada em um plano/programa de formação</b></p>	<p>EG1: Em 2019, houve uma formação psicopedagógica em parceria (...) a nível das 3 unidades orgânicas da região 1.</p> <p>EG1: Para a FEG, os docentes seleccionados foram os que não tinham tido uma formação psicopedagógica (...)</p> <p>EG1: (...) nos anos anteriores as formações psicopedagógicas ou de didáctica de ensino superior eram feitas anualmente.</p> <p>EG1: Para esse caso especificamente a formação foi mais alargada e envolveu docentes novos.</p> <p>EG1: Na FEG, as formações são feitas anualmente sempre no início do ano, onde se identifica uma área do saber e se trabalha nessa necessidade.</p> <p>EG1: Vezes há que convidamos alguém externo a FEG e outras vezes fazemos internamente (...)</p> <p>EG1: (...) a FEG tem profissionais vindo de diferentes escolas e experiências.</p> <p>EG2: Para o corpo docente em exercício, existe um plano de formação.</p> <p>EG2: Por exemplo: em cada coorte avaliativo, existe programas de formação psicopedagógica, que por um lado é para actualizar os professores em diferentes metodologias de ensino superior, [e] ... por outro, é uma forma que (...) se encontra para permitir aqueles docentes que não tinham formação psicopedagógica e que estão em exercício na</p>	24

		<p>nossa universidade, também tenham essa componente de formação psicopedagógica.</p> <p>EG2: (...) já existe (...) um curso de 6 meses, que é (...) chamado de pós-graduação em metodologia de ensino, que faz com que, (...) [os] professores além de se beneficiarem de um curso ou de um treino de mais ou menos uma semana ou uma semana e meia, (...) tenham uma formação de cerca de 750 horas,</p> <p>EG2: estamos a falar de uma formação de um semestre, que realmente permite que esses professores tenham um certificado de pós-graduação em metodologia de ensino.</p> <p>EG2: Estamos a dizer que são professores que estão em exercício da [Universidade G], mas também, alguns professores que foram formados em diferentes universidades, mas que estão (...) exercendo a função docente e que não tenham a formação psicopedagógica no ensino superior, eles também fazem parte do grupo-alvo dessas formações.</p> <p>EG2: (...) são os critérios que foram adoptados, para permitir que os professores estejam cada vez mais aptos a lecionar no ensino superior, e até em qualquer outro subsistema de ensino.</p> <p>EG2: Essa política de formação aplica-se a formação contínua do docente.</p> <p>EG2: (...) a questão da Covid-19, (...) desafiou as Instituições de Ensino Superior, e até em todos sub-sistemas, para que adoptem (...) metodologias diferenciadas (...) que permitam realmente orientar os processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>EG2: (...) houve uma necessidade de actualizar os professores no uso das plataformas digitais, para garantir a interação virtual.</p> <p>EG2: (...) teve que se desencadear de forma muito sequenciada, diferentes pacotes, diferentes momentos de formação e treinos aos professores e também, esta mesma formação permitiu que mais ou menos se chegasse aos estudantes, etc.</p> <p>EG2: (...) numa fase inicial houve algumas dificuldades, mas agora os professores já sabem como usar as plataformas digitais, até a questão do</p>	
--	--	--	--



		<p>envio do material, as interações virtuais, a questão da elaboração dos testes e até as correções, etc.,</p> <p>EG2: (...) [a] plataforma, que antes era só para o ensino à distância, (...) agora já se aplica a todos os regimes que (...) temos, que é o regime laboral, pós-laboral, e ainda à distância.</p> <p>EG2: Por enquanto ainda não existe um plano de formação para os docentes.</p> <p>EG2: (...) em cada coorte avaliativo, concebem-se temáticas que se acham que são relevantes para actualizar aos docentes. Por exemplo, no coorte avaliativo anterior, estava a questão da metodologia de ensino superior, (...), mas também a questão por exemplo, as normas de escrita e publicação de trabalhos científicos na [Universidade G], que tinham a ver com a questão da investigação científica (...). Então, foram alguns tópicos (...) desenvolvidos neste âmbito. Aliás até a questão da comunicação pedagógica no ensino superior, etc.</p> <p>EG2: (...) são tópicos que se concebem ao nível da Direcção Académica da nossa Universidade.</p> <p>EG2: (...) eles permitem que esses tópicos sejam trabalhados no modelo de treinamento aos docentes, e que vai-se aplicando exatamente a todos os docentes (...),</p> <p>EG2: (...) a Faculdade de Educação é responsável por identificar (...) docentes, em princípio todos com nível, com grau de doutoramento, que seriam exatamente os moderadores ou facilitadores dessas diferentes temáticas (...).</p>	
	<p><b>Aspectos a serem melhorados ao nível das políticas de formação no ensino superior</b></p>	<p>EG1: Com a política, penso que não há aspectos a melhorar,</p> <p>EG1: ela esta para facilitar e dar oportunidades para os docentes aumentarem os seus níveis de conhecimento e melhorarem as suas práticas.</p> <p>EG1: (...) cabe a cada um de nós saber aproveitar esses dispositivos.</p> <p>EG2: (...) ao nível da formação no ensino superior, em termos políticos, o que (...) realmente pode-se melhorar é uma definição clara dos critérios de seleção do corpo docente no ensino superior,</p>	<p>12</p>

		<p>EG2: (...) docentes que entram na universidade, mas sem a formação psicopedagógica, eles têm apenas a componente de formação científica da área (...).</p> <p>EG2: Mas mesmo tendo dificuldades, vão dando aulas nas universidades.</p> <p>EG2: (...) tem havido aqui dificuldades muito sérias, (...) de relações estudante-docente, docente-estudante, e até do ponto de vista, (...) de aplicação das metodologias propícias para o ensino,</p> <p>EG2: (...) aos poucos essa questão já está sendo superada, porque já é obrigatório que qualquer indivíduo que queira exercer a função docente, (...) ter a componente de formação psicopedagógica.</p> <p>EG2: (...) não basta tu só conheceres a tua área, mas também tem muitos outros requisitos que estão ligadas a componente docente educativa que precisa de ser aprimorada.</p> <p>EG2: (...) ao nível da nossa universidade, (...) nós estamos a oferecer exatamente esses programas de formação psicopedagógica, que é para poder suprir esses défices que os nossos colegas têm.</p> <p>EG2: (...) essa componente [de formação psicopedagógica] precisa de ser melhorada, mas também garantir que cada vez mais ao nível das universidades, haja programas que permitem (...) o aperfeiçoamento constante do corpo docente, como por exemplo, a introdução das pós-graduações, mestrados e doutoramentos, que permitem que realmente esses indivíduos tenham mais qualificações.</p> <p>EG2: (...) esse aspecto é fundamental a ter em conta na questão de formação do corpo docente no ensino superior.</p>	
	<p><b>Obrigatoriedade institucional em contratar docente com formação psicopedagógica</b></p>	<p>EG2: Sim. Sim. Sim. Isso já é uma obrigatoriedade.</p> <p>EG2: (...) nós temos que contratar docentes para o pós-laboral, mas também para o ensino à distância e ainda para o regime laboral, porque há disciplinas que nós não conseguimos fazer cobertura ou porque, são de uma especialidade específica, que nós não temos aqui docentes para tal, ou porque temos excesso de carga horária, etc.</p>	<p>4</p>

		<p>EG2: (...) algumas disciplinas, colocamos ao concurso público, mas um dos critérios muito rigoroso que se exige na seleção desses docentes para o contrato é a formação psicopedagógica (...).</p> <p>EG2: Se ele não teve formação psicopedagógica, já tem aqui, a priori, (...) uma desvantagem de poder ser selecionado para o efeito.</p>	
	<p><b>Objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes</b></p>	<p>EG1: (...) é claramente a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem.</p> <p>EG1: É preciso que o docente tenha ferramentas necessárias para o acto de ensinar e de fazer o estudante aprender.</p> <p>EG1: Com essas formações o profissional vai obtendo paulatinamente as competências, habilidades e atitude face ao Processo de Ensino e Aprendizagem.</p> <p>EG1: Não basta ter domínio do conteúdo a ensinar é necessário e fundamental que este detentor desse domínio saiba como transmitir esse conhecimento para que os estudantes apreendam.</p> <p>EG2: No fundo é mesmo para garantir a qualidade e a excelência universitária ou na formação universitária.</p> <p>EG2: Porque, a priori um professor formado está em condições de poder orientar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais adequada, e consequentemente, os estudantes saem daqui com qualificações mais necessárias.</p> <p>EG2: (...) não basta ter conhecimento científico da área, mas também essa componente de interação, essa componente mais psicopedagógica.</p> <p>EG2: É (...) fundamental para que se consolide (...) uma formação mais adequada e de qualidade, que realmente esperamos, (...) de modo a garantir (...) aquilo que é a exigência do mercado de trabalho.</p> <p>EG2: Hoje em dia o mercado é muito desafiante, muito exigente. Portanto, (...) temos que responder a este.</p>	9
	<p><b>Linhas de financiamento das formações</b></p>	<p>EG1: A própria Instituição.</p> <p>EG1: Mas também existem docentes que concorrem as bolsas de outras fontes como o instituto de bolsas.</p>	7

		<p>EG2: Para já não temos assim uma linha de financiamento muito bem clara, é mesmo a própria (...) instituição que vai garantir a disponibilização de meios (...), para a formação do corpo docente.</p> <p>EG2: (...) ao nível da pós-graduação, são os próprios estudantes que pagam propinas, e é com base nessas propinas que vamos melhorando as condições, tanto da oferta, como até do processo de formação (...).</p> <p>EG2: Mas para a questão do treinamento que tem sido dado no coorte avaliativo, aqui não há nenhum financiamento,</p> <p>EG2: (...) é um resultado do esforço que é criado ao nível da universidade, e que faz com que, (...), os diferentes docentes (...) ao nível da universidade, eles prestem serviços a própria instituição, que é uma forma de eles garantirem a melhoria do seu próprio currículo, pessoal e profissional, mas também, ajudar a própria instituição a garantir melhor formação do pessoal e até dos nossos estudantes.</p> <p>EG2: (...) para já é um esforço mesmo ao nível da própria instituição, que se criam condições para que esses treinamentos decorram, e por acaso, não tem tido dificuldade nenhuma,</p> <p>EG2: até hoje os certificados são emitidos ao nível das faculdades, ao nível da universidade, que são realmente oferecidos aos formandos.</p>	
	<p><b>Composição da equipa de formadores a nível institucional</b></p>	<p>EG1: (...) as formações são [programadas] segundo as necessidades.</p> <p>EG1: As equipas vão se formando tendo em conta o teor da formação.</p> <p>EG1: (...) tivemos (...) uma formação sobre as aulas virtuais, os formadores foram professores do departamento de tecnologia de informação e coordenação de tecnologias educativas.</p> <p>EG1: Se for relacionada com investigação científica, a equipa será composta por professores de Metodologia de investigação científica, assim por diante.</p> <p>EG2: Os formadores são normalmente, docentes da faculdade de educação.</p> <p>EG2: (...) são indivíduos formados em psicopedagogia.</p> <p>EG2: Estamos a falar de docentes psicólogos e pedagogos.</p>	<p>9</p>

		<p>EG2: (...) pessoas formadas em Ciências da Educação, pessoas formadas em Pedagogias, Didáticas, etc., mas também pessoas formadas em psicologias, sobretudo a psicologia educacional, que é realmente, um grupo que vai prestar serviço ou formação, na área mais psicológica, como é o caso da psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, psicologia geral, e até das necessidades educativas especiais.</p> <p>EG2: (...) normalmente, a equipa é composta por esses dois grandes sub-grupos, 1. O grupo das psicologias e o outro grupo, das Ciências da Educação.</p>	
	<p><b>Perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)</b></p>	<p>EG1: Penso que a resposta acima responde a essa.</p> <p>EG2: Para já (...) conseguimos fazer a cobertura, só com docentes internos.</p> <p>EG2: (...) o corpo docente básico da nossa universidade, maior parte deles são formados em educação (...), Ou é psicologia da educação, ou é sociologia da educação, ou é filosofia da educação, etc. (...)</p> <p>EG2: Para já não temos muito défice de colegas que possam fazer parte do corpo docente, é o que nós temos demais.</p> <p>EG2: (...) até agora, nós conseguimos fazer cobertura, mas (...) se nós tivermos um dia, oportunidade ou défice de podermos solicitar alguns colegas, não há problema nenhum.</p> <p>EG2: (...) na pós-graduação, há (...) cursos de mestrado que nós ministramos, há áreas específicas em que nós solicitamos colegas de outras universidades. Então, cooperamos.</p> <p>EG2: Por isso mesmo, (...) que a nossa universidade tem cooperação com quase todas, outras universidades do país.</p> <p>EG2: (...) é cooperação na área do ensino, na pesquisa e na extensão universitária.</p> <p>EG2: (...) partilhamos na investigação, (...) no ensino e (...) também em programas de extensão universitária.</p> <p>EG2: (...) para a formação de colegas internos, (...) não temos (...) défice de colegas que podem fazer parte desse processo.</p>	<p>10</p>

	<p><b>Áreas temáticas aprofundadas nas formações</b></p>	<p>EG1: (...) Podendo ser Didáctica, Pedagogia, Tecnologia, Ética e Moral, Investigação, ETC.</p> <p>EG2: Metodologia de ensino superior, temos também a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento e a questão da educação especial e inclusiva, que é um dos maiores desafios na actualidade (...),</p> <p>EG2: queremos tornar os nossos professores inclusivos (...), eles têm que ter essa formação, não só a formação psicopedagógica, mas também compreender que afinal de contas o que nós temos, é uma outra realidade.</p> <p>EG2: (...) eles têm que estar em condições de poder lidar com esta componente de educação especial e inclusiva, mas também temos um outro pilar de formação que é a questão de metodologia de investigação científica.</p> <p>EG2: (...) para se ser um professor do ensino superior, não basta só orientar o ensino, mas também é preciso que desenvolva a investigação científica, que é um dos maiores desafios que nós temos aqui.</p> <p>EG2: (...) os nossos têm que ter uma formação mais consistente na área de investigação científica, que é para que realmente, aquilo que eles vão dando na área do ensino seja sustentado pelas evidências que eles mesmos conseguem detetar, tanto do ponto de vista da orientação das teses, dissertações e monografias, que eles fazem, como também da investigação que eles próprios fazem como docentes.</p> <p>EG2: (...) temos basicamente essas 4 áreas principais que têm sido de plano de fundo. Claro, essa actualização é com base também na dinâmica e desenvolvimento que cada uma dessas áreas vai tendo, ao longo da nossa existência.</p> <p>EG2: (...) a questão das TICs, tem sido um desafio que, praticamente, temos que responder.</p>	<p>8</p>
--	--	--	----------

	<p><b>Período do calendário acadêmico em que são realizadas as formações</b></p>	<p>EG1: (...) 1 vez por ano.  EG1: No início do ano lectivo.  EG2: As formações são realizadas no final de cada semestre, aquele período que é de transição de um semestre com o outro semestre. (...) tem sendo esses períodos que são concebidos para a formação ou o treinamento do corpo docente.  EG2: Por norma, têm duas vezes formação ao ano, em princípio,  EG2: mas se houver mesmo necessidade também ao longo mesmo do semestre, pode-se interromper por uma semana ou mesmo duas, para tratar dessa questão da formação, quando existir oportunidades ou então, pertinência para tal.</p>	<p>5</p>
	<p><b>Professores com grau académico de doutor participam nas formações psicopedagógicas</b></p>	<p>EG1: Normalmente, damos prioridades aos que não têm essa parte.  EG1: (...) as formações são diferentes de acordo com as necessidades.  EG1: Nas psicopedagógicas somente vão os que não tem.  EG1: (...) temos feito seminários de actualização, esses todos participam por ser algo mais geral.  EG2: Os que não tiverem formação psicopedagógica, sim participam.  EG2: Não basta, não interessa o grau académico que ele tiver, mas basta ele não ter formação psicopedagógica, ele é o grupo alvo desta formação.  EG2: A priori, cada formação que for concebida já define o seu grupo-alvo, (...) docentes contratados a tempo parcial, docentes contratados a tempo inteiro ou docentes em exercício, sem formação psicopedagógica.  EG2: Definem-se esses critérios, mas também temos tido colegas que já tiveram as formações, noutros eventos anteriores, mas pela natureza dos tópicos que apareceram, eles se voluntariam e nós não vamos inibir, (...) eles também podem participar sem problema nenhum.  EG2: Para esses docentes, não há uma obrigatoriedade como tal, se a pessoa sentir a necessidade de participar participa. Porque, definem-se termos de referências, em que colocam-se aí, os eixos temáticos da formação, etc.,  EG2: esses termos de referências são partilhados por todas as faculdades, ou então em toda a universidade. Então, os docentes têm acesso aos</p>	<p>10</p>

		termos de referência e eles verificam, eu quero mais para o tema tal, e eles podem participar sem problema nenhum.	
	<b>Formação psicopedagógica aberta aos docentes externos</b>	<p>EG1: As formações psicopedagógicas são para funcionários (...) a tempo integral.</p> <p>EG1: Os externos têm participado em seminários de actualização que temos feito, não em formações psicopedagógicas.</p> <p>EG2: Sim, sim, sim</p> <p>EG2: (...) temos (...) docentes contratados, (...) [ao nível dos] cursos como contabilidade e auditoria, gestão de empresas, gestão de recursos humanos, muitos desses docentes que vêm, até direito, (...) muitos deles não têm formação psicopedagógica,</p> <p>EG2: (...) eles têm direito às nossas formações, e acabam por sair para ganhar mais (...).</p>	5
	<b>Nível de implementação do plano de formação</b>	<p>EG1: 100%</p> <p>EG2: O nível de aderência é bastante elevado, é bastante elevado, e é satisfatório para nós (...).</p> <p>EG2: (...) estamos a perceber que há este movimento, (...) ao nível do Ministério da Educação e até do Ensino Superior, que em termos políticos, (...) o mercado de docência, (...) já é mais exigente, e exige mesmo essa componente de formação psicopedagógica.</p> <p>EG2: (...) agora, as pessoas já procuram esse serviço, já procuram essa formação justamente porque já sabem, se não tiverem essa componente não têm como prestar serviços de docência, em qualquer instituição de ensino.</p> <p>EG2: (...) se calhar deve ser um dos factores de aderência.</p> <p>EG2: (...) também conseguimos perceber que algumas pessoas, alguns colegas que aderem, eles têm outros objectivos específicos.</p> <p>EG2: (...) alguns acham que vou aderir a essa formação porque tenho algum défice em termos de metodologia de investigação científica, por exemplo, então eles têm de aderir à formação porque querem aprimorar essa área. Os outros acham que se calhar eu não domino melhor a questão das tecnologias de informação e comunicação (...).</p>	8



		<p>EG2: Temos por exemplo [a instituição x], que é uma das instituições que está a se identificar aqui, está a emergir bastante nessa área do ensino à distância. (...) as pessoas querem fazer part-time nessas instituições, mas não dominam as tecnologias, as plataformas digitais, para interação com os estudantes à distância. Estão, essas formações acabam sendo úteis, para que, realmente, eles consigam ter essas competências e prestarem serviços a qualquer instituição, como eles puderem.</p>	
	<p><b>Principais dificuldades na implementação do plano de formação</b></p>	<p>EG1: Não há dificuldade de implementação,  EG1: o desafio reside na operacionalização das aprendizagens.  EG1: Gostaríamos que 100% dos nossos docentes aplicassem as aprendizagens obtidas.  EG2: Para já, não temos assim, dificuldades tão aparentes (...),  EG2: mas (...) quando vamos para a formação propriamente dita, temos tido (...) dificuldades de participação dos docentes externos, sobretudo, por incompatibilidade entre o seu horário de trabalho, na instituição onde ele trabalha, e a formação que nós vamos oferecer.  EG2: (...) muitas vezes, a nossa formação ocorre no período diurno, (...) esses colegas que são de outras instituições, e que precisam dessa formação, têm dito muita dificuldade, ou participam e depois se calhar não em todos os dias, ou podem participar no período da manhã, e a tarde não vêm,  EG2: (...) muitas vezes, o que fazemos é permitir que essa formação decorra só num único período (...).  EG2: (...) algumas vezes esses colegas acabam faltando, porque, por exigência também de serviço, nas instituições onde eles trabalham.  EG2: (...) tirando isto, o resto dos colegas participam sem problema nenhum.</p>	<p>9</p>

<p><b>Competências dos Docentes</b></p>	<p><b>Competências que os docentes adquirem com as formações</b></p>	<p>EG1: O saber, (...) saber ser, saber estar com os outros, saber fazer. Duma forma resumida.</p> <p>EG2: (...) quando falamos de competências, estamos aqui a falar de 3 componentes (...),</p> <p>EG2: estamos a falar (...) de um conceito integrativo,</p> <p>EG2: temos a componente conhecimento, (...) temos a componente habilidades e temos a componente atitudes.</p> <p>EG2: (...) muitas vezes, docentes têm conhecimento (...) da área científica e têm habilidades, mas muitas vezes, o que lhes faltam é a questão das atitudes, questões mais ligadas às áreas das interações com os estudantes, questões mais ligadas à questões sociais, (...) como poder lidar com o outro, (...) como permitir que esse outro tenha formação mais, mais integrativa.</p> <p>EG2: (...) o que (...) fazemos é que eles também tenham conhecimentos mais ligados à área psicopedagógica, (...) tenham habilidades de poder (...) orientar o processo de ensino e aprendizagem, e tenham atitudes de poderem realmente lidar-se, adequadamente, com os alunos, (...) no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>EG2: (...) se (...) realmente esses três elementos são desenvolvidos nessas formações, e (...) [se] realmente [são] aprimorados esse grupo-alvo, então, (...) temos (...) uma garantia, sem muita reserva, de que (...) estamos a ter (...) uma formação mais adequada aos nossos estudantes e a qualquer outro estudante que estiver em qualquer subsistema de ensino, e é isso que nós queremos.</p>	<p>7</p>
	<p><b>Competências adquiridas têm correspondido aos objetivos da instituição</b></p>	<p>EG1: É um processo, mas há muitos ganhos sim, pois um conhecimento sempre culmina com a aprendizagem e a aprendizagem exterioriza-se pela mudança de comportamento.</p> <p>EG1: As formações e seminários ou reflexões de práticas, ajudam a harmonização das práticas pedagógicas e da investigação,</p> <p>EG1: naturalmente depende de o próprio docente aplicar os conhecimentos adquiridos ou não.</p>	<p>18</p>

		<p>EG1: Sabemos que cada pessoa é única, mas no âmbito geral posso dizer que temos tido muitos ganhos qualitativos, tanto que nas avaliações de desempenho dos estudantes estão refletidos alguns avanços e melhorias,</p> <p>EG1: (...) estamos satisfeitos, os nossos objectivos estão sendo alcançados sim.</p> <p>EG1: Chegaremos lá, no top da escala.</p> <p>EG2: (...) ao longo da formação notamos o entusiasmo (...),</p> <p>EG2: (...) os próprios formandos conseguem dizer, “(...) sinceramente, eu estava perdido, eu pensei que estivesse a prestar serviço de forma mais adequada, mas afinal de contas, faltava-me ainda muita coisa, e que estou aqui a aprender”,</p> <p>EG2: (...) eles próprios dizem “vamos estimular outros colegas para que adiram”,</p> <p>EG2: (...) exigem que essa formação, se calhar, não seja apenas no coorte avaliativo, (...) mas que seja oferecido, provavelmente, até neste modelo mais semestral, como está a acontecer agora, (...),</p> <p>EG2: (...) também conseguimos notar, por exemplo, nós temos muitos colegas nossos, daqui mesmo da universidade, das áreas de contabilidade, gestão de empresas, gestão de recursos humanos, que maior parte deles não tinha formação psicopedagógica, estão conseguindo a partir destas oportunidades.</p> <p>EG2: Eles próprios dizem, abertamente que, muita coisa está melhorando no nosso exercício, porque eles aprendem e aplicam imediatamente, na realidade, com os seus próprios estudantes. EG2: (...) muita coisa mudou, e as queixas que nós ouvíamos, (...) com os estudantes, também (...) tendem a reduzir, sobretudo, queixas de natureza mais relacionais (...),</p> <p>EG2: aquelas questões por exemplo, ligadas a problemas de relações docente-estudante, estudante-docente, já começam a reduzir,</p> <p>EG2: (...) nós tínhamos queixas muito graves, (...) um estudante apresenta a sua preocupação, o docente insulta, etc.</p>	
--	--	--	--

		<p>EG2: (...) agora o docente já consegue perceber o que é que um estudante é, (...) e como ele deve ser como docente, para que, cabalmente, ele consiga lidar-se melhor com o próprio estudante.</p> <p>EG2: (...) as coisas tendem a melhorar cada vez mais.</p> <p>EG2: (...) são alguns indicadores de que esta formação, essas formações estão valendo a pena, e valem mesmo a pena.</p>	
<b>Processo de Ensino-aprendizagem e Qualidade de Ensino</b>	<b>Formação pedagógica e relação professor-aluno</b>	<p>EG1: [Houve] Sim, muita melhoria.</p> <p>EG2: (...) a relação pedagógica professor aluno, tem vindo a melhorar consideravelmente, graças a essa formação que estamos a oferecer aos docentes.</p> <p>EG2: (...) as queixas que eram frequentemente reportadas pelos estudantes, porque existem vários órgãos que foram constituídos, para que permitam a interação entre a Direcção de cada curso com os estudantes, como por exemplo, grupo de whatsapp com os chefes de turma (...), grupo de whatsapp com o Director de turma e os chefes de turma, e até o Director do curso (...) permitiam captar esse tipo de informações.</p> <p>EG2: Mas agora, já temos até que perguntar.</p> <p>EG2: Menos queixas (...) são reportadas, que estão ligadas, por exemplo, a dificuldade de interação ou de relação pedagógica docente-aluno.</p> <p>EG2: (...) é um dos indicadores (...) [que] faz-nos perceber que, essas formações estão valendo a pena.</p> <p>EG2: (...) os nossos professores, estão sendo, realmente, professores psicopedagogos, (...) altamente formados para poderem, realmente, orientar esse processo de ensino.</p>	7
	<b>Política/estratégia de formação como uma mais-valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos</b>	<p>EG1: Sim.</p> <p>EG1: Uma ferramenta impulsionadora da aprendizagem do docente e por consequência a dos alunos.</p> <p>EG2: É uma mais valia para impulsionar a aprendizagem dos alunos,</p> <p>EG2: (...) a psicopedagogia vai (...) permitir com que você, com conhecimento que tem na sua área específica, (...) consiga orientar,</p>	11

		<p>consiga permitir que o próprio aluno aprenda, aprenda por si próprio, mas com o seu envolvimento como moderador do processo.</p> <p>EG2: (...) ali, há várias técnicas, há vários métodos que vão sendo aprendidos, vão sendo aprimorados nos próprios docentes, para que consignam, efectivamente, aplicá-los em diferentes situações, com os seus próprios estudantes.</p> <p>EG2: (...) ao nível da universidade, nós privilegiávamos muito métodos activos, métodos mais centrados, que promovam a aprendizagem centrada no próprio estudante, que garantam a aprendizagem por descoberta, que garantam a condição da aprendizagem autónoma, (...) mas também aprendizagem mais cooperativa.</p> <p>EG2: (...) nós temos trabalhos de grupo, e depois são esses trabalhos que são apresentados em seminários, etc.</p> <p>EG2: (...) tudo isto, são diferentes metodologias que são aplicadas, para que, efectivamente, o processo de ensino e aprendizagem ocorra,</p> <p>EG2: (...) isto faz com que, realmente, os alunos consigam perceber que estão na universidade, (...) e aqui é preciso investigar, é preciso ler no mínimo três, quatro, cinco, seis, sete, oito, dez obras ou artigos científicos para conhecer, para poder se calhar compreender um único fenómeno.</p> <p>EG2: (...) é isto é que, realmente, está acontecendo ao nível da nossa universidade.</p> <p>EG2: (...) quando realmente o indivíduo não tinha formação psicopedagógica, ele não compreendia essas diferenças, diferentes metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem.</p>	
	<p><b>Formação pedagógica e qualidade de ensino</b></p>	<p>EG1: Não há qualidade sem Formação.</p> <p>EG1: A base de uma educação de qualidade esta na formação do professor.</p> <p>EG1: O ideal seria que todo o professor fosse mesmo professor.</p> <p>EG1: Nós temos gestores, contabilistas, economistas, mas não professores de contabilidade, professor de gestão, de economia, etc. etc.</p>	<p>21</p>

		<p>EG1: O que as universidades deviam fazer, no ponto de vista, é potenciar a esses profissionais e estudantes matérias relacionadas a metodologia de ensino, ou as práticas do ensinar.</p> <p>EG1: Muitas das vezes as contratações dos docentes passam directo, da carteira do estudante para a carteira do docente, isso acaba por influenciar nas práticas pedagógicas do docente.</p> <p>EG1: Ele pode até conhecer o conteúdo, ter habilidades de transmitir, mas lhe falta as ciências psicológicas e pedagógicas no processo.</p> <p>EG1: As diferenças individuais relacionadas a aprendizagem variam de aluno para aluno.</p> <p>EG1: O docente deve ter essa base para conseguir compreender toda a diversidade de alunos, e ter estratégias de ensinar a aprender a todos. Isso ainda é um desafio geral.</p> <p>EG2: A formação psicopedagógica contribui para qualidade de ensino, na medida em que, os professores que orientam os processos estão munidos de conhecimentos, de habilidades e atitudes mais adequadas para orientar o processo de ensino e aprendizagem, e como resultado, o aluno desenvolve uma aprendizagem mais adequada,</p> <p>EG2: (...) nós estamos aqui a garantir uma formação de qualidade aos próprios nossos estudantes.</p> <p>EG2: (...) a qualidade do ensino superior, (...) só poderá ser garantida quando nós tivermos professores com formação psicopedagógica, porque eles vão exercer a sua função de forma mais consciente, de forma mais competente possível.</p> <p>EG2: (...) gostaria de chamar a atenção para que a formação psicopedagógica não se resuma somente na [Universidade G], mas que seja (...) um pressuposto a ter em conta, para que (...) o professor exerça a sua função no ensino superior.</p> <p>EG2: (...) é preciso que todas as universidades do país, recrutem docentes que tenham formação psicopedagógica,</p> <p>EG2: (...) se tem um docente sem formação psicopedagógica, e eles acham que este profissional é uma mais valia, então, que lhe criem</p>	
--	--	---	--

		<p>condições para que ele tenha formação psicopedagógica, tanto na própria instituição, como também em instituições (...) que são mais vocacionadas para isto.</p> <p>EG2: (...) a priori a [Universidade G], etc., (...) e quase todas as unidades que surgiram aqui, que saíram da Universidade Pedagógica, essas universidades estão vocacionadas para formação psicopedagógica, e que também essa formação psicopedagógica não se resume apenas para a [Universidade G],</p> <p>EG2: nós podemos oferecer esses programas, ou tornar esses programas mais próximos (...) aos beneficiários.</p> <p>EG2: (...) nós podemos, (...) programar, projectar essas formações nas comunidades ou nas escolas, (...) desde que, realmente, haja solicitações.</p> <p>EG2: (...) já estivemos nuns distritos em missão de serviço, em que eles, realmente, acham que, não têm oportunidades de formação no ensino superior, porque as universidades estão distantes.</p> <p>EG2: (...) está lá mais um contexto que precisa, realmente, de oferecer esses programas de formação.</p> <p>EG2: (...) chama[-se] atenção as autoridades (...) [quem de direito] para que comecem (...) a encarar essa situação de formação psicopedagógica, como um elemento chave para a garantia de qualidade de formação no ensino superior.</p>	
--	--	--	--

## **Apêndice 6: Guião de Entrevista-Formador**

### TEMA

### **As Competências Académicas na Formação Psicopedagógica dos Docentes do Ensino Superior**

### OBJECTIVOS GERAIS DA ENTREVISTA

1. Saber se existe uma equipa de formadores ao nível institucional.
2. Certificar se existe na instituição um plano/programa de formação para o pessoal docente (Caso exista uma equipa de formação interna).
3. Saber quais as Linhas de financiamento das formações (Caso exista uma equipa de formação interna).
4. Compreender qual é o perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador).
5. Obter informações acerca do modo como é organizada a Formação Psicopedagógica.
6. Obter informações acerca do modo como ocorre a Formação Pedagógica para os docentes.
7. Perceber quais os desafios sentidos para a implementação da acção formativa.
8. Compreender quais as competências desenvolvidas nas formações psicopedagógicas.
9. Perceber se a formação Psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino.



<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>TÓPICOS PARA O FORMULÁRIO DE PERGUNTAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b>	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	Informar o(a) entrevistado(a) a temática e os objectivos do trabalho de investigação; Sublinhar a importância da participação do(a) entrevistado(a) para o sucesso do trabalho; Assegurar a confidencialidade das informações prestadas.	Proporcionar ao(a) entrevistado(a) um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista; Pedir autorização para gravar a entrevista.
<b>B</b> <b>Formação Pedagógica dos docentes</b>	Compreender se existe uma política ou estratégia de formação ao nível da instituição.	1.Em que medida a instituição possui uma política de formação para o pessoal docente?	Caso exista uma equipa de formação interna.
		2.Refira quais os aspectos que considera que deve ser melhorado ao nível das políticas de formação no ensino superior?	
	Averiguar quais os objectivos na aposta da formação pedagógica.	3.Mencione quais os objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes?	
		4.Declare como é composta a equipa de formadores a nível institucional?	
		5.Refira quais as Linhas de financiamento das formações?	Caso exista uma equipa de formação interna.
	Perceber até que ponto o plano de formação é aplicado na prática.	6.Descreva qual o perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)?	
		7.Mencione quais são as áreas temáticas aprofundadas nas formações?	
		8.Em que período do calendário académico/quantas vezes por ano são realizadas as formações?	
		9.Mencione em que período considera que deveria ocorrer a formação psicopedagógica? Justifique.	
		10.Relate se os professores com grau académico de doutor participam nas formações psicopedagógicas.	
		11.Em que medida a formação psicopedagógica é aberta aos docentes externos?	
		12.Qual é a Metodologia utilizada nas formações psicopedagógicas.	
	Verificar qual a fase de implementação em que o Plano de formação se encontra.	13.Relate se o processo de formação sofreu alguma alteração tendo em conta o contexto pandémico?	
		14.Mencione qual é o nível de implementação do plano de formação?	Caso exista uma equipa de formação interna.
		15.Como é organizada a Formação Psicopedagógica?	

	Entender quais as principais dificuldades sentidas.	16. Relate quais as dificuldades sentidas na implementação da acção formativa?	
		17. Mencione quais as dificuldades que os docentes mais apresentam nas formações?	
<b>C</b> <b>Competências do docente</b>	Saber que competências são adquiridas pelos docentes e se contribuem para introduzir mudanças na prática pedagógica	18. Que competências esperam que os docentes adquiriam com as formações?	
		19. Em que medida essas competências têm correspondido aos objectivos que pretendem atingir?	Caso exista uma equipa de formação interna.
<b>D</b> <b>Processo de ensino-aprendizagem e qualidade de ensino</b>	Certificar se a aplicação do plano de formação foi uma mais-valia para a qualidade de aprendizagem nos alunos.	20. Em que medida a formação pedagógica contribuiu para alteração da relação pedagógica professor-aluno?	
	Perceber se a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino.	21. Considera que esta política/estratégia foi uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos?	
		22. Relate até que ponto a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino?	
<b>E</b> <b>Finalização da Entrevista e Agradecimentos</b>	Perceber se o entrevistado pretende dar outras informações.	23. Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?	
		Agradecemos a sua colaboração que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.	

## **Apêndice 7: Protocolo - Entrevista ao Formador 1 (EF1)**

**Entrevistador - Em que medida a instituição possui uma política de formação para o pessoal docente?**

**Entrevistado** - Não sei. Dei uma formação, mas não estou certo se essa formação fazia parte de uma política, ou não, mas tenho a sensação que sim, porque eles comentaram que teriam um programa de formação interno e que havia uma pessoa dentro da Unidade orgânica, que planificava essas formações. Não estou certo a 100%, mas creio que sim.

**Entrevistador - Refira quais os aspectos que considera que deve ser melhorado ao nível das políticas de formação no ensino superior?**

**Entrevistado** - Penso que é conveniente. Para que a formação esteja planificada e consigamos atingir os nossos objectivos. Temos acções soltas, que não correspondem, nem aos objectivos. Por isso é importante.

**Entrevistador - Mencione quais os objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes?**

**Entrevistado** - Recordo-me que dei duas formações, uma que foi dada aos docentes e outras ao corpo técnico administrativo. A formação dada aos docentes, foi acerca da investigação no âmbito da economia e gestão de empresas, a investigação académica, a formação dos professores, ambas as coisas.

**Entrevistador - Declare como é composta a equipa de formadores a nível institucional?**

**Entrevistado** - Como professor fui somente eu. Também já ministrei outras formações em Moçambique, mas estava a referir-me a esta última. Já dei formações em Cuamba, e anteriormente estive em Pemba. As temáticas eram praticamente as mesmas, na área de administração. Nomeadamente, administração de empresas e também a investigação dos professores e a investigação académica, foi nesse âmbito.

**Entrevistador - Refira quais as Linhas de financiamento das formações?**

**Entrevistado** - A linha de financiamento não foi da própria [Universidade C]. Se não do financiamento proveniente da União Europeia e da minha própria universidade (...), nada mais.

A proposta da formação foi mais uma iniciativa da universidade [Parceira], mas está certo que chegados aqui, eles me propuseram, isto é, a [Universidade C], em modificar e em incluir na formação, a temática da docência.

**Entrevistador - Solicitar ao(a) entrevistada(a) que descreva qual o perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)**

**Entrevistado** - Deve ser um docente, um académico, que tenha experiência, que tenha dado formações em outras universidades, que tenha experiência na investigação académica, e no órgão de decisão sobre a formação de professores também. É importante ter uma composição de formadores internos e externos. Porque creio que, os formadores externos sejam muito importantes, porque têm uma perspectiva, digamos diferente, em relação aos formadores internos. Uma perspectiva, algo mais, uma referência internacional, não é!. É o que está a acontecer em outras partes do mundo. Os formadores internos podem se centrar em coisas mais concretas, porque conhecem bem os contornos da própria universidade. Das necessidades que vi em Moçambique, há bastante necessidade de formação nos doutorados, nos programas de doutoramento e em investigação académica, investigação universitária.

Bem, creio que é importante ter formadores que tenham conhecimento das faculdades, por exemplo, se economia e gestão, também o formador ser de economia e gestão. Estava a ver que também pode ser interessante uma formação em técnicas de inovação docente, pedagógicas, de como acompanhar a turma, de como avaliar os alunos, de como dirigir os trabalhos de licenciatura ou trabalhos de fim de curso do mestrado. Penso que ambas as coisas são importantes. O conteúdo e a forma de o docente ensinar o conteúdo.

**Entrevistador - Em que período do calendário académico/quantas vezes por ano são realizadas as formações?**

**Entrevistado** - Dei a capacitação em Julho de 2019.

**Entrevistador - Mencione em que período considera que deveria ocorrer a formação psicopedagógica? Justifique.**

**Entrevistado** – No mínimo uma vez por ano, não é! Se puderem ser duas, melhor. E que período? Creio que quando acaba o trimestre, quando acaba o quadrimestre, pode ser um bom período. Para dar tempo para reflectir, para o período seguinte, não é! Para os docentes europeus, por exemplo, o melhor período são os meses de junho e julho, porque aqui a docência já terá terminado, e assim teremos mais flexibilidade para viajar, mas não sei se esse é um bom momento para Moçambique, não é! Tendo em conta que em Moçambique as aulas iniciam em Fevereiro, Janeiro pode ser um bom mês, para termos a formação psicopedagógica, mas não sei se fazem no período da docência ou após o término do período da docência, têm férias não é! Sei que, para Fevereiro, Março, Abril e Maio é difícil para os professores europeus, porque temos docência na nossa própria universidade, então é difícil.

**Entrevistador - Relate se os professores com grau académico de doutor participam nas formações psicopedagógicas.**

**Entrevistado** - Havia um docente com a categoria de doutor. Mas creio recordar-me que nessa faculdade haviam poucos professores com a categoria de doutor, mas penso que estiveram presentes na formação.

**Entrevistador - Em que medida a formação psicopedagógica é aberta aos docentes externos?**

**Entrevistado** - Não havia nenhum docente externo, estou a recordar-me, não. Eram todos da faculdade.

**Entrevistador - Qual é a Metodologia utilizada nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado** - A metodologia foi pensar para uma turma expositiva, e depois acrescentei algumas ideias, e algumas tendências, da formação de doutores, também falamos da formação em programas para os mestres. Também me recordo agora, e da investigação universitária, e logo foi como um turno de participação, por parte dos assistentes. E das outras formações que também dei, a formação para o pessoal da administração, também fizemos um exercício prático em grupo, e depois uma exposição dos trabalhos que tinham realizado em diferentes grupos.

**Entrevistador - Relate se o processo de formação sofreu alguma alteração tendo em conta o contexto pandémico?**

**Entrevistado** - Sim, sim, porque tinha previsto voltar a Moçambique em julho de 2021, perdão, tinha previsto vir em junho de 2020, não pude ir devido à pandemia e em julho de 2021, não consegui lá ir, nem tão pouco, devido a pandemia também. O processo de formação, alterou, alterou, durante alguns meses foi formação totalmente online, o resto foi formação presencial, mas com máscara e com distanciamento.

**Entrevistador - Como é organizada a Formação Psicopedagógica?**

**Entrevistado** - Eu propus um pacote formativo, e logo depois, pediram-me para fazer alguma modificação, e aceitei.

**Entrevistador - Relate quais as dificuldades sentidas na implementação da acção formativa?**

**Entrevistado** - A principal é que enviei com antecedência um plano formativo e quando cheguei a Beira, tive que fazer algumas alterações ao plano de formação. Ora, tinha que dar todas as temáticas em pouco tempo.

**Entrevistador - Mencione quais as dificuldades que os docentes mais apresentam nas formações?**

**Entrevistado** - Creio que não. Apesar de ser um sistema distinto, creio que nos entendemos. Vamos nos entendendo falando.

**Entrevistador - Que competências esperam que os docentes adquiriam com as formações?**

**Entrevistado** - Creio que as competências foram sobretudo, por um lado, bem, ter um conhecimento de como fazer as coisas bem, digamos no âmbito internacional, ele pode também compartilhar com os outros colegas, e não só consigo mesmo, mas também com outros colegas, opiniões sobre esses temas, eles podem manifestar algumas dificuldades que eles poderiam ter, para ver como é que as coisas estão a ser feitas, num contexto mais europeu, norte americano e nos países mais desenvolvidos. Bem, também diria que são as circunstâncias da importância do doutorado, a importância da investigação académica, da importância de que seja rigorosa, da que seja competitiva, internacionalmente, esses tipos de coisas.

**Entrevistador - Em que medida essas competências têm correspondido aos objectivos que pretendem atingir?**

**Entrevistado** - Foi um *feedback* no momento da formação mais que depois da formação. Depois de ter partido, não tenho consciência de ter recebido algum tipo de resposta ou inquérito sobre se a formação foi interessante ou não, se se cumpriram os objectivos, foi mais bem comentários pessoais, ao terminar, digamos, a formação.

**Entrevistador - Em que medida a formação pedagógica contribuiu para alteração da relação pedagógica professor-aluno?**

**Entrevistado** - A aula estava bem preparada porque tinha conexão a internet, tinha um projectador e também quero recordar que as mesas estavam colocadas em forma de U, o que era mais fácil, digamos a participação dos estudantes.

A formação psicopedagógica impulsiona em grande medida a relação pedagógica professor aluno. Por exemplo, para supervisão para as teses de mestrado, para a realização de teses doutorais, para a publicação de artigos académicos, eu creio que sim.

**Entrevistador - Considera que esta política/estratégia foi uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos?**

**Entrevistado** - Creio que sim. A medida que o docente adquire conhecimentos novos, também é um professor reflexivo sobre as acções que os docentes fazem. Quando os docentes assistem a actividades formativas, penso que serve muito para que eles próprios reflectam sobre as coisas que estão a fazer na sala de aula, com os seus próprios alunos, não é! Creio que sim.

**Entrevistador - Relate até que ponto a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino?**

**Entrevistado** - Totalmente. Creio que muito, não só pelo conteúdo da formação, sim, também porque fomenta um professor reflexivo, ve o que está a ser feito nas aulas, comparando com o que está a ser feito em outros lugares, é muito importante por isso.

**Entrevistador - Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?**

**Entrevistado** - Agradecemos a sua colaboração que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

Não. Na verdade, neste momento, não me ocorre mais nada. Creio que foi uma entrevista completa.

**Entrevistador** - Agradecemos a sua colaboração que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

## **Apêndice 8: Protocolo - Entrevista ao Formador 2 (EF2)**

**Entrevistador - Em que medida a instituição possui uma política de formação para o pessoal docente?**

**Entrevistado** - Não tenho conhecimento.

**Entrevistador** - Refira quais os aspectos que considera que deve ser melhorado ao nível das políticas de formação no ensino superior?

**Entrevistado** - De forma geral e não específica da [instituição C], nas Instituições de Ensino Superior (IES), cada instituição deve ter uma política de formação psicopedagógica dos seus docentes, pois estes, são recrutados para o quadro de pessoal, principalmente pelas suas competências científicas nas disciplinas que vão leccionar. Ora, sendo o ensino uma ciência e a sua realização ser feita com base em princípios e métodos específicos, é importante que os docentes se familiarizem com esta área de actuação, que para muitos será a sua profissão por muito tempo.

**Entrevistador** - Mencione quais os objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes?

**Entrevistado** - Qualquer formação psicopedagógica tem como objectivo dotar os docentes de capacidades de planificar adequadamente as aulas, realizar as aulas de acordo com os planos analíticos e avaliar adequadamente os estudantes.

**Entrevistador** - Declare como é composta a equipa de formadores a nível institucional?

**Entrevistado** - Não tenho conhecimento sobre a composição das equipas de formação que actuaram antes de mim.

**Entrevistador** - Refira quais as Linhas de financiamento das formações?

**Entrevistado** - Não tenho conhecimento sobre a realidade das linhas de financiamento na [instituição C]. Contudo, a formação do corpo docente é uma acção normal da área pedagógica, por isso ela deve ser planificada e orçamentada de acordo com o modelo definido.

**Entrevistador** - Solicitar ao(a) entrevistada(a) que descreva qual o perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)

**Entrevistado** - Tendo em atenção à natureza da matéria de formação, poder-se-ia ter um especialista em metodologia de ensino para tratar dos princípios e métodos didácticos e formas de condução e avaliação no ensino superior, um filósofo para tratar sobre a ética e deontologia profissional e docente com larga experiência na área para tratar da pesquisa e extensão.



**Entrevistador - Descreva qual o perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)?**

**Entrevistado** - Não é relevante se o formador é interno ou externo, o importante é que tenha competências funcionais nestas áreas e estimulem os docentes a ensinar de acordo com as normas, a pesquisar e a realizar actividades de extensão.

**Entrevistador - Em que período do calendário académico/quantas vezes por ano são realizadas as formações?**

**Entrevistado** - O ideal é que as formações ocorram duas vezes por ano no início de cada semestre.

**Entrevistador - Mencione em que período considera que deveria ocorrer a formação psicopedagógica? Justifique.**

**Entrevistado** - As formações psicopedagógicas devem ocorrer no início de cada semestre como parte da preparação e planificação das actividades que serão realizadas ao longo das 20 semanas (16 lectivas).

**Entrevistador - Relate se os professores com grau académico de doutor participam nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado** - Independentemente do grau académico, os docentes deverão fazer parte da formação psicopedagógica. Aliás, quanto maior for o grau académico (Mestrado ou PhD), maior a necessidade de tratar os conhecimentos científicos profundos e vastos sobre a disciplina de forma didáctica adequada

**Entrevistador - Em que medida a formação psicopedagógica é aberta aos docentes externos?**

**Entrevistado** - Não importa o vínculo com a instituição (contratado ou a tempo inteiro), o importante é que seja docente da faculdade, se assim for deve participar nos cursos oferecidos pela instituição.

**Entrevistador - Qual é a Metodologia utilizada nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado** - O ideal é que sejam usados métodos activos de trabalho, com menos exposição e muito debate e discussão dos conteúdos, explorando o conhecimento prévio e a experiência dos participantes.

**Entrevistador - Relate se o processo de formação sofreu alguma alteração tendo em conta o contexto pandémico?**

**Entrevistado** - A capacitação que dei foi anterior a pandemia da COVID-19 (foi em 2018). Contudo, presumo que se tivesse que dar agora faria alterações para acomodar

a nova realidade de ensino virtual e tornar os materiais de trabalho mais auto-instrucionais.

**Entrevistador - Mencione qual é o nível de implementação do plano de formação?**

**Entrevistado** - Não tenho conhecimento sobre o nível de implementação do plano de formação.

**Entrevistador - Como é organizada a Formação Psicopedagógica?**

**Entrevistado** - Não tenho conhecimento sobre a forma de organização.

**Entrevistador - Relate quais as dificuldades sentidas na implementação da acção formativa?**

**Entrevistado** - As dificuldades prendem-se com a heterogeneidade dos participantes em termos de experiência de docência e nível académico o que tornava difícil definir o perfil de partida para tratar os conteúdos de formação.

**Entrevistador - Mencione quais as dificuldades que os docentes mais apresentam nas formações?**

**Entrevistado** - As dificuldades mais apresentadas foram nas três áreas: como planificar? Com realizar uma aula? E como avaliar os estudantes?

**Entrevistador - Que competências esperam que os docentes adquiriam com as formações?**

**Entrevistado** - Com a formação espera-se que os docentes saibam planificar adequadamente as suas aulas; saibam implementar um plano de aula elaborado e saibam avaliar adequadamente.

**Entrevistador - Em que medida essas competências têm correspondido aos objectivos que pretendem atingir?**

**Entrevistado** - A formação é apenas o primeiro passo. Para verificar se corresponde ou não às exigências, a direcção do curso deveria ter um plano de monitoria para ver a qualidade dos planos analíticos, as fichas de assistência às aulas e os testes realizados (perguntas, guiões de correção e resultados).

**Entrevistador - Em que medida a formação pedagógica contribuiu para alteração da relação pedagógica professor-aluno?**

**Entrevistado** - Uma formação pedagógica bem-sucedida, tem como resultado primário um docente com melhores conhecimentos e competências de tratar os conteúdos da matéria de ensino. Se assim for, melhora bastante o relacionamento docente-estudante, porquanto há menos focos de clivagem, pois os conteúdos serão tratados de forma adequada e as avaliações serão justas e transparentes.

**Entrevistador** - Considera que esta política/estratégia foi uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos?

**Entrevistado** - Sem dúvidas os alunos saem beneficiados, pois o processo de aprendizagem é menos doloroso (menos complicação por parte dos professores no tratamento dos conteúdos e avaliações isentas e justas.

**Entrevistador** - **Relate até que ponto a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino?**

**Entrevistado** - Com o cenário descrito: professores que planificam bem as suas aulas, implementam adequadamente as actividades planificadas e avaliam de forma justa, isenta e transparente e com alunos que sofrem apenas as complicações decorrentes da complexidade da matéria e não da actuação dos docentes, sem dúvida que a qualidade de ensino será boa, salvaguardados outros elementos para que a qualidade de ensino seja boa (meios de ensino, qualidade das instalações, motivação dos docentes e estudantes, etc.).

**Entrevistador** - **Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?**

**Entrevistado** - A capacitação psicopedagógica deve ser uma actividade permanente da actividade dos cursos, por isso deve fazer parte da sua planificação anual. A formação é apenas o primeiro passo, os cursos devem estar estruturados de forma a monitora permanentemente as actividades de cada docente verificar se as acções de formação tiveram ou não os resultados: avaliação dos planos analíticos submetidos: definir planos de assistências as aulas e avaliar as fichas de assistência às aulas: verificar os testes realizados (guiões de correção e resultados obtidos).

As reuniões dos cursos devem ter na sua agenda uma avaliação do processo docente-educativo, obtendo depoimentos dos docentes sobre como estão a decorrer as aulas, tendo em conta o planificado e estudar formas de alterar o que estiver a decorrer de forma adversa, antes do final do semestre.

**Entrevistador** - Agradecemos a sua colaboração que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

## **Apêndice 9: Protocolo - Entrevista ao Formador 3 (EF3)**

**Entrevistador - Em que medida a instituição possui uma política de formação para o pessoal docente?**

**Entrevistado** - Anualmente, temos privilegiado acções de formação contínua de docentes e, estas acções acontecem sempre ao princípio do ano e, em função da necessidade da entrada de novos quadros acontece também no meado do ano. Portanto, são formações em que se cingem fundamentalmente a Metodologias de Ensino Superior, as estratégias de avaliação, mas também se cingem a cultura de ética deontológica em sala de aulas. Portanto, temos focalizado sobre estes aspectos. E, a meio do ano – porque nós estamos a trabalhar com a ferramenta, plataforma – temos agora, em função deste modelo híbrido, o *classe room* mas também utilizamos, *Moodle*. Portanto, temos privilegiado acções de capacitação de docentes para o uso dessas ferramentas. Adicionalmente, também estamos a privilegiar alguma formação em termos de Métodos quantitativos em pesquisa que é para que os docentes tenham um *input* de desenvolverem as suas pesquisas. É mais ou menos isso que temos feito anualmente.

**Entrevistador - Refira quais os aspectos que considera que deve ser melhorado ao nível das políticas de formação no ensino superior?**

**Entrevistado** - Ok. Olha, se eu olho para as políticas de formação no Ensino Superior eu vejo, em primeiro lugar, há necessidade de enquadramento, objectivo das acções de formação à especificidade nos cursos. Portanto, eu estou a falar da avaliação (por exemplo), mas eu tenho de ter instrumentos ou procedimentos específicos da avaliação em função das especificidades das Faculdades ou dos cursos (por um lado). Mas, por outro lado, também há toda uma necessidade de incrementar-se cada vez mais acções de formação continuada que é para em função das dificuldades que os professores vão vivenciando desenvolverem aquilo que chamamos de “cultura de auto e inter-formação” para que as dificuldades sentidas no exercício profissional sejam superadas. A preocupação fundamental é que os docentes demonstrem um monopólio de conhecimentos específicos da área em que estão a lecionar. Este é o foco. Então, sem desenvolvermos as culturas de auto e inter-formação, por isso mesmo que logo na primeira questão eu disse que nós desenvolvemos a cultura de hetero-formação, mas

que falta-nos ainda um pouco mais despertar dessas capacidades de inter-formação e auto-formação do docente do Ensino Superior. Isso é muito importante.

**Entrevistador - Mencione quais os objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes?**

**Entrevistado** - Ah, os Objectivos é a melhoria da qualidade e performance profissional. Porque a preocupação fundamental é que tenhamos garantido o profissionalismo docente. E, o profissionalismo docente geralmente acontece em função da existência de competências e capacidades de monopólio do conhecimento específico da área de lecionação. Portanto, a nossa preocupação é que o docente vá a sala de aula estando técnica-pedagógica e cientificamente preparado para orientar a prática educativa. Isso é o foco fundamental.

**Entrevistador - Declare como é composta a equipa de formadores a nível institucional?**

**Entrevistado** - Pronto. Nós temos docentes que estão na área da Faculdade de Educação em que nós nos orientamos fundamentalmente para aspectos psicopedagógicos e didáticos; temos depois docentes que estão na área da Gestão de empresas e Faculdade de Ciências e Tecnologia, que dão um pouco mais de foco para esses aspectos relacionados com os métodos quantitativos-qualitativos e; depois temos colegas que estão na área da informática em que se focam na utilização das plataformas, que nós cá utilizamos. Portanto, em função das especificidades da área de formação, nós pegamos em docentes das respectivas faculdades, mas que também tenham acima de tudo alguma competência e tenham a capacidade de socializar o conhecimento visando fundamentalmente a construção de competência por parte dos colegas.

**Entrevistador - Refira quais as Linhas de financiamento das formações?**

**Entrevistado** - Bom. Aqui, basicamente, nós dependemos do orçamento da instituição. Portanto, organiza-se uma logística necessária para que este processo aconteça. Não temos assim um financiamento extra (...); quem trata disso é o departamento de administração finanças e logística. Então, eles organizam todo o dossier para que a ação de formação avance.

**Entrevistado - Solicitar ao(a) entrevistada(a) que descreva qual o perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)?**

**Entrevistado** - Logo a priori, como nós temos aqui a Faculdade de Educação, os docentes que se encarregam por esta parte da formação são docentes internos da instituição. Ora, o que se tem primado é olhar primeiro para o nível académico para as habilitações académicas. Portanto, nessas acções de formação, temos privilegiado professores com o nível do terceiro ciclo, mas também alguns mestres participam desta acção de formação em função daquilo que é a linha de pesquisa ou a linha de investigação que cada um desenvolve. Então temos essa responsabilidade de organizarmos essas acções de formação.

**Entrevistador - Também convidam os docentes externos?**

**Entrevistado** - Eu percebo. Se olharmos para aquilo que é o tipo de especificidade da formação a ser desenvolvida e verificarmos que a nível interno não temos recursos humanos ou recursos primários para intervir nessas áreas a abertura tem que ser dada ao mercado externo; temos que ir a procura de um formador externo que vai ter a tarefa de desenvolver essas competências aos colegas; portanto, até então em função daquilo que é a oferta em termos de quadro ou em termos de pessoal docente com habilitações e preparo técnico-científico para essa área de formação nos temos avançado basicamente com a vertente de alocação de docentes internos.

**Entrevistador - Em que período do calendário académico/quantas vezes por ano são realizadas as formações?**

**Entrevistado** - Geralmente, a primeira fase, acontece entre os meses de fevereiro e março. Portanto, nós em fevereiro por natureza iniciamos o novo ano, mas que o primeiro ano tem iniciado ligeiramente tarde por causa das inscrições, então isso tem acontecido no mês de março e a segunda fase tem acontecido nos meses de julho e agosto quando estamos a trocar de semestre.

**Entrevistador** - Mencione em que período considera que deveria ocorrer a formação psicopedagógica? Justifique.

**Entrevistado** - Eu vejo que em função dos princípios das actividades o período não está errado. Portanto, pode acontecer em fevereiro ou março é sempre bom porque a preocupação fundamental é que o docente não pode entrar na sala de aula sem que tenha passado por essa acção de formação psicopedagógica contínua. Principalmente, porque temos docentes em que não têm a componente psicopedagógica daí é que é

sempre necessário antes de entrar em contacto com estudantes passem por essa formação. Sempre primamos por evitar que as formações aconteçam depois que a prática formativa tenha iniciado, tem de ser sempre antes.

**Entrevistado - Relate se os professores com grau académico de doutor participam nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado** - Sim, sim. Portanto, a formação é de carácter obrigatório e é extensiva a todos os docentes da instituição, portanto, quer seja a tempo parcial bem como docentes internos. Todo o professor tem que participar.

**Entrevistador - Em que medida a formação psicopedagógica é aberta aos docentes externos?**

**Entrevistado** – Sim, sim, sim, participam.

**Entrevistador - Qual é a Metodologia utilizada nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado** - Ah, está bem. Geralmente, nós temos primado por actividades interativas, actividades de trabalho independente e de construção de prática. O que é que nós fazemos, primeiro, é socialização dos conceitos e aspectos chaves a serem abordados na formação. Depois vamos fazendo assim roda de construção colectiva do conhecimento, por parte dos formandos. A título de exemplo, portanto, nós podemos, em termos de uma formação na área psicopedagógica, nos preocuparmos muito por critérios de avaliação ou processos de elaboração da sua planificação, desde o plano temático a dosificação, até chegarmos ao plano da aula. Então, primamos por oferecer as linhas mestres, e os formandos têm que ser responsáveis das suas dosificações, e de seus planos de aula, que é para depois avaliarmos, como é que esses estão sendo construídos e se houver necessidade de melhoria de um ou outro aspecto, no mesmo instante nós vamos atacar. Portanto, a preocupação fundamental é que os métodos têm que ser activos, e haja activa entrega e participação do estudante, porque no fundo quem tem que construir as competências tem que ser o próprio estudante. Claro, estudante, no caso em apreço docente. Portanto, estou a utilizar esse termo estudante, em sentido dos colegas que estão nesse processo de formação.

**Entrevistador - Relate se o processo de formação sofreu alguma alteração tendo em conta o contexto pandémico?**

**Entrevistado** - Sim. Em função da pandemia, porque nós organizávamos as formações de um modo colectivo, trabalhávamos num ginásio, temos um ginásio, mas infelizmente, devido a essa situação pandémica, as formações agora foram reduzidas, há separação de docentes por turmas. Construímos turmas, de no máximo 15 a 20

docentes, então e separamos formadores por essas salas, para poderem interagir e construir competências com eles, [e] no final, fazemos uma avaliação colectiva, enquanto formadores.

**Entrevistador - Mencione qual é o nível de implementação do plano de formação?**

**Entrevistado** - Em função no nosso calendário académico, as formações são estipuladas por 2 vezes ao ano, e acontece sem sobra de dúvidas. Não há condições para que não aconteçam, criam-se todas as condições antecipadas, e a acção tem de acontecer, se for em termos métricos, eu poderia dizer que o nível de execução é a 100%. Porque, duas formações programadas por ano, e as duas acontecem no ano. Os conteúdos a abordar são implementados de forma efectiva, depois há liberdade de um docente, ou do formador no caso em apreço, enriquecer um pouco mais os conteúdos, sem fugir daquilo que é a essência da formação.

**Entrevistador - Como é organizada a Formação Psicopedagógica?**

**Entrevistado** - Nós trabalhamos assim em espécie de módulos. Há portanto, planificação e organização do processo de ensino e aprendizagem. Isso vai constituir o módulo. Temos, avaliação educacional, isto trabalha-se um módulo. Então, os formadores preparam os conceitos, preparam a essência do módulo e organizam diapositivos, para que façam a apresentação contando sempre com a participação activa dos formandos, ou dos colegas, que é para, eles estarem a realizar as actividades olhando para aquilo que é a planilha que está disponibilizada no quadro, porque as pessoas trabalham de forma efectiva e activa, e é tudo. A equipa é composta por docentes dos vários departamentos.

**Entrevistado - Relate quais as dificuldades sentidas na implementação da acção formativa?**

**Entrevistado** - Uma das principais dificuldades é que de quando em vez, os formandos nem sempre aparecem pontualmente, isto é uma das dificuldades. As pessoas podem aparecer no período da manhã e depois a tarde, aparece tarde, a outra dificuldade é que no processo de monitoria e avaliação, no processo de monitoria e avaliação das acções de formação, portanto, acontecem de forma periódica, nós precisaríamos de ter um acompanhamento um pouco mais profundo que é para observar se, efectivamente, aquilo que foi o aprendizado socializado está-se a reflectir nas práticas profissionais e pessoais de cada docente. Agora, o outro problema é que, tem vezes em que os formandos, nas acções de formação demonstram estar a se entregar e se dedicar, mas quando fazemos assim uma avaliação sobre aquilo que está a acontecer nas práticas,



nem sempre todos estão a cumprir com aquilo que são as orientações emanadas nas acções de formação. Há sempre um que quer se considerar um pouco mais criativo, há sempre um que não cumpre com rigidez aquilo que foi a estruturação feita, depois acaba enfrentando algumas dificuldades na interacção pedagógico didactico com os alunos.

**Entrevistador - Mencione quais as dificuldades que os docentes mais apresentam nas formações?**

**Entrevistado** - Uma das dificuldades maiores está voltada muito a critérios de elaboração de planos de aula e avaliação. Portanto, atender os instrumentos de avaliação, atender os tipos de avaliação a serem construídas, as finalidades, e principalmente, olhar para aquilo que é o perfil do graduado, que ele precisa de construir em função da aplicação daquela avaliação. As competências a serem almejadas.

**Entrevistador - Que competências esperam que os docentes adquiriam com as formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado** - A preocupação fundamental é olharmos para aquilo em que são ou que tenha o objectivo de uma formação integral. Olhamos para as competências sob o ponto de vista académico, competências do saber, olhamos para as competências sob o ponto de vista do fazer, mas também do relacionamento. Portanto, nós temos preocupação fundamental em desenvolver o conhecimento, as atitudes, aliás, o conhecimento, as habilidades e as atitudes dos docentes, para o exercício profissional. Este é o foco principal. Portanto, vamos lá ver, que ele tenha desenvolvido conhecimento, tenha os conceitos, mas ele também tem de ter aquilo que é a capacidade do saber fazer, mas também do saber ser e estar. Portanto, isso é o que nos interessa da prática educativa.

**Entrevistador - Em que medida essas competências têm correspondido aos objectivos que pretendem atingir?**

**Entrevistado** - Normalmente, depois que nós desenvolvemos aquela acção de formação, olhamos para a matriz curricular que estamos a implementar e vamos observar se efectivamente os docentes melhoram a sua prática dentro da sala de aula. A forma de interacção pedagógica, o domínio do conhecimento, o nível de interacção docente estudante, estudante-estudante, aquilo que é a capacidade de acomodação dos conhecimentos estão sendo atingidas ou não. Então, temos sempre que buscar observar esse tipo de situações. Ele tem de ter monopólio específico da sua área de actuação,

isto é o básico. Então vamos olhar se ele efectivamente, a forma de interação pedagógica, o domínio dos conteúdos, a forma de comunicação com os estudantes, os seus procedimentos metodológicos estão sendo implementados de forma eficaz ou não.

**Entrevistador** - Em que medida a formação pedagógica contribuiu para alteração da relação pedagógica professor-aluno?

**Entrevistado** – Nós geralmente olhamos para a formação psicopedagógica, ou pedagógica, como um processo de enriquecimento pessoal, por um lado, há toda uma necessidade do aluno ser considerado como o sujeito da prática, como activo constructor dos seus conhecimentos, das suas habilidades, e o professor entanto que mediador, entanto que socializador da aprendizagem, ele vai interagindo com os estudantes, ao longo do exercício profissional. Então, em função da formação, temos plena consciência de que esses pleitos ficam garantidos, e a preocupação fundamental é que os estudantes desenvolvam aquilo que são as competências de aprendizagem requeridas para a disciplina, e consubstancialmente para o curso.

**Entrevistador** - Considera que esta política/estratégia foi uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos?

**Entrevistado** - Obviamente, obviamente, porque em função dessas acções de formação periódica, nós olhamos que os docentes estão, têm a tendência em melhorar aquilo que é a sua *performance* profissional, porque o objectivo fundamental é que haja profissionalização da profissão. Então, havendo a profissionalização da profissão, estará garantido aquilo que é a construção de competências educativas no processo de ensino e aprendizagem.

**Entrevistador** - Relate até que ponto a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino?

**Entrevistado** - Portanto, em função da acção de formação, o professor terá melhores condições em melhorar a sua prática educativa, mas também principalmente, vai ter que fazer a permanente auto-avaliação, da sua *performance* profissional, para assim melhorar os aspectos que considera menos sólidos.

**Entrevistador** - Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?

**Entrevistado** - Acho que falei um pouco de tudo. O que sempre acho conveniente é que, no processo de formação, sempre se prima pela eleição de formadores que efectivamente tenham *tarimbas* ou tenham competências naquela área que vão

ministrar a formação, para evitarmos que as pessoas saiam da formação com mais lacunas, ou saiam da formação, mais deficitários. A preocupação fundamental é a de que a acção de formação tem de se reflectir naquilo que é o exercício e as práticas profissionais do professor, mais ou menos isso.

**Entrevistador** - Agradecemos a sua colaboração que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

## **Apêndice 10: Análise de conteúdo - Formadores**

### **Tema 1 - A instituição possui uma política de formação para o pessoal docente**

EF1: Não sei.

EF1: Dei uma formação, mas não estou certo se essa formação fazia parte de uma política, ou não,

EF1: (...) tenho a sensação que sim, porque (...) comentaram que teriam um programa de formação interno e que havia uma pessoa dentro da Unidade orgânica, que planificava essas formações.

EF1: Não estou certo a 100%, mas creio que sim.

EF2: Não tenho conhecimento.

EF3: Anualmente, temos privilegiado acções de formação contínua de docentes e, estas acções acontecem sempre ao princípio do ano e, em função da necessidade da entrada de novos quadros acontece também no meado do ano.

EF3: (...) são formações em que se cingem fundamentalmente a Metodologias de Ensino Superior, as estratégias de avaliação, mas também se cingem a cultura de ética deontológica em sala de aulas.

EF3: (...) temos focalizado sobre estes aspectos.

EF3: (...) a meio do ano – porque (...) estamos a trabalhar com a ferramenta, plataforma – temos agora, em função deste modelo híbrido, o *classe room* mas também utilizamos, *Moodle*. Portanto, temos privilegiado acções de capacitação de docentes para o uso dessas ferramentas.

EF3: (...) também estamos a privilegiar alguma formação em termos de Métodos quantitativos em pesquisa que é para que os docentes tenham um *imput* de desenvolverem as suas pesquisas. É mais ou menos isso que temos feito anualmente.

## **Tema 2 - Aspectos a ser melhorado ao nível das políticas de formação no ensino superior**

EF1: (...) que a formação esteja planificada e consigamos atingir os nossos objectivos.

EF1: Temos acções soltas, que não correspondem, nem aos objectivos. Por isso é importante.

EF2: De forma geral e não específica da [instituição C], nas Instituições de Ensino Superior (IES), cada instituição deve ter uma política de formação psicopedagógica dos seus docentes, pois estes, são recrutados para o quadro de pessoal, principalmente pelas suas competências científicas nas disciplinas que vão leccionar.

EF2: (...) sendo o ensino uma ciência e a sua realização ser feita com base em princípios e métodos específicos, é importante que os docentes se familiarizem com esta área de actuação, que para muitos será a sua profissão por muito tempo.

EF3: (...) se (...) olho para as políticas de formação no Ensino Superior eu vejo, em primeiro lugar, há necessidade de enquadramento, objectivo das acções de formação à especificidade nos cursos.

EF3: (...) estou a falar da avaliação (por exemplo), mas eu tenho de ter instrumentos ou procedimentos específicos da avaliação em função das especificidades das Faculdades ou dos cursos (...).

EF3: (...) também há toda uma necessidade de incrementar-se cada vez mais acções de formação continuada que é para em função das dificuldades que os professores vão vivenciando desenvolverem aquilo que chamamos de “cultura de auto e inter-formação” para que as dificuldades sentidas no exercício profissional sejam superadas.

EF3: A preocupação fundamental é que os docentes demonstrem um monopólio de conhecimentos específicos da área em que estão a leccionar. Este é o foco.

EF3: (...) nós desenvolvemos a cultura de hetero-formação, mas que falta-nos ainda um pouco mais despertar dessas capacidades de inter-formação e auto-formação do docente do Ensino Superior. Isso é muito importante.”

## **Tema 3 - Objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes**

EF1: Recordo-me que dei duas formações, uma que foi dada aos docentes e outras ao corpo técnico administrativo. A formação dada aos docentes, foi acerca da investigação no âmbito da economia e gestão de empresas, a investigação académica, a formação dos professores, ambas as coisas.

EF2: Qualquer formação psicopedagógica tem como objectivo dotar os docentes de capacidades de planificar adequadamente as aulas, realizar as aulas de acordo com os planos analíticos e avaliar adequadamente os estudantes.

EF3: (...) os Objectivos é a melhoria da qualidade e performance profissional.

EF3: (...) a preocupação fundamental é que tenhamos garantido o profissionalismo docente.

EF3: (...) o profissionalismo docente geralmente acontece em função da existência de competências e capacidades de monopólio do conhecimento específico da área de leccionação.

EF3: (...) a nossa preocupação é que o docente vá a sala de aula estando técnica-pedagógica e cientificamente preparado para orientar a prática educativa. Isso é o foco fundamental.”

#### **Tema 4 – Composição da equipa de formadores a nível institucional**

EF1: Como professor fui somente eu.

EF1: Também já ministrei outras formações em Moçambique, mas estava a referir-me a esta última. Já dei formações em Cuamba, e anteriormente estive em Pemba.

EF1: As temáticas eram praticamente as mesmas, na área de administração. Nomeadamente, administração de empresas e também a investigação dos professores e a investigação académica, foi nesse âmbito.

EF2: Não tenho conhecimento sobre a composição das equipas de formação que actuaram antes de mim.

EF3: (...) temos docentes que estão na área da Faculdade de Educação em que nós nos orientamos fundamentalmente para aspectos psicopedagógicos e didácticos;

EF3: temos (...) docentes que estão na área da Gestão de empresas e Faculdade de Ciências e Tecnologia, que dão um pouco mais de foco para esses aspectos relacionados com os métodos quantitativos-qualitativos

EF3: (...) temos colegas que estão na área da informática em que se focam na utilização das plataformas, que nós cá utilizamos.

EF3: (...) em função das especificidades da área de formação, nós pegamos em docentes das respectivas faculdades, mas que também tenham acima de tudo alguma competência e tenham a capacidade de socializar o conhecimento visando fundamentalmente a construção de competência por parte dos colegas.

## **Tema 5 - Linhas de financiamento das formações**

EF1: A linha de financiamento não foi da própria [Universidade C].

EF1: Se não do financiamento proveniente da União Europeia e da minha própria universidade (...), nada mais.

EF1: A proposta da formação foi mais uma iniciativa da Universidade [Parceira], mas está certo que chegados aqui, eles me propuseram, isto é, a [Universidade C], em modificar e em incluir na formação, a temática da docência.

EF2: Não tenho conhecimento sobre a realidade das linhas de financiamento na [instituição C].

EF2: (...) a formação do corpo docente é uma acção normal da área pedagógica, por isso ela deve ser planificada e orçamentada de acordo com o modelo definido.

EF3: (...) basicamente, (...) dependemos do orçamento da instituição.

EF3: (...) organiza-se uma logística necessária para que este processo aconteça.

EF3: Não temos assim um financiamento extra (...); quem trata disso é o departamento de administração, finanças e logística. (...) eles organizam todo o dossier para que a acção de formação avance.

## **Tema 6 - Perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)**

EF1: Deve ser um docente, um académico, que tenha experiência, que tenha dado formações em outras universidades, que tenha experiência na investigação académica, e no órgão de decisão sobre a formação de professores também.

EF1: É importante ter uma composição de formadores internos e externos.

EF1: Porque creio que, os formadores externos sejam muito importantes, porque têm uma perspectiva, digamos diferente, em relação aos formadores internos.

EF1: Uma perspectiva, algo mais, uma referência internacional (...).

EF1: É o que está a acontecer em outras partes do mundo.

EF1: Os formadores internos podem se centrar em coisas mais concretas, porque conhecem bem os contornos da própria universidade.

EF1: Das necessidades que vi em Moçambique, há bastante necessidade de formação nos doutorados, nos programas de doutoramento e em investigação académica, investigação universitária.

EF1: (...) creio que é importante ter formadores que tenham conhecimento das faculdades, por exemplo, se economia e gestão, também o formador ser de economia e gestão.

EF1: (...) também pode ser interessante uma formação em técnicas de inovação docente, pedagógicas, de como acompanhar a turma, de como avaliar os alunos, de como dirigir os trabalhos de licenciatura ou trabalhos de fim de curso do mestrado.

EF1: Penso que ambas as coisas são importantes. O conteúdo e a forma de o docente ensinar o conteúdo.

EF2: Tendo em atenção à natureza da matéria de formação, poder-se-ia ter um especialista em metodologia de ensino para tratar dos princípios e métodos didáticos e formas de condução e avaliação no ensino superior,

EF2: um filósofo para tratar sobre a ética e deontologia profissional

EF2: e docente com larga experiência na área para tratar da pesquisa e extensão.

EF3: (...) como (...) temos aqui a Faculdade de Educação, os docentes que se encarregam por esta parte da formação são docentes internos da instituição.

EF3: (...) o que se tem primado é olhar primeiro para o nível académico para as habilitações académicas.

EF3: (...) nessas acções de formação, temos privilegiado professores com o nível do terceiro ciclo, mas também alguns mestres participam desta acção de formação em função daquilo que é a linha de pesquisa ou a linha de investigação que cada um desenvolve.

EF3: Então temos essa responsabilidade de organizarmos essas acções de formação.

EF3: Se olharmos para aquilo que é o tipo de especificidade da formação a ser desenvolvida e verificarmos que a nível interno não temos recursos humanos ou recursos primários para intervir nessas áreas a abertura tem que ser dada ao mercado externo; temos que ir a procura de um formador externo que vai ter a tarefa de desenvolver essas competências aos colegas;

EF3: (...) até então em função daquilo que é a oferta em termos de quadro ou em termos de pessoal docente com habilitações e preparo técnico-científico para essa área de formação nós temos avançado basicamente com a vertente de alocação de docentes internos.

## **Tema 7 - Período de realização das formações**

EF1: Dei a capacitação em Julho de 2019.

EF2: O ideal é que as formações ocorram duas vezes por ano no início de cada semestre.

EF3: “Geralmente, a primeira fase, acontece entre os meses de fevereiro e março.

EF3: (...) em fevereiro por natureza iniciamos o novo ano, mas que o primeiro ano tem iniciado ligeiramente tarde por causa das inscrições, então isso tem acontecido no mês de março e a segunda fase tem acontecido nos meses de julho e agosto quando estamos a trocar de semestre.

## **Tema 8 - Em que período deveria ocorrer a formação psicopedagógica**

EF1: No mínimo uma vez por ano, (...) se puderem ser duas, melhor.

EF1: (...) quando acaba o trimestre, quando acaba o quadrimestre, pode ser um bom período.

EF1: Para dar tempo para reflectir, para o período seguinte, (...).

EF1: Para os docentes europeus, por exemplo, o melhor período são os meses de junho e julho, porque aqui a docência já terá terminado, e assim teremos mais flexibilidade para viajar, mas não sei se esse é um bom momento para Moçambique (...)

EF1: Tendo em conta que em Moçambique as aulas iniciam em Fevereiro, Janeiro pode ser um bom mês, para termos a formação psicopedagógica, mas não sei se fazem no período da docência ou após o término do período da docência, têm férias (...)!

EF1: Sei que, para Fevereiro, Março, Abril e Maio é difícil para os professores europeus, porque temos docência na nossa própria universidade, então é difícil.

EF2: As formações psicopedagógicas devem ocorrer no início de cada semestre como parte da preparação e planificação das actividades que serão realizadas ao longo das 20 semanas (16 lectivas).

EF3: (...) em função dos princípios das actividades o período não está errado.

EF3: (...) pode acontecer em fevereiro ou março é sempre bom porque a preocupação fundamental é que o docente não pode entrar na sala de aula sem que tenha passado por essa acção de formação psicopedagógica contínua.

EF3: Principalmente, porque temos docentes (...) que não têm a componente psicopedagógica daí é que é sempre necessário antes de entrar em contacto com estudantes [que] passem por essa formação.



EF3: Sempre primamos por evitar que as formações aconteçam depois que a prática formativa tenha iniciado, tem de ser sempre antes.

### **Tema 9 - Professores com grau académico de doutor participam nas formações psicopedagógicas**

EF1: Havia um docente com a categoria de doutor.

EF1: Mas creio recordar-me que nessa faculdade haviam poucos professores com a categoria de doutor, mas penso que estiveram presentes na formação.

EF2: Independentemente do grau académico, os docentes deverão fazer parte da formação psicopedagógica.

EF2: Aliás, quanto maior for o grau académico (Mestrado ou PhD), maior a necessidade de tratar os conhecimentos científicos profundos e vastos sobre a disciplina de forma didáctica adequada.

EF3: Sim, sim.

EF3: (...) a formação é de carácter obrigatório e é extensiva a todos os docentes da instituição, (...) quer seja a tempo parcial bem como docentes internos. Todo o professor tem que participar.

### **Tema 10 - Formação psicopedagógica aberta aos docentes externos**

EF1: Não havia nenhum docente externo, estou a recordar-me, não. Eram todos da faculdade.

EF2: Não importa o vínculo com a instituição (contratado ou a tempo inteiro), o importante é que seja docente da faculdade, se assim for deve participar nos cursos oferecidos pela instituição.

EF3: Sim, sim, sim, [os docentes externos] participam [nas formações].

## **Tema 11 - Metodologia utilizada nas formações psicopedagógicas**

EF1: A metodologia foi pensar para uma turma expositiva, e depois acrescentei algumas ideias, e algumas tendências, da formação de doutores, também falamos da formação em programas para os mestres, (...) da investigação universitária, e logo foi como um turno de participação, por parte dos assistentes.

EF1: (...) das outras formações que também dei, a formação para o pessoal da administração, também fizemos um exercício prático em grupo, e depois uma exposição dos trabalhos que tinham realizado em diferentes grupos.

EF2: O ideal é que sejam usados métodos activos de trabalho, com menos exposição e muito debate e discussão dos conteúdos, explorando o conhecimento prévio e a experiência dos participantes.

EF3: (...) Geralmente, (...) temos primado por actividades interativas, actividades de trabalho independente e de construção de prática.

EF3: O que é que nós fazemos, primeiro, é socialização dos conceitos e aspectos chaves a serem abordados na formação.

EF3: Depois vamos fazendo assim roda de construção colectiva do conhecimento, por parte dos formandos. A título de exemplo, (...) nós podemos, em termos de uma formação na área psicopedagógica, (...) nos preocuparmos muito por critérios de avaliação ou processos de elaboração da sua planificação, desde o plano temático a dosificação, até chegarmos ao plano da aula.

EF3: (...) primamos por oferecer as linhas mestres, e os formandos têm que ser responsáveis das suas dosificações, e de seus planos de aula, que é para depois avaliarmos, como é que esses estão sendo construídos e se houver necessidade de melhoria de um ou outro aspecto, no mesmo instante nós vamos atacar.

EF3: (...) a preocupação fundamental é que os métodos têm que ser activos, e haja activa entrega e participação do estudante, porque no fundo quem tem que construir as competências tem que ser o próprio estudante. Claro, estudante, no caso em apreço docente. (...).

## **Tema 12 - Processo de formação reestruturado devido ao contexto pandémico**

EF1: Sim, sim, porque tinha previsto voltar a Moçambique (...) em junho de 2020, não pude ir devido à pandemia e em julho de 2021, não consegui lá ir, nem tão pouco, devido a pandemia também.

EF1: O processo de formação, alterou, alterou, durante alguns meses foi formação totalmente online, o resto foi formação presencial, mas com máscara e com distanciamento.

EF2: A capacitação que dei foi anterior a pandemia da COVID-19 (foi em 2018). Contudo, presumo que se tivesse que dar agora faria alterações para acomodar a nova realidade de ensino virtual e tornar os materiais de trabalho mais auto-instrucionais.

EF3: Sim. (...) porque nós organizávamos as formações de um modo colectivo, trabalhávamos num ginásio, temos um ginásio, mas infelizmente, devido a essa situação pandémica, as formações agora foram reduzidas, há separação de docentes por turmas.

EF3: Construimos turmas, de no máximo 15 a 20 docentes, (...) e separamos formadores por essas salas, para poderem interagir e construir competências com eles.

EF3: (...) no final, fazemos uma avaliação colectiva, enquanto formadores.

## **Tema 13 - Nível de implementação do plano de formação**

EF2: Não tenho conhecimento sobre o nível de implementação do plano de formação.

EF3: Em função no nosso calendário académico, as formações são estipuladas por 2 vezes ao ano, e acontece sem sobra de dúvidas.

EF3: Não há condições para que não aconteçam, criam-se todas as condições (...) e a acção tem de acontecer, se for em termos métricos, eu poderia dizer que o nível de execução é a 100%.

EF3: Porque, duas formações programadas por ano, e as duas acontecem no ano.

EF3: Os conteúdos a abordar são implementados de forma efectiva, depois há liberdade de um docente, ou do formador no caso em apreço, enriquecer um pouco mais os conteúdos, sem fugir daquilo que é a essência da formação.

## **Tema 14 – Organização da acção de Formação Psicopedagógica**

EF1: (...) propus um pacote formativo, e logo depois, pediram-me para fazer alguma modificação, e aceitei.

EF2: Não tenho conhecimento sobre a forma de organização.

EF3: Nós trabalhamos assim em espécie de módulos.

EF3: Há portanto, planificação e organização do processo de ensino e aprendizagem. Isso vai constituir o módulo. Temos, avaliação educacional, isto trabalha-se um módulo.

EF3: (...) os formadores preparam os conceitos, preparam a essência do módulo e organizam diapositivos, para que façam a apresentação contando sempre com a participação activa dos formandos, ou dos colegas, que é para, eles estarem a realizar as actividades olhando para aquilo que é a planilha que está disponibilizada no quadro, porque as pessoas trabalham de forma efectiva e activa (...).

EF3: A equipa é composta por docentes dos vários departamentos.

### **Tema 15 - Dificuldades sentidas na implementação da acção formativa**

EF1: A principal é que enviei com antecedência um plano formativo e quando cheguei a Beira, tive que fazer algumas alterações ao plano de formação. Ora, tinha que dar todas as temáticas em pouco tempo.

EF2: As dificuldades prendem-se com a heterogeneidade dos participantes em termos de experiência de docência e nível académico o que tornava difícil definir o perfil de partida para tratar os conteúdos de formação.

EF3: Uma das principais dificuldades é que de quando em vez, os formandos nem sempre aparecem pontualmente (...).

EF3: As pessoas podem aparecer no período da manhã e depois a tarde, aparece tarde, EF3: a outra dificuldade é que no processo de monitoria e avaliação, no processo de monitoria e avaliação das acções de formação, (...) acontecem de forma periódica, nós precisaríamos de ter um acompanhamento um pouco mais profundo que é para observar se, efectivamente, aquilo que foi o aprendizado socializado está-se a reflectir nas práticas profissionais e pessoais de cada docente.

EF3: (...) o outro problema é que, tem vezes em que os formandos, nas acções de formação demonstram estar a se entregar e se dedicar, mas quando fazemos assim uma avaliação sobre aquilo que está a acontecer nas práticas, nem sempre todos estão a cumprir com aquilo que são as orientações emanadas nas acções de formação.

EF3: Há sempre um que quer se considerar um pouco mais criativo,

EF3: há sempre um que não cumpre com rigidez aquilo que foi a estruturação feita, depois acaba enfrentando algumas dificuldades na interacção pedagógico didactico com os alunos.

## **Tema 16 - Dificuldades que os docentes mais apresentam nas formações**

EF1: (...) Apesar de ser um sistema distinto, creio que nos entendemos. Vamos nos entendendo falando.

EF2: As dificuldades mais apresentadas foram nas três áreas: como planificar? Com realizar uma aula? E como avaliar os estudantes?

EF3: Uma das dificuldades maiores está voltada muito a critérios de elaboração de planos de aula e avaliação.

EF3: (...) atender os instrumentos de avaliação, atender os tipos de avaliação a serem construídas, as finalidades, e principalmente, olhar para aquilo que é o perfil do graduado, que ele precisa de construir em função da aplicação daquela avaliação. As competências a serem almejadas.

## **Tema 17 - Competências adquiridas pelos docentes nas formações**

EF1: (...) ter um conhecimento de como fazer as coisas bem, digamos no âmbito internacional,

EF1: ele pode também compartilhar com os outros colegas, (...) opiniões sobre esses temas, eles podem manifestar algumas dificuldades que eles poderiam ter, para ver como é que as coisas estão a ser feitas, num contexto mais europeu, norte americano e nos países mais desenvolvidos.

EF1: (...) também diria que são as circunstâncias da importância do doutorado, a importância da investigação académica, da importância de que seja rigorosa, da que seja competitiva, internacionalmente, esses tipos de coisas.

EF2: (...) espera-se que os docentes saibam planificar adequadamente as suas aulas;

EF2: saibam implementar um plano de aula elaborado (...)

EF2: saibam avaliar adequadamente.

EF3: A preocupação fundamental é olharmos para aquilo em que são ou que tenha o objectivo de uma formação integral.

EF3: Olhamos para as competências sob o ponto de vista académico, competências do saber,

EF3: olhamos para as competências sob o ponto de vista do fazer,

EF3: mas também do relacionamento.

EF3: (...) temos preocupação fundamental em desenvolver o conhecimento, as atitudes, aliás, o conhecimento, as habilidades e as atitudes dos docentes, para o exercício profissional. Este é o foco principal.

EF3: (...) que ele tenha desenvolvido conhecimento, tenha os conceitos, mas ele também tem de ter aquilo que é a capacidade do saber fazer, mas também do saber ser e estar. (...) isso é o que nos interessa da prática educativa.

### **Tema 18 - As competências têm correspondido aos objectivos que pretendem atingir**

EF1: Foi um *feedback* no momento da formação, mais que depois da formação.

EF1: Depois de ter partido, não tenho consciência de ter recebido algum tipo de resposta ou inquérito sobre se a formação foi interessante ou não, se se cumpriram os objectivos, foi mais bem comentários pessoais, ao terminar, digamos, a formação.

EF2: A formação é apenas o primeiro passo.

EF2: Para verificar se corresponde ou não às exigências, a direcção do curso deveria ter um plano de monitoria para ver a qualidade dos planos analíticos, as fichas de assistência às aulas e os testes realizados (perguntas, guiões de correção e resultados).

EF3: Normalmente, depois que nós desenvolvemos aquela acção de formação, olhamos para a matriz curricular que estamos a implementar e vamos observar se efectivamente os docentes melhoram a sua prática dentro da sala de aula.

EF3: A forma de interacção pedagógica, o domínio do conhecimento, o nível de interacção docente estudante, estudante-estudante, aquilo que é a capacidade de acomodação dos conhecimentos estão sendo atingidas ou não.

EF3: (...) temos sempre que buscar observar esse tipo de situações. Ele tem de ter monopólio específico da sua área de actuação, isto é o básico.

EF3: Então vamos olhar se ele efectivamente, a forma de interacção pedagógica, o domínio dos conteúdos, a forma de comunicação com os estudantes, os seus procedimentos metodológicos estão sendo implementados de forma eficaz ou não.

### **Tema 19 - A formação pedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno**

EF1: A aula estava bem preparada porque tinha conexão a internet, tinha um projector e também quero recordar que as mesas estavam colocadas em forma de U, o que era mais fácil, digamos a participação dos estudantes.

EF1: A formação psicopedagógica impulsiona em grande medida a relação pedagógica professor aluno. Por exemplo, para supervisão para as teses de mestrado, para a realização de teses doutorais, para a publicação de artigos académicos, eu creio que sim.

EF2: Uma formação pedagógica bem sucedida, tem como resultado primário um docente com melhores conhecimentos e competências de tratar os conteúdos da matéria de ensino.

EF2: Se assim for, melhora bastante o relacionamento docente-estudante, porquanto há menos focos de clivagem, pois os conteúdos serão tratados de forma adequada e as avaliações serão justas e transparentes.

EF3: Nós geralmente olhamos para a formação psicopedagógica, ou pedagógica, como um processo de enriquecimento pessoal, por um lado, há toda uma necessidade do aluno ser considerado como o sujeito da prática, como activo constructor dos seus conhecimentos, das suas habilidades, e o professor entanto que mediador, entanto que socializador da aprendizagem, ele vai interagindo com os estudantes, ao longo do exercício profissional.

EF3: (...) em função da formação, temos plena consciência de que esses pleitos ficam garantidos, e a preocupação fundamental é que os estudantes desenvolvam aquilo que são as competências de aprendizagem requeridas para a disciplina, e consubstancialmente para o curso.

## **Tema 20 - Esta política/estratégia foi uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos**

EF1: Creio que sim.

EF1: A medida que o docente adquire conhecimentos novos, também é um professor reflexivo sobre as acções que os docentes fazem.

EF1: Quando os docentes assistem a actividades formativas, penso que serve muito para que eles próprios reflectam sobre as coisas que estão a fazer na sala de aula, com os seus próprios alunos (...).

EF2: Sem dúvidas os alunos saem beneficiados, pois o processo de aprendizagem é menos doloroso (menos complicação por parte dos professores no tratamento dos conteúdos e avaliações isentas e justas).

EF3: Obviamente, obviamente, porque em função dessas acções de formação periódica, nós olhamos que os docentes (...) têm a tendência em melhorar aquilo que

é a sua *performance* profissional, porque o objectivo fundamental é que haja profissionalização da profissão.

EF3: (...) havendo a profissionalização da profissão, estará garantido aquilo que é a construção de competências educativas no processo de ensino e aprendizagem.

### **Tema 21 - Formação pedagógica contribui para qualidade de ensino**

EF1: Totalmente. Creio que muito, não só pelo conteúdo da formação, sim, também porque fomenta um professor reflexivo, vê o que está a ser feito nas aulas, comparando com o que está a ser feito em outros lugares, é muito importante por isso.

EF2: (...) professores que planificam bem as suas aulas, implementam adequadamente as actividades planificadas e avaliam de forma justa, isenta e transparente e com alunos que sofrem apenas as complicações decorrentes da complexidade da matéria e não da actuação dos docentes, sem dúvida que a qualidade de ensino será boa, salvaguardados outros elementos para que a qualidade de ensino seja boa (meios de ensino, qualidade das instalações, motivação dos docentes e estudantes, etc.).

EF2: A capacitação psicopedagógica deve ser uma actividade permanente da actividade dos cursos, por isso deve fazer parte da sua planificação anual.

EF2: A formação é apenas o primeiro passo,

EF2: os cursos devem estar estruturados de forma a monitorar permanentemente as actividades de cada docente verificar se as acções de formação tiveram ou não os resultados: avaliação dos planos analíticos submetidos: definir planos de assistências as aulas e avaliar as fichas de assistência às aulas: verificar os testes realizados (guiões de correção e resultados obtidos).

EF2: As reuniões dos cursos devem ter na sua agenda uma avaliação do processo docente-educativo, obtendo depoimentos dos docentes sobre como estão a decorrer as aulas, tendo em conta o planificado e estudar formas de alterar o que estiver a decorrer de forma adversa, antes do final do semestre.

EF3: (...) em função da acção de formação, o professor terá melhores condições em melhorar a sua prática educativa, mas também principalmente, vai ter que fazer a permanente auto-avaliação, da sua *performance* profissional, para assim melhorar os aspectos que considera menos sólidos.

EF3: (...) no processo de formação, sempre se prima pela eleição de formadores que efectivamente tenham *tarimbas* ou tenham competências naquela área que vão ministrar a formação, para evitarmos que as pessoas saiam da formação com mais



lacunas, ou saiam da formação, mais deficitários. A preocupação fundamental é a de que a acção de formação tem de se reflectir naquilo que é o exercício e as práticas profissionais do professor, mais ou menos isso.

**Apêndice 11: Matriz da Análise de Conteúdo/Categorização - Formadores**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Frequência</b>
<b>Formação Pedagógica dos Docentes</b>	<b>A instituição possui uma política de formação para o pessoal docente</b>	<p>EF1: Não sei.</p> <p>EF1: Dei uma formação, mas não estou certo se essa formação fazia parte de uma política, ou não,</p> <p>EF1: (...) tenho a sensação que sim, porque (...) comentaram que teriam um programa de formação interno e que havia uma pessoa dentro da Unidade orgânica, que planificava essas formações.</p> <p>EF1: Não estou certo a 100%, mas creio que sim.</p> <p>EF2: Não tenho conhecimento.</p> <p>EF3: Anualmente, temos privilegiado acções de formação contínua de docentes e, estas acções acontecem sempre ao princípio do ano e, em função da necessidade da entrada de novos quadros acontece também no meado do ano.</p> <p>EF3: (...) são formações em que se cingem fundamentalmente a Metodologias de Ensino Superior, as estratégias de avaliação, mas também se cingema cultura de ética deontológica em sala de aulas.</p> <p>EF3: (...) temos focalizado sobre estes aspectos.</p> <p>EF3: (...) a meio do ano – porque (...) estamos a trabalhar com a ferramenta, plataforma – temos agora, em função deste modelo híbrido, o classe room mas também utilizamos, Moodle. Portanto, temos privilegiado acções de capacitação de docentes para o uso dessas ferramentas.</p> <p>EF3: (...) também estamos a privilegiar alguma formação em termos de Métodos quantitativos em pesquisa que é para que os docentes tenham um input de desenvolverem as suas pesquisas. É mais ou menos isso que temos feito anualmente.</p>	<b>10</b>

	<p><b>Aspectos a ser melhorado ao nível das políticas de formação no ensino superior</b></p>	<p>EF1: (...) que a formação esteja planificada e consigamos atingir os nossos objectivos.</p> <p>EF1: Temos acções soltas, que não correspondem, nem aos objectivos. Por isso é importante.</p> <p>EF2: De forma geral e não específica da [instituição C], nas Instituições de Ensino Superior (IES), cada instituição deve ter uma política de formação psicopedagógica dos seus docentes, pois estes, são recrutados para o quadro de pessoal, principalmente pelas suas competências científicas nas disciplinas que vão leccionar.</p> <p>EF2: (...) sendo o ensino uma ciência e a sua realização ser feita com base em princípios e métodos específicos, é importante que os docentes se familiarizem com esta área de actuação, que para muitos será a sua profissão por muito tempo.</p> <p>EF3: (...) se (...) olho para as políticas de formação no Ensino Superior eu vejo, em primeiro lugar, há necessidade de enquadramento, objectivo das acções de formação à especificidade nos cursos.</p> <p>EF3: (...) estou a falar da avaliação (por exemplo), mas eu tenho de ter instrumentos ou procedimentos específicos da avaliação em função das especificidades das Faculdades ou dos cursos (...).</p> <p>EF3: (...) também há toda uma necessidade de incrementar-se cada vez mais acções de formação continuada que é para em função das dificuldades que os professores vão vivenciando desenvolverem aquilo que chamamos de “cultura de auto e inter-formação” para que as dificuldades sentidas no exercício profissional sejam superadas.</p> <p>EF3: A preocupação fundamental é que os docentes demonstrem um monopólio de conhecimentos específicos da área em que estão a leccionar. Este é o foco.</p>	<p><b>9</b></p>
--	--	--	-----------------

		EF3: (...) nós desenvolvemos a cultura de hetero-formação, mas que faltá-nos ainda um pouco mais despertar dessas capacidades de inter-formação e auto-formação do docente do Ensino Superior. Isso é muito importante.”	
	<b>Objectivos a atingir pela aposta na formação pedagógica dos docentes</b>	<p>EF1: Recordo-me que dei duas formações, uma que foi dada aos docentes e outras ao corpo técnico administrativo. A formação dada aos docentes, foi acerca da investigação no âmbito da economia e gestão de empresas, a investigação académica, a formação dos professores, ambas as coisas.</p> <p>EF2: Qualquer formação psicopedagógica tem como objectivo dotar os docentes de capacidades de planificar adequadamente as aulas, realizar as aulas de acordo com os planos analíticos e avaliar adequadamente os estudantes.</p> <p>EF3: (...) os Objectivos é a melhoria da qualidade e performance profissional.</p> <p>EF3: (...) a preocupação fundamental é que tenhamos garantido o profissionalismo docente.</p> <p>EF3: (...) o profissionalismo docente geralmente acontece em função da existência de competências e capacidades de monopólio do conhecimento específico da área de leccionação.</p> <p>EF3: (...) a nossa preocupação é que o docente vá a sala de aula estando técnica-pedagógica e cientificamente preparado para orientar a prática educativa. Isso é o foco fundamental.”</p>	<b>6</b>
	<b>Composição da equipa de formadores a nível institucional</b>	<p>EF1: Como professor fui somente eu.</p> <p>EF1: Também já ministrei outras formações em Moçambique, mas estava a referir-me a esta última. Já dei formações em Cuamba, e anteriormente estive em Pemba.</p> <p>EF1: As temáticas eram praticamente as mesmas, na área de administração. Nomeadamente, administração de empresas</p>	<b>8</b>

		<p>e também a investigação dos professores e a investigação académica, foi nesse âmbito.</p> <p>EF2: Não tenho conhecimento sobre a composição das equipas de formação que actuaram antes de mim.</p> <p>EF3: (...) temos docentes que estão na área da Faculdade de Educação em que nós nos orientamos fundamentalmente para aspectos psicopedagógicos e didáticos;</p> <p>EF3: temos (...) docentes que estão na área da Gestão de empresas e Faculdade de Ciências e Tecnologia, que dão um pouco mais de foco para esses aspectos relacionados com os métodos quantitativos-qualitativos</p> <p>EF3: (...) temos colegas que estão na área da informática em que se focam na utilização das plataformas, que nós cá utilizamos.</p> <p>EF3: (...) em função das especificidades da área de formação, nós pegamos em docentes das respectivas faculdades, mas que também tenham acima de tudo alguma competência e tenham a capacidade de socializar o conhecimento visando fundamentalmente a construção de competência por parte dos colegas.</p>	
--	--	--	--

	<p><b>Linhas de financiamento das formações</b></p>	<p>EF1: A linha de financiamento não foi da própria [Universidade C].</p> <p>EF1: Se não do financiamento proveniente da União Europeia e da minha própria universidade (...), nada mais.</p> <p>EF1: A proposta da formação foi mais uma iniciativa da Universidade [Parceira], mas está certo que chegados aqui, eles me propuseram, isto é, a [Universidade C], em modificar e em incluir na formação, a temática da docência.</p> <p>EF2: Não tenho conhecimento sobre a realidade das linhas de financiamento na [instituição C].</p> <p>EF2: (...) a formação do corpo docente é uma acção normal da área pedagógica, por isso ela deve ser planificada e orçamentada de acordo com o modelo definido.</p> <p>EF3: (...) basicamente, (...) dependemos do orçamento da instituição.</p> <p>EF3: (...) organiza-se uma logística necessária para que este processo aconteça.</p> <p>EF3: Não temos assim um financiamento extra (...); quem trata disso é o departamento de administração, finanças e logística. (...) eles organizam todo o dossier para que a acção de formação avance.</p>	<p><b>8</b></p>
--	---	--	-----------------

	<p><b>Perfil do formador (se é um docente interno, externo ou outro, área de formação do formador)</b></p>	<p>EF1: Deve ser um docente, um académico, que tenha experiência, que tenha dado formações em outras universidades, que tenha experiência na investigação académica, e no órgão de decisão sobre a formação de professores também.</p> <p>EF1: É importante ter uma composição de formadores internos e externos.</p> <p>EF1: Porque creio que, os formadores externos sejam muito importantes, porque têm uma perspectiva, digamos diferente, em relação aos formadores internos.</p> <p>EF1: Uma perspectiva, algo mais, uma referência internacional (...).</p> <p>EF1: É o que está a acontecer em outras partes do mundo.</p> <p>EF1: Os formadores internos podem se centrar em coisas mais concretas, porque conhecem bem os contornos da própria universidade.</p> <p>EF1: Das necessidades que vi em Moçambique, há bastante necessidade de formação nos doutorados, nos programas de doutoramento e em investigação académica, investigação universitária.</p> <p>EF1: (...) creio que é importante ter formadores que tenham conhecimento das faculdades, por exemplo, se economia e gestão, também o formador ser de economia e gestão.</p> <p>EF1: (...) também pode ser interessante uma formação em técnicas de inovação docente, pedagógicas, de como acompanhar a turma, de como avaliar os alunos, de como dirigir os trabalhos de licenciatura ou trabalhos de fim de curso do mestrado.</p> <p>EF1: Penso que ambas as coisas são importantes. O conteúdo e a forma de o docente ensinar o conteúdo.</p> <p>EF2: Tendo em atenção à natureza da matéria de formação, poder-se-ia ter um especialista em metodologia de ensino</p>	<p><b>19</b></p>
--	--	---	------------------

		<p>para tratar dos princípios e métodos didáticos e formas de condução e avaliação no ensino superior,</p> <p>EF2: um filósofo para tratar sobre a ética e deontologia profissional</p> <p>EF2: e docente com larga experiência na área para tratar da pesquisa e extensão.</p> <p>EF3: (...) como (...) temos aqui a Faculdade de Educação, os docentes que se encarregam por esta parte da formação são docentes internos da instituição.</p> <p>EF3: (...) o que se tem primado é olhar primeiro para o nível académico para as habilitações académicas.</p> <p>EF3: (...) nessas acções de formação, temos privilegiado professores com o nível do terceiro ciclo, mas também alguns mestres participam desta acção de formação em função daquilo que é a linha de pesquisa ou a linha de investigação que cada um desenvolve.</p> <p>EF3: Então temos essa responsabilidade de organizarmos essas acções de formação.</p> <p>EF3: Se olharmos para aquilo que é o tipo de especificidade da formação a ser desenvolvida e verificarmos que a nível interno não temos recursos humanos ou recursos primários para intervir nessas áreas a abertura tem que ser dada ao mercado externo; temos que ir a procura de um formador externo que vai ter a tarefa de desenvolver essas competências aos colegas;</p> <p>EF3: (...) até então em função daquilo que é a oferta em termos de quadro ou em termos de pessoal docente com habilitações e preparo técnico-científico para essa área de formação nós temos avançado basicamente com a vertente de alocação de docentes internos.</p>	
--	--	---	--



	<b>Período de realização das formações</b>	<p>EF1: Dei a capacitação em Julho de 2019.</p> <p>EF2: O ideal é que as formações ocorram duas vezes por ano no início de cada semestre.</p> <p>EF3: “Geralmente, a primeira fase, acontece entre os meses de fevereiro e março.</p> <p>EF3: (...) em fevereiro por natureza iniciamos o novo ano, mas que o primeiro ano tem iniciado ligeiramente tarde por causa das inscrições, então isso tem acontecido no mês de março e a segunda fase tem acontecido nos meses de julho e agosto quando estamos a trocar de semestre.</p>	<b>4</b>
	<b>Em que período deveria ocorrer a formação psicopedagógica</b>	<p>EF1: No mínimo uma vez por ano, (...) se puderem ser duas, melhor.</p> <p>EF1: (...) quando acaba o trimestre, quando acaba o quadrimestre, pode ser um bom período.</p> <p>EF1: Para dar tempo para reflectir, para o período seguinte, (...).</p> <p>EF1: Para os docentes europeus, por exemplo, o melhor período são os meses de junho e julho, porque aqui a docência já terá terminado, e assim teremos mais flexibilidade para viajar, mas não sei se esse é um bom momento para Moçambique (...)</p> <p>EF1: Tendo em conta que em Moçambique as aulas iniciam em Fevereiro, Janeiro pode ser um bom mês, para termos a formação psicopedagógica, mas não sei se fazem no período da docência ou após o término do período da docência, têm férias (...)!</p> <p>EF1: Sei que, para Fevereiro, Março, Abril e Maio é difícil para os professores europeus, porque temos docência na nossa própria universidade, então é difícil.</p> <p>EF2: As formações psicopedagógicas devem ocorrer no início de cada semestre como parte da preparação e</p>	<b>11</b>

		<p>planificação das actividades que serão realizadas ao longo das 20 semanas (16 lectivas).</p> <p>EF3: (...) em função dos princípios das actividades o período não está errado.</p> <p>EF3: (...) pode acontecer em fevereiro ou março é sempre bom porque a preocupação fundamental é que o docente não pode entrar na sala de aula sem que tenha passado por essa acção de formação psicopedagógica contínua.</p> <p>EF3: Principalmente, porque temos docentes (...) que não têm a componente psicopedagógica daí é que é sempre necessário antes de entrar em contacto com estudantes [que] passem por essa formação.</p> <p>EF3: Sempre primamos por evitar que as formações aconteçam depois que a prática formativa tenha iniciado, tem de ser sempre antes.</p>	
	<p><b>Professores com grau académico de doutor participam nas formações psicopedagógicas</b></p>	<p>EF1: Havia um docente com a categoria de doutor.</p> <p>EF1: Mas creio recordar-me que nessa faculdade haviam poucos professores com a categoria de doutor, mas penso que estiveram presentes na formação.</p> <p>EF2: Independentemente do grau académico, os docentes deverão fazer parte da formação psicopedagógica.</p> <p>EF2: Aliás, quanto maior for o grau académico (Mestrado ou PhD), maior a necessidade de tratar os conhecimentos científicos profundos e vastos sobre a disciplina de forma didáctica adequada.</p> <p>EF3: Sim, sim.</p> <p>EF3: (...) a formação é de carácter obrigatório e é extensiva a todos os docentes da instituição, (...) quer seja a tempo parcial bem como docentes internos. Todo o professor tem que participar.</p>	<p><b>6</b></p>

	<p><b>Formação psicopedagógica aberta aos docentes externos</b></p>	<p>EF1: Não havia nenhum docente externo, estou a recordar-me, não. Eram todos da faculdade.  EF2: Não importa o vínculo com a instituição (contratado ou a tempo inteiro), o importante é que seja docente da faculdade, se assim for deve participar nos cursos oferecidos pela instituição.  EF3: Sim, sim, sim, [os docentes externos] participam [nas formações].</p>	<p><b>3</b></p>
--	---	--	-----------------

	<p><b>Metodologia utilizada nas formações psicopedagógicas</b></p>	<p>EF1: A metodologia foi pensar para uma turma expositiva, e depois acrescentei algumas ideias, e algumas tendências, da formação de doutores, também falamos da formação em programas para os mestres, (...) da investigação universitária, e logo foi como um turno de participação, por parte dos assistentes.</p> <p>EF1: (...) das outras formações que também dei, a formação para o pessoal da administração, também fizemos um exercício prático em grupo, e depois uma exposição dos trabalhos que tinham realizado em diferentes grupos.</p> <p>EF2: O ideal é que sejam usados métodos activos de trabalho, com menos exposição e muito debate e discussão dos conteúdos, explorando o conhecimento prévio e a experiência dos participantes.</p> <p>EF3: (...) Geralmente, (...) temos primado por actividades interativas, actividades de trabalho independente e de construção de prática.</p> <p>EF3: O que é que nós fazemos, primeiro, é socialização dos conceitos e aspectos chaves a serem abordados na formação.</p> <p>EF3: Depois vamos fazendo assim roda de construção colectiva do conhecimento, por parte dos formandos. A título de exemplo, (...) nós podemos, em termos de uma formação na área psicopedagógica, (...) nos preocuparmos muito por critérios de avaliação ou processos de elaboração da sua planificação, desde o plano temático a dosificação, até chegarmos ao plano da aula.</p> <p>EF3: (...) primamos por oferecer as linhas mestres, e os formandos têm que ser responsáveis das suas dosificações, e de seus planos de aula, que é para depois avaliarmos, como é que esses estão sendo construídos e se houver</p>	<p><b>8</b></p>
--	--	--	-----------------

		<p>necessidade de melhoria de um ou outro aspecto, no mesmo instante nós vamos atacar.</p> <p>EF3: (...) a preocupação fundamental é que os métodos têm que ser activos, e haja activa entrega e participação do estudante, porque no fundo quem tem que construir as competências tem que ser o próprio estudante. Claro, estudante, no caso em apreço docente. (...).</p>	
--	--	---	--

	<p><b>Processo de formação reestruturado devido ao contexto pandémico</b></p>	<p>EF1: Sim, sim, porque tinha previsto voltar a Moçambique (...) em junho de 2020, não pude ir devido à pandemia e em julho de 2021, não consegui lá ir, nem tão pouco, devido a pandemia também.</p> <p>EF1: O processo de formação, alterou, alterou, durante alguns meses foi formação totalmente online, o resto foi formação presencial, mas com máscara e com distanciamento.</p> <p>EF2: A capacitação que dei foi anterior a pandemia da COVID-19 (foi em 2018). Contudo, presumo que se tivesse que dar agora faria alterações para acomodar a nova realidade de ensino virtual e tornar os materiais de trabalho mais auto-instrucionais.</p> <p>EF3: Sim. (...) porque nós organizávamos as formações de um modo colectivo, trabalhávamos num ginásio, temos um ginásio, mas infelizmente, devido a essa situação pandémica, as formações agora foram reduzidas, há separação de docentes por turmas.</p> <p>EF3: Construimos turmas, de no máximo 15 a 20 docentes, (...) e separamos formadores por essas salas, para poderem interagir e construir competências com eles.</p> <p>EF3: (...) no final, fazemos uma avaliação colectiva, enquanto formadores.</p>	<p><b>6</b></p>
--	---	--	-----------------

	<p><b>Nível de implementação do plano de formação</b></p>	<p>EF2: Não tenho conhecimento sobre o nível de implementação do plano de formação.</p> <p>EF3: Em função no nosso calendário académico, as formações são estipuladas por 2 vezes ao ano, e acontece sem sobra de dúvidas.</p> <p>EF3: Não há condições para que não aconteçam, criam-se todas as condições (...) e a acção tem de acontecer, se for em termos métricos, eu poderia dizer que o nível de execução é a 100%.</p> <p>EF3: Porque, duas formações programadas por ano, e as duas acontecem no ano.</p> <p>EF3: Os conteúdos a abordar são implementados de forma efectiva, depois há liberdade de um docente, ou do formador no caso em apreço, enriquecer um pouco mais os conteúdos, sem fugir daquilo que é a essência da formação.</p>	<p><b>5</b></p>
--	---	---	-----------------

	<p><b>Organização da acção de Formação Psicopedagógica</b></p>	<p>EF1: (...) propus um pacote formativo, e logo depois, pediram-me para fazer alguma modificação, e aceitei.</p> <p>EF2: Não tenho conhecimento sobre a forma de organização.</p> <p>EF3: Nós trabalhamos assim em espécie de módulos.</p> <p>EF3: Há portanto, planificação e organização do processo de ensino e aprendizagem. Isso vai constituir o módulo. Temos, avaliação educacional, isto trabalha-se um módulo.</p> <p>EF3: (...) os formadores preparam os conceitos, preparam a essência do módulo e organizam diapositivos, para que façam a apresentação contando sempre com a participação activa dos formandos, ou dos colegas, que é para, eles estarem a realizar as actividades olhando para aquilo que é a planilha que está disponibilizada no quadro, porque as pessoas trabalham de forma efectiva e activa (...).</p> <p>EF3: A equipa é composta por docentes dos vários departamentos.</p>	<p><b>6</b></p>
--	--	--	-----------------



	<p><b>Dificuldades sentidas na implementação da acção formativa</b></p>	<p>EF1: A principal é que enviei com antecedência um plano formativo e quando cheguei a Beira, tive que fazer algumas alterações ao plano de formação. Ora, tinha que dar todas as temáticas em pouco tempo.</p> <p>EF2: As dificuldades prendem-se com a heterogeneidade dos participantes em termos de experiência de docência e nível académico o que tornava difícil definir o perfil de partida para tratar os conteúdos de formação.</p> <p>EF3: Uma das principais dificuldades é que de quando em vez, os formandos nem sempre aparecem pontualmente (...).</p> <p>EF3: As pessoas podem aparecer no período da manhã e depois a tarde, aparece tarde,</p> <p>EF3: a outra dificuldade é que no processo de monitoria e avaliação, no processo de monitoria e avaliação das acções de formação, (...) acontecem de forma periódica, nós precisaríamos de ter um acompanhamento um pouco mais profundo que é para observar se, efectivamente, aquilo que foi o aprendizado socializado está-se a reflectir nas práticas profissionais e pessoais de cada docente.</p> <p>EF3: (...) o outro problema é que, tem vezes em que os formandos, nas acções de formação demonstram estar a se entregar e se dedicar, mas quando fazemos assim uma avaliação sobre aquilo que está a acontecer nas práticas, nem sempre todos estão a cumprir com aquilo que são as orientações emanadas nas acções de formação.</p> <p>EF3: Há sempre um que quer se considerar um pouco mais criativo,</p> <p>EF3: há sempre um que não cumpre com rigidez aquilo que foi a estruturação feita, depois acaba enfrentando algumas dificuldades na interacção pedagógico didactico com os alunos.</p>	<p><b>8</b></p>
--	---	---	-----------------

<p><b>Competências dos Docentes</b></p>	<p><b>Dificuldades que os docentes mais apresentam nas formações</b></p>	<p>EF1: (...) Apesar de ser um sistema distinto, creio que nos entendemos. Vamos nos entendendo falando.</p> <p>EF2: As dificuldades mais apresentadas foram nas três áreas: como planificar? Com realizar uma aula? E como avaliar os estudantes?</p> <p>EF3: Uma das dificuldades maiores está voltada muito a critérios de elaboração de planos de aula e avaliação.</p> <p>EF3: (...) atender os instrumentos de avaliação, atender os tipos de avaliação a serem construídas, as finalidades, e principalmente, olhar para aquilo que é o perfil do graduado, que ele precisa de construir em função da aplicação daquela avaliação. As competências a serem almejadas.</p>	<p><b>4</b></p>
	<p><b>Competências adquiridas pelos docentes nas formações</b></p>	<p>EF1: (...) ter um conhecimento de como fazer as coisas bem, digamos no âmbito internacional,</p> <p>EF1: ele pode também compartilhar com os outros colegas, (...) opiniões sobre esses temas, eles podem manifestar algumas dificuldades que eles poderiam ter, para ver como é que as coisas estão a ser feitas, num contexto mais europeu, norte americano e nos países mais desenvolvidos.</p> <p>EF1: (...) também diria que são as circunstâncias da importância do doutorado, a importância da investigação académica, da importância de que seja rigorosa, da que seja competitiva, internacionalmente, esses tipos de coisas.</p> <p>EF2: (...) espera-se que os docentes saibam planificar adequadamente as suas aulas;</p> <p>EF2: saibam implementar um plano de aula elaborado (...)</p> <p>EF2: saibam avaliar adequadamente.</p> <p>EF3: A preocupação fundamental é olharmos para aquilo em que são ou que tenha o objectivo de uma formação integral.</p>	<p><b>12</b></p>

		<p>EF3: Olhamos para as competências sob o ponto de vista académico, competências do saber,</p> <p>EF3: olhamos para as competências sob o ponto de vista do fazer,</p> <p>EF3: mas também do relacionamento.</p> <p>EF3: (...) temos preocupação fundamental em desenvolver o conhecimento, as atitudes, aliás, o conhecimento, as habilidades e as atitudes dos docentes, para o exercício profissional. Este é o foco principal.</p> <p>EF3: (...) que ele tenha desenvolvido conhecimento, tenha os conceitos, mas ele também tem de ter aquilo que é a capacidade do saber fazer, mas também do saber ser e estar. (...) isso é o que nos interessa da prática educativa.</p>	
	<p><b>As competências têm correspondido aos objectivos que pretendem atingir</b></p>	<p>EF1: Foi um <i>feedback</i> no momento da formação, mais que depois da formação.</p> <p>EF1: Depois de ter partido, não tenho consciência de ter recebido algum tipo de resposta ou inquérito sobre se a formação foi interessante ou não, se se cumpriram os objectivos, foi mais bem comentários pessoais, ao terminar, digamos, a formação.</p> <p>EF2: A formação é apenas o primeiro passo.</p> <p>EF2: Para verificar se corresponde ou não às exigências, a direcção do curso deveria ter um plano de monitoria para ver a qualidade dos planos analíticos, as fichas de assistência às aulas e os testes realizados (perguntas, guiões de correção e resultados).</p> <p>EF3: Normalmente, depois que nós desenvolvemos aquela acção de formação, olhamos para a matriz curricular que estamos a implementar e vamos observar se efectivamente os docentes melhoram a sua prática dentro da sala de aula.</p> <p>EF3: A forma de interacção pedagógica, o domínio do conhecimento, o nível de interacção docente estudante,</p>	<p><b>8</b></p>

		<p>estudante-estudante, aquilo que é a capacidade de acomodação dos conhecimentos estão sendo atingidas ou não.</p> <p>EF3: (...) temos sempre que buscar observar esse tipo de situações. Ele tem de ter monopólio específico da sua área de actuação, isto é o básico.</p> <p>EF3: Então vamos olhar se ele efectivamente, a forma de interação pedagógica, o domínio dos conteúdos, a forma de comunicação com os estudantes, os seus procedimentos metodológicos estão sendo implementados de forma eficaz ou não.</p>	
<b>Processo de Ensino-Aprendizagem e Qualidade de Ensino</b>	<b>A formação pedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno</b>	<p>EF1: A aula estava bem preparada porque tinha conexão a internet, tinha um projector e também quero recordar que as mesas estavam colocadas em forma de U, o que era mais fácil, digamos a participação dos estudantes.</p> <p>EF1: A formação psicopedagógica impulsiona em grande medida a relação pedagógica professor aluno. Por exemplo, para supervisão para as teses de mestrado, para a realização de teses doutorais, para a publicação de artigos académicos, eu creio que sim.</p> <p>EF2: Uma formação pedagógica bem sucedida, tem como resultado primário um docente com melhores conhecimentos e competências de tratar os conteúdos da matéria de ensino.</p> <p>EF2: Se assim for, melhora bastante o relacionamento docente-estudante, porquanto há menos focos de clivagem, pois os conteúdos serão tratados de forma adequada e as avaliações serão justas e transparentes.</p> <p>EF3: Nós geralmente olhamos para a formação psicopedagógica, ou pedagógica, como um processo de enriquecimento pessoal, por um lado, há toda uma necessidade do aluno ser considerado como o sujeito da</p>	<b>6</b>

		<p>prática, como activo constructor dos seus conhecimentos, das suas habilidades, e o professor entanto que mediador, entanto que socializador da aprendizagem, ele vai interagindo com os estudantes, ao longo do exercício profissional.</p> <p>EF3: (...) em função da formação, temos plena consciência de que esses pleitos ficam garantidos, e a preocupação fundamental é que os estudantes desenvolvam aquilo que são as competências de aprendizagem requeridas para a disciplina, e consubstancialmente para o curso.</p>	
	<p><b>Esta política/estratégia foi uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos</b></p>	<p>EF1: Creio que sim.</p> <p>EF1: A medida que o docente adquire conhecimentos novos, também é um professor reflexivo sobre as acções que os docentes fazem.</p> <p>EF1: Quando os docentes assistem a actividades formativas, penso que serve muito para que eles próprios reflectam sobre as coisas que estão a fazer na sala de aula, com os seus próprios alunos (...).</p> <p>EF2: Sem dúvidas os alunos saem beneficiados, pois o processo de aprendizagem é menos doloroso (menos complicação por parte dos professores no tratamento dos conteúdos e avaliações isentas e justas).</p> <p>EF3: Obviamente, obviamente, porque em função dessas acções de formação periódica, nós olhamos que os docentes (...) têm a tendência em melhorar aquilo que é a sua performance profissional, porque o objectivo fundamental é que haja profissionalização da profissão.</p> <p>EF3: (...) havendo a profissionalização da profissão, estará garantido aquilo que é a construção de competências educativas no processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p><b>6</b></p>

	<p><b>Formação pedagógica contribui para qualidade de ensino</b></p>	<p>EF1: Totalmente. Creio que muito, não só pelo conteúdo da formação, sim, também porque fomenta um professor reflexivo, vê o que está a ser feito nas aulas, comparando com o que está a ser feito em outros lugares, é muito importante por isso.</p> <p>EF2: (...) professores que planificam bem as suas aulas, implementam adequadamente as actividades planificadas e avaliam de forma justa, isenta e transparente e com alunos que sofrem apenas as complicações decorrentes da complexidade da matéria e não da actuação dos docentes, sem dúvida que a qualidade de ensino será boa, salvaguardados outros elementos para que a qualidade de ensino seja boa (meios de ensino, qualidade das instalações, motivação dos docentes e estudantes, etc.).</p> <p>EF2: A capacitação psicopedagógica deve ser uma actividade permanente da actividade dos cursos, por isso deve fazer parte da sua planificação anual.</p> <p>EF2: A formação é apenas o primeiro passo,</p> <p>EF2: os cursos devem estar estruturados de forma a monitorar permanentemente as actividades de cada docente verificar se as acções de formação tiveram ou não os resultados: avaliação dos planos analíticos submetidos: definir planos de assistências as aulas e avaliar as fichas de assistência às aulas: verificar os testes realizados (guiões de correção e resultados obtidos).</p> <p>EF2: As reuniões dos cursos devem ter na sua agenda uma avaliação do processo docente-educativo, obtendo depoimentos dos docentes sobre como estão a decorrer as aulas, tendo em conta o planificado e estudar formas de alterar o que estiver a decorrer de forma adversa, antes do final do semestre.</p>	<p><b>8</b></p>
--	--	--	-----------------

		<p>EF3: (...) em função da acção de formação, o professor terá melhores condições em melhorar a sua prática educativa, mas também principalmente, vai ter que fazer a permanente auto-avaliação, da sua performance profissional, para assim melhorar os aspectos que considera menos sólidos.</p> <p>EF3: (...) no processo de formação, sempre se prima pela eleição de formadores que efectivamente tenham tarimbos ou tenham competências naquela área que vão ministrar a formação, para evitarmos que as pessoas saiam da formação com mais lacunas, ou saiam da formação, mais deficitários. A preocupação fundamental é a de que a acção de formação tem de se reflectir naquilo que é o exercício e as práticas profissionais do professor, mais ou menos isso.</p>	
--	--	--	--

## Apêndice 12: Guião de Entrevista – Docente

### TEMA

### As Competências Académicas na Formação Psicopedagógica dos Docentes do Ensino Superior

#### OBJECTIVOS GERAIS DA ENTREVISTA

1. Perceber se existe na instituição um plano/programa de formação para o pessoal docente.
2. Certificar se na instituição existe uma equipa de formadores.
3. Saber quais as competências desenvolvidas nas formações psicopedagógicas.
4. Compreender se a formação Psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA O FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
<b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b>	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	Informar o(a) entrevistado(a) a temática e os objectivos do trabalho de investigação; Sublinhar a importância da participação do(a) entrevistado(a) para o sucesso do trabalho; Assegurar a confidencialidade das informações prestadas.	Proporcionar ao(a) entrevistado(a) um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista; Pedir autorização para gravar a entrevista.
<b>B</b> <b>Formação Pedagógica dos docentes</b>	Saber o grau académico, área de formação e instituição do docente	1. Qual é o seu grau académico e área de formação?	
		2. Em que actividade exerce a docência: numa instituição pública e/ou privada?	
		3. Que política de formação contínua para o pessoal docente existe na sua instituição?	



	Compreender se existe uma política ou estratégia de formação ao nível da instituição.	4. Em que formação psicopedagógica foi capacitado (a) seguindo um plano ou programa de formação da instituição?	
	Perceber até que ponto o plano de formação é aplicado na prática.	5. Quais os aspectos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica?	
		6. Quais são os temas abordados nas formações em psicopedagogia? Estes são pertinentes e suficientes?	
		7. No âmbito da formação psicopedagógica, que contributo temático já deu?	
		8. Em que contribui a formação psicopedagógica para a mudança do método de ensino do docente?	
		9. Em que medida os professores com grau académico de doutor deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógicas?	
		10. Até quando um professor deve participar em formações psicopedagógicas?	
		11. Que alterações sofreu o processo de formação psicopedagógica, tendo em conta o contexto pandémico?	
	Entender quais as principais dificuldades sentidas.	12. No âmbito geral, qual foi a maior dificuldade que notou nos formadores?	
		13. Que dificuldades os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas?	
<b>C</b> <b>Competências do docente</b>	Saber que competências são adquiridas pelos docentes e se contribuem para introduzir mudanças na prática pedagógica	14. Que competências o docente adquire com a formação psicopedagógica (referenciar elementos/competências-chave, competências ao nível do ser/estar, saber e fazer)?	
		15. Em que medida as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem?	
<b>D</b> <b>Processo de ensino-aprendizagem e qualidade de ensino</b>	Certificar que entrosamento existe entre formação psicopedagógica e qualidade de aprendizagem dos alunos.	16. Em que medida a formação pedagógica contribuiu para alteração da relação pedagógica professor-aluno?	
	Perceber se a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino.	17. Até que ponto a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino?	
	Entender que factores externos inviabilizam o sucesso das formações psicopedagógicas.	18. Que factores externos podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem?	

<b>E</b> <b>Finalização da Entrevista e</b> <b>Agradecimentos</b>	Perceber se o entrevistado pretende dar outras informações.	19.Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?	
		Agradecemos a sua colaboração que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.	

### **Apêndice 13: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED1)**

**Entrevistador:** Qual é o seu grau académico e área de formação?

**Entrevistado:** Doutor em ciências da Educação

**Entrevistador:** Em que actividade exerce a docência: numa instituição pública e/ou privada?

**Entrevistado:** Docente e investigadora numa instituição de ensino superior Privada.

**Entrevistador:** Que política de formação contínua para o pessoal docente existe na sua instituição?

**Entrevistado:** Existe sim a politica de formação continua, (...) e o exemplo pratico da política de formação continua.

**Entrevistador:** Em que formação psicopedagógica foi capacitado (a) seguindo um plano ou programa de formação da instituição?

**Entrevistado:** A minha formação de Base é a Psicopedagogia, formada em uma universidade Pedagogia. E muitas dos programas de formação participo como capacitadora

**Entrevistador:** Quais os aspetos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica?

**Entrevistado:** Penso que devemos apostar na Didática do ensino superior com enfoque nas tecnologias. Praticas pedagógicas mais interativas, e a metodologia baseada em problemas. Considero estas temáticas pois que na minha opinião, fazem com que o estudante e o docente não caiam na ociosidade e nas praticas costumeira, principalmente os docentes, devem aprimorar as suas práticas de ensinar no ambiente mais de interação e inovador.

**Entrevistador:** Quais são os temas abordados nas formações em psicopedagogia? Estes são pertinentes e suficientes?

**Entrevistado:** Aqui depende mais das necessidades do momento. Normalmente, se identificam ou diagnosticam lacunas, dificuldades ou desafios e se constrói um programa segundo as necessidades diagnosticadas.

**Entrevistador:** No âmbito da formação psicopedagógica, que contributo temático já deu?

**Entrevistado:** Metodologias activas ou centradas no estudante com base nos paradigmas do construtivismo

**Entrevistador:** Em que contribui a formação psicopedagógica para a mudança do método de ensino do docente?

**Entrevistado:** Mudança de abordagem do PEA. Essas Formações, fazem com que nós docentes, tenhamos uma nova postura perante o PEA, as formações potenciam as inovações nas nossas práticas de ensinar e de aprender.

**Entrevistador: Em que medida os professores com grau académico de doutor deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Penso que não deveriam estar isentos das formações, pois cada Doutor tem a sua prática de ensinar, seus métodos e técnicas, estes poderiam trocar experiências uns com os outros.

**Entrevistador: Até quando um professor deve participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Sempre

**Entrevistador: Que alterações sofreu o processo de formação psicopedagógica, tendo em conta o contexto pandémico?**

**Entrevistado:** A pandemia trouxe inovações ao PEA. Maximizou-se o uso das plataformas educativas.

**Entrevistador: No âmbito geral, qual foi a maior dificuldade que notou nos formadores?**

**Entrevistado:** Penso que devemos trazer mais exercícios práticos que teóricos. Práticos tendem a ser mais eficaz que as discussões teóricas ou paradigmáticas.

**Entrevistador: Que dificuldades os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** A formação psicopedagógica é um processo, como disse antes, dependendo das necessidades encontradas criam se programas de capacitações. Parta docentes que saíram da carteira e logo tiveram o desafio de estar em frente do PEA, naturalmente terão mais dificuldades que aqueles que já estão há mais tempo na profissão, mas isso tudo é relativo, depende de muitos factores.

**Entrevistador: Que competências o docente adquire com a formação psicopedagógica (referenciar elementos/competências-chave, competências ao nível do ser/estar, saber e fazer)?**

**Entrevistado:** estar, saber e fazer.

**Entrevistador: Em que medida as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** Com as práticas do trabalho docente. Não teremos um medidor, penso que a Prática do dia-a-dia e o resultado final será a medida das competências adquiridas das FPP.

**Entrevistador: Em que medida a formação psicopedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno?**

**Entrevistado:** Prática do dia-a-dia. A relação aluno professor faz-se na sala de aulas e não nas formações. As formações nos dá insumos, ferramentas, mas só a prática é que dita o resultado.

**Entrevistador: Até que ponto a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino?**

**Entrevistado:** Está directamente relacionada. Na formação temos os insumos ou as ferramentas que nos habilitará ao trabalho de qualidade.

**Entrevistador: Que factores externos podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** Não posso precisar.

**Entrevistador: Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?**

**Entrevistado:** Penso que isto basta.

**Entrevistador:** Agradecemos a sua colaboração, que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

#### **Apêndice 14: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED2)**

**Entrevistador: Qual é o seu grau académico, área de formação?**

**Entrevistado:** Sou estudante de doutoramento em Engenharia Civil, tenho especialização em sistemas de informação geográficas e também tenho outra especialização e segurança e saúde no trabalho. Durante a minha formação, concentrei-me também em temas de emergentes para melhorar a eficácia do ensino e aprendizagem, uma vez que sou docente universitário com 10 anos de experiência.

**Entrevistador: Em que actividade exerce a docência: numa instituição pública e/ou privada?**

**Entrevistado:** Atualmente, estou a exercer a minha docência numa instituição privada. Durante a minha carreira, tive a oportunidade de ensinar em ambos os tipos de instituições, públicas e privadas, o que me proporcionou uma compreensão abrangente das diferenças e semelhanças entre estes dois contextos. Acredito que essa experiência diversificada me permitiu desenvolver uma abordagem de ensino mais flexível e adaptável.

**Entrevistador: Que política de formação contínua para o pessoal docente existe na sua instituição?**

**Entrevistado:** A nossa instituição valoriza muito a formação contínua dos docentes. Existem várias políticas em vigor para apoiar o desenvolvimento profissional contínuo do nosso corpo docente.

Em primeiro lugar, todos os professores são incentivados a participar de workshops, seminários e conferências relevantes, tanto internamente como externamente

Em segundo lugar, oferecem oportunidades regulares para a partilha de boas práticas entre os professores. Isso pode ocorrer em reuniões de departamento, sessões de formação interna, ou através de uma plataforma online onde os professores podem partilhar materiais e ideias.

Por fim, incentivam os professores a prosseguir estudos académicos adicionais se desejarem. Isso pode incluir mestrados, doutoramentos, ou cursos de formação especializada.

Acreditamos que esta política de formação contínua ajuda a manter docentes actualizados com as mais recentes pesquisas e práticas pedagógicas.

**Entrevistador: Em que formação psicopedagógica foi capacitado (a) seguindo um plano ou programa de formação da instituição?**

**Entrevistado:** Na nossa instituição, a formação psicopedagógica é vista como fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes. Como parte do nosso plano de formação, fui capacitada em várias áreas da psicopedagogia.

Primeiramente, recebi formação em teorias de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, que me ajudaram a entender como os estudantes processam informações e como posso estruturar minhas aulas para apoiar esse processo.

Em segundo lugar, fui capacitado em estratégias de gestão de sala de aula e técnicas de ensino diferenciado. Isso me permitiu gerir melhor as dinâmicas de sala de aula e atender às necessidades individuais dos meus alunos.

Por último, participei em uma formação sobre o uso da tecnologia na educação, que me equipou com as competências necessárias para integrar efectivamente a tecnologia no meu ensino.

Estas formações foram implementadas através de uma combinação de workshops, seminários e cursos online, e foram complementadas com oportunidades para aplicar o que aprendi na minha prática docente.

**Entrevistador: Quais os aspectos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica?**

**Entrevistado:** A formação psicopedagógica é extremamente importante e, na minha opinião, há algumas áreas que poderiam ser melhoradas para torná-la ainda mais eficaz.

**Personalização da formação:** A formação psicopedagógica tende a ser bastante genérica. Seria útil se pudéssemos ter formação mais personalizada, focada nas necessidades específicas de cada professor. Todos nós temos pontos fortes e fracos diferentes, e uma formação que pudesse ser adaptada a essas diferenças individuais seria muito benéfica.

**Aplicação prática:** Muitas vezes, a formação psicopedagógica é bastante teórica. Seria útil ter mais oportunidades para aplicar o que aprendemos em um ambiente prático, talvez através de simulações ou de ensino supervisionado.

**Avaliação e *feedback*:** Acho que poderíamos melhorar na maneira como avaliamos o impacto da formação psicopedagógica. Seria útil ter um sistema mais formal de *feedback* e avaliação para entender melhor o que está funcionando e o que precisa ser melhorado.

**Actualizações frequentes:** O campo da psicopedagogia está sempre evoluindo, por isso é importante que a formação psicopedagógica esteja atualizada com as pesquisas e práticas mais recentes. Ter actualizações regulares e reciclagens poderia ajudar a garantir isso.

**Integração de tecnologia:** Com o avanço das tecnologias de ensino, é importante que a formação psicopedagógica também aborde como integrar efectivamente essas ferramentas na sala de aula.

**Entrevistador: Quais são os temas abordados nas formações em psicopedagogia? Estes são pertinentes e suficientes?**

**Entrevistado:** As formações em psicopedagogia que participamos na nossa instituição abordam uma variedade de temas, incluindo teorias de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, gestão de sala de aula, técnicas de ensino diferenciado e uso de tecnologia na educação. Além disso, também abordamos temas como saúde mental dos estudantes, resolução de conflitos e inclusão e diversidade na sala de aula.

Em geral, acredito que esses temas são extremamente pertinentes e abrangem uma grande parte do que é necessário para ser um educador eficaz

**Entrevistador: No âmbito da formação psicopedagógica, que contributo temático já deu?**

**Entrevistado:** No âmbito da formação psicopedagógica, contribuí com o meu conhecimento e experiência em tecnologia educacional. Na nossa instituição, reconheceram a importância crescente das tecnologias digitais na educação e me pediram para liderar várias sessões de formação sobre este tópico.

Nestas sessões, partilhei não só a minha compreensão teórica das melhores práticas para o uso da tecnologia na sala de aula, mas também a minha experiência prática de como implementar essas práticas. Falei sobre tudo, desde o uso de plataformas de gestão de aprendizagem até à

integração de ferramentas interativas na sala de aula para melhorar a participação e a aprendizagem dos alunos.

**Entrevistador: Em que contribui a formação psicopedagógica para a mudança do método de ensino do docente?**

**Entrevistado:** A formação psicopedagógica desempenha um papel crucial na mudança do método de ensino do docente. Acredito que a contribuição pode ser vista em vários níveis:

Compreensão dos alunos: A formação psicopedagógica proporciona aos professores um entendimento mais profundo sobre como os alunos aprendem e se desenvolvem. Isso pode levar a mudanças significativas na maneira como um professor aborda o ensino, permitindo-lhe adaptar o seu método para melhor se adequar às necessidades dos seus alunos.

Estratégias de ensino: A formação psicopedagógica também apresenta aos professores uma variedade de estratégias e técnicas de ensino. Isso pode encorajar os professores a experimentar novas abordagens em sua sala de aula e a diversificar o seu método de ensino.

Reflexão sobre a prática: Um aspecto importante da formação psicopedagógica é encorajar os professores a refletir sobre a sua própria prática. Isso pode levar a mudanças significativas, pois os professores se tornam mais conscientes das suas próprias forças e fraquezas e procuram maneiras de melhorar.

Incorporação de novas tecnologias: A formação psicopedagógica muitas vezes inclui uma componente sobre o uso da tecnologia na educação. Isso pode levar os professores a incorporar mais tecnologia no seu ensino, mudando a maneira como interagem com os alunos e como apresentam o material de aprendizagem.

Abordagem à avaliação: A formação psicopedagógica também pode mudar a maneira como os professores abordam a avaliação, encorajando-os a utilizar formas mais formativas e centradas no aluno de avaliação, em vez de depender exclusivamente de testes e exames.

**Entrevistador: Em que medida os professores com grau acadêmico de doutor deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Independentemente do grau acadêmico, a formação psicopedagógica é uma componente crucial do desenvolvimento profissional de qualquer educador. Ter um doutoramento demonstra um alto nível de especialização num determinado campo, mas não necessariamente indica que um professor tem todas as competências pedagógicas necessárias para ensinar eficazmente.

A pedagogia é uma disciplina em si, com as suas próprias teorias, práticas e pesquisas em constante evolução. Os professores que têm um doutoramento, assim como aqueles com graus de mestrado ou licenciatura, podem beneficiar de formações psicopedagógicas para se



manterem actualizados sobre as melhores práticas de ensino, aprender novas técnicas e estratégias, e refletir sobre a sua prática.

Além disso, o ensino envolve muito mais do que apenas a transmissão de conhecimentos especializados. Envolve a gestão de sala de aula, a compreensão das diferenças individuais dos alunos, a promoção da inclusão e da equidade, a adaptação às tecnologias emergentes, entre outros aspectos. A formação psicopedagógica pode ajudar os professores a desenvolver competências nessas áreas.

**Entrevistador: Até quando um professor deve participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Idealmente, um professor deve participar em formações psicopedagógicas ao longo de toda a sua carreira. A educação é um campo dinâmico que está constantemente a evoluir, com novas pesquisas e abordagens surgindo regularmente. Além disso, cada geração de alunos traz consigo novos desafios e oportunidades. A formação psicopedagógica contínua permite que os professores se mantenham actualizados e preparados para responder a estas mudanças.

Além disso, a formação psicopedagógica oferece aos professores a oportunidade de refletir sobre a sua prática, aprender com os colegas e continuar a desenvolver as suas competências pedagógicas. Mesmo os professores mais experientes podem encontrar novas ideias e abordagens que podem melhorar a sua prática.

A participação em formação psicopedagógica também demonstra um compromisso com a profissão e com a melhoria contínua, o que pode ter um impacto positivo na motivação e satisfação do professor.

**Entrevistador: Que alterações sofreu o processo de formação psicopedagógica, tendo em conta o contexto pandémico?**

**Entrevistado:** Mudança para o Online: Talvez a alteração mais imediata tenha sido a transição para a formação online. Muitas sessões de formação que antes ocorriam presencialmente passaram a ser realizadas virtualmente. Isso exigiu uma adaptação tanto dos formadores quanto dos professores, com novas competências a serem aprendidas para facilitar e participar efectivamente em ambientes de aprendizagem online.

Foco na Tecnologia Educacional: Com a transição para o ensino online e híbrido, a formação em tecnologia educacional tornou-se mais importante do que nunca. Muitas formações psicopedagógicas passaram a incluir componentes sobre como usar plataformas de aprendizagem online, ferramentas digitais e outras tecnologias para facilitar o ensino e a aprendizagem a distância.

Bem-estar e Saúde Mental: O contexto pandémico trouxe à tona a importância do bem-estar e da saúde mental dos alunos e dos professores. Como resultado, muitas formações psicopedagógicas passaram a incluir componentes sobre como apoiar a saúde mental na sala de aula e como lidar com o stress e a ansiedade relacionados com a pandemia.

Flexibilidade e Adaptação: A pandemia exigiu um alto grau de flexibilidade e adaptação por parte dos professores. Muitas formações psicopedagógicas passaram a focar-se em estratégias para adaptar rapidamente o ensino a mudanças nas circunstâncias, como a transição entre o ensino presencial e online.

Inclusão Digital: A pandemia também destacou as desigualdades no acesso à tecnologia e à internet entre os alunos. As formações psicopedagógicas passaram a abordar estratégias para garantir a inclusão digital e para apoiar os alunos que possam ter dificuldades em aceder o ensino online.

**Entrevistador: No âmbito geral, qual foi a maior dificuldade que notou nos formadores?**

**Entrevistado:** A maior dificuldade que notei nos formadores foi a adaptação rápida à formação online. A mudança abrupta para o ambiente virtual, provocada pela pandemia, representou um desafio significativo. Muitos formadores estavam habituados a interagir presencialmente com os professores em formação, utilizando métodos e materiais que funcionavam bem em um ambiente de sala de aula física. No entanto, essas estratégias nem sempre se traduziam bem para o ambiente online.

A formação virtual requer habilidades distintas, incluindo a capacidade de facilitar discussões e actividades de grupo de forma remota, manter os participantes engajados através de uma tela e lidar com questões técnicas que possam surgir. Além disso, muitos formadores tiveram que aprender a utilizar rapidamente várias ferramentas e plataformas digitais, enquanto também ensinavam essas habilidades aos professores.

**Entrevistador: Que dificuldades os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Os docentes enfrentaram várias dificuldades nas formações psicopedagógicas, especialmente no contexto da pandemia. Aqui estão algumas das principais:

Adaptação ao ensino online: Assim como os formadores, muitos docentes tiveram dificuldades em adaptar-se ao ambiente de formação online. Isso inclui aprender a usar novas ferramentas e plataformas, manter-se envolvido em um ambiente de aprendizagem virtual e lidar com eventuais problemas técnicos.

Gestão do tempo: Com a necessidade de adaptar-se ao ensino a distância e, em muitos casos, equilibrar as responsabilidades profissionais com as pessoais em um ambiente de trabalho em casa, muitos docentes tiveram dificuldades em encontrar tempo para participar de formações.

Aplicação prática: Alguns docentes expressaram dificuldades em aplicar as estratégias e técnicas aprendidas nas formações ao seu contexto específico de ensino. Isso pode ser especialmente desafiador quando se tenta implementar novas abordagens em um ambiente de ensino a distância ou híbrido.

Bem-estar emocional: A pandemia colocou uma grande pressão emocional em muitos docentes. O stress e a ansiedade podem tornar mais difícil para os docentes se concentrarem na formação e aplicarem o que aprenderam.

Falta de suporte institucional: Em alguns casos, os docentes podem ter sentido que faltava apoio institucional para implementar as mudanças sugeridas nas formações. Por exemplo, eles podem não ter tido acesso à tecnologia necessária ou podem ter sentido que a cultura institucional não apoiava as novas abordagens pedagógicas.

**Entrevistador: Que competências o docente adquire com a formação psicopedagógica (referenciar elementos/competências-chave, competências ao nível do ser/estar, saber e fazer)?**

**Entrevistado:** A formação psicopedagógica é fundamental para o desenvolvimento de uma série de competências que são essenciais para a prática eficaz da docência. Estas competências podem ser categorizadas de várias maneiras, incluindo competências-chave, competências ao nível do ser/estar, saber e fazer.

1. Competências-chave: A formação psicopedagógica ajuda os docentes a desenvolverem competências-chave para a prática educativa, tais como:

Comunicação eficaz: A capacidade de transmitir informação de maneira clara e compreensível, adaptar a comunicação para diferentes públicos e facilitar a comunicação bidirecional entre professor e aluno.

Planeamento e organização: A habilidade de desenvolver e implementar planos de aula eficazes, organizar materiais de ensino e gerir o tempo de forma eficiente.

Avaliação e *feedback*: A capacidade de avaliar o progresso dos alunos de maneira justa e eficaz, fornecer *feedback* construtivo e usar a avaliação para guiar a prática de ensino.

Uso de tecnologia: Competência para integrar a tecnologia na sala de aula de maneira pedagogicamente eficaz.

2. Competências ao nível do ser/estar: A formação psicopedagógica também ajuda os docentes a desenvolverem competências relacionadas com a sua postura profissional e relações interpessoais, tais como:

Empatia e compreensão: A capacidade de entender e responder às necessidades e perspectivas dos alunos.

Resiliência e adaptabilidade: A habilidade de lidar com desafios, adaptar-se a novas situações e manter uma atitude positiva em face da adversidade.

Profissionalismo e ética: A capacidade de manter altos padrões de conduta profissional e fazer escolhas éticas.

3. Competências ao nível do saber e fazer: A formação psicopedagógica proporciona aos docentes a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos em áreas-chave e de desenvolver competências práticas para a sala de aula, como: Conhecimento pedagógico: Compreensão das teorias e práticas de ensino, e como aplicá-las na prática; Gestão da sala de aula: Habilidades para criar um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo, gerir o comportamento dos alunos e promover a participação; Inclusão e diversidade: Competências para ensinar de forma eficaz numa sala de aula diversificada, incluindo a compreensão das necessidades de alunos com diferentes backgrounds culturais, habilidades e estilos de aprendizagem.

**Entrevistador: Em que medida as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** As competências adquiridas através da formação psicopedagógica têm um impacto directo e significativo no processo de ensino e aprendizagem. São várias as formas como estas competências podem ser transferidas:

Melhoria da qualidade da instrução: A formação psicopedagógica proporciona aos docentes uma compreensão mais profunda das teorias de ensino e aprendizagem, bem como estratégias pedagógicas eficazes. Isso pode melhorar a qualidade da instrução que os docentes são capazes de fornecer, levando a uma aprendizagem mais eficaz para os alunos.

Gestão de sala de aula mais eficaz: As competências em gestão de sala de aula adquiridas através da formação psicopedagógica podem ajudar os docentes a criar um ambiente de aprendizagem produtivo e inclusivo. Isso pode melhorar o comportamento dos alunos, a participação e o envolvimento na aprendizagem.

Melhoria do bem-estar do aluno: As competências socioemocionais e de empatia adquiridas através da formação psicopedagógica podem ajudar os docentes a apoiar melhor o bem-estar dos alunos. Isso pode melhorar o envolvimento dos alunos na aprendizagem e a sua motivação para aprender.

Utilização eficaz da tecnologia: Com a formação psicopedagógica, os docentes podem aprender a integrar eficazmente a tecnologia na sala de aula. Isso pode melhorar a qualidade da instrução, facilitar a aprendizagem personalizada e preparar os alunos para o mundo digital.

Adaptação à diversidade: A formação psicopedagógica pode ajudar os docentes a desenvolver competências para ensinar eficazmente numa sala de aula diversificada. Isso pode levar a uma aprendizagem mais equitativa e inclusiva para todos os alunos.

**Entrevistador: Em que medida a formação psicopedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno?**

**Entrevistado:** A formação psicopedagógica desempenha um papel crucial na transformação da relação pedagógica entre professor e aluno. Aqui estão algumas das formas como isso pode ocorrer:

**Melhoria da Compreensão do Aluno:** A formação psicopedagógica ajuda o professor a entender melhor as diferentes formas como os alunos aprendem, suas motivações, desafios e habilidades. Essa compreensão permite que os professores adaptem suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma relação mais personalizada e efectiva.

**Promoção da Empatia:** Através da formação psicopedagógica, os professores adquirem competências para compreender e valorizar as perspectivas dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso. Isso ajuda a estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno.

**Comunicação Eficaz:** A formação psicopedagógica aprimora as habilidades de comunicação dos professores, permitindo-lhes expressar claramente suas expectativas, fornecer *feedback* construtivo e efetivo, e promover uma comunicação bidirecional, o que melhora a interação e a relação pedagógica.

**Incentivo à Autonomia do Aluno:** A formação psicopedagógica enfatiza a importância de promover a autonomia dos alunos. Os professores aprendem a desenvolver estratégias de ensino que incentivam os alunos a assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado, fortalecendo a motivação e o envolvimento dos alunos.

**Gestão de Sala de Aula:** A formação psicopedagógica fornece aos professores ferramentas e estratégias para uma gestão eficaz da sala de aula, contribuindo para um ambiente de aprendizagem seguro e propício, o que beneficia a relação pedagógica.

**Entrevistador: Até que ponto a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino?**

**Entrevistado:** A formação psicopedagógica desempenha um papel crucial para melhorar a qualidade do ensino, de várias maneiras:

**Compreensão do Desenvolvimento do Aluno:** A formação psicopedagógica ajuda os professores a compreenderem melhor os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes adaptar o ensino de forma a apoiar efectivamente o crescimento académico e pessoal dos alunos.

**Estratégias de Ensino Efectivas:** A formação psicopedagógica fornece aos professores uma gama de estratégias pedagógicas que podem ser usadas para melhorar a qualidade do ensino. Isso inclui técnicas para promover a aprendizagem activa, ensino diferenciado, e a inclusão de todos os alunos.

**Gestão de Sala de Aula:** A formação psicopedagógica ajuda os professores a desenvolverem habilidades eficazes de gestão de sala de aula, incluindo a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo, e a gestão eficaz do comportamento dos alunos.

**Avaliação e *Feedback*:** A formação psicopedagógica oferece aos professores ferramentas para avaliar o progresso dos alunos de forma justa e eficaz, e para fornecer *feedback* que apoie a aprendizagem dos alunos. Isso permite aos professores adaptarem o seu ensino com base na avaliação contínua do progresso dos alunos.

**Desenvolvimento Profissional Contínuo:** A formação psicopedagógica é uma parte importante do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, ajudando-os a manter-se actualizados com as pesquisas e práticas mais recentes em educação, e a refinar constantemente as suas competências de ensino.

**Entrevistador: Que factores externos podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** Existem vários factores externos que podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas e, conseqüentemente, ter um impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem. Aqui estão alguns dos mais significativos:

**Recursos Limitados:** A falta de recursos financeiros pode limitar a capacidade de uma instituição em fornecer formação psicopedagógica de alta qualidade. Isso pode incluir a incapacidade de contratar formadores qualificados, a falta de materiais de formação adequados, ou a incapacidade de proporcionar tempo suficiente para a formação.

**Falta de Apoio Institucional:** Se a liderança da instituição não valorizar a formação psicopedagógica, isso pode inviabilizar o seu sucesso. Isso pode manifestar-se na forma de falta de tempo atribuído à formação, falta de incentivos para a participação, ou uma cultura institucional que não valoriza o desenvolvimento profissional contínuo.

**Desafios Pessoais dos Docentes:** Os docentes podem enfrentar desafios pessoais, tais como questões de saúde, obrigações familiares ou stress, que podem dificultar a sua capacidade de participar plenamente na formação psicopedagógica.

**Condições de Trabalho:** As condições de trabalho dos docentes, incluindo cargas de trabalho elevadas, stress ocupacional e falta de apoio, podem inviabilizar a sua capacidade de aplicar eficazmente as competências adquiridas através da formação psicopedagógica.

**Desafios Tecnológicos:** Em um mundo cada vez mais digital, a formação psicopedagógica muitas vezes depende do acesso à tecnologia. A falta de acesso a tecnologia adequada, ou a falta de competências digitais, pode impedir a participação eficaz na formação.

**Entrevistador: Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?**

**Entrevistado:** Gostaria de enfatizar a importância do apoio contínuo após a conclusão da formação psicopedagógica. Muitas vezes, os professores podem aprender novas estratégias ou abordagens durante a formação, mas podem encontrar dificuldades ao tentar implementá-las na prática. Portanto, é crucial que haja algum tipo de apoio ou acompanhamento disponível para ajudar os professores a aplicar o que aprenderam na prática.

Isso pode incluir sessões de coaching ou mentoria, comunidades de prática onde os professores podem partilhar experiências e aprender uns com os outros, ou mesmo apenas a disponibilidade de um supervisor ou mentor para discutir desafios e estratégias.

Além disso, gostaria de destacar a importância de adaptar a formação psicopedagógica às necessidades específicas dos professores e dos alunos. Cada professor é único, assim como cada aluno e cada sala de aula. Portanto, a formação mais eficaz será aquela que leva em consideração essas diferenças e oferece estratégias e abordagens que podem ser adaptadas a diferentes contextos e situações.

Finalmente, acho importante mencionar que a formação psicopedagógica não deve ser vista como um evento isolado, mas sim como parte de um processo de desenvolvimento profissional contínuo.

**Entrevistador:** Agradecemos a sua colaboração, que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

## **Apêndice 15: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED3)**

**Entrevistador: Qual é o seu grau académico e área de formação?**

**Entrevistado:** Mestrado

**Entrevistador:** Em que actividade exerce a docência: numa instituição pública e/ou privada?

**Entrevistado:** Pública

**Entrevistador:** Que política de formação contínua para o pessoal docente existe na sua instituição?

**Entrevistado:** Existia a concessão de bolsas custeadas pelo orçamento do Estado ao nível da instituição embora muito restrito, agora com a passagem da gestão destas bolsas para o Instituto Bolsas de Estudo (IBE) o acesso ficou mais difícil.

**Entrevistador:** Em que formação psicopedagógica foi capacitado (a) seguindo um plano ou programa de formação da instituição?

**Entrevistado:** A minha formação é na área de educação e ensino, mas todos os anos no período de férias académicas a Instituição organiza formações em forma de reciclagem e actualização para os docentes (todos).

**Entrevistador:** Quais os aspectos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica?

**Entrevistado:** Penso que para todos docentes que não tem essa formação psicopedagógica devia se dar um mini curso antes de entrar para a carreira docente, e de forma contínua iriam-se realizar as capacitações em forma de reciclagem. Dentro desta temática e devia-se dar mais ênfase a questão de aula de campo.

**Entrevistador:** Quais são os temas abordados nas formações em psicopedagogia? Estes são pertinentes e suficientes?

**Entrevistado:** Aborda-se mais a questão das metodologias de ensino, elaboração de material didáctico, apoio aos estudantes, motivação dos estudantes, agora adicionou-se temas relacionados a inclusão de alunos com deficiência através de leitura e escrita a braile (mas de forma muito superficial), pois o desafio é grande.

**Entrevistador:** No âmbito da formação psicopedagógica, que contributo temático já deu?

**Entrevistado:** Nunca ministrei nenhum conteúdo nestas formações.

**Entrevistador:** Em que contribui a formação psicopedagógica para a mudança do método de ensino do docente?

**Entrevistado:** Ajuda bastante na medida em que nos faz refletir em relação aos métodos usados de forma habitual e incluir novos métodos, para o meu caso concreto por estar em uma área que precisa de associar a teoria a prática algumas das estratégias resultam destas formações.



**Entrevistador: Em que medida os professores com grau académico de doutor deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Penso que estas formações são úteis para todos, independentemente do nível académico, sempre saímos delas com algo novo que pode ser útil. E trazendo os professores Doutores a estes Debates, pelas experiências podem acrescentar valor a estas formações.

**Entrevistador: Até quando um professor deve participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Sempre, porque a realidade muda todos os dias, o tipo de estudantes que recebemos não é o mesmo e a forma de nos relacionarmos com eles no processo de ensino não pode ser o mesmo, a formação deve ser contínua.

**Entrevistador: Que alterações sofreu o processo de formação psicopedagógica, tendo em conta o contexto pandémico?**

**Entrevistado:** Mudou, principalmente o conteúdo, introduziu-se temas relacionados com o ensino *on-line*, uso das TIC's e aulas em módulos (coisa que na instituição onde trabalho não era o foco).

**Entrevistador: No âmbito geral, qual foi a maior dificuldade que notou nos formadores?**

**Entrevistado:** Os conteúdos não são aprofundados na sua maioria são apenas para cumprir programas, é útil para quem na sua formação académica já tem formação psicopedagógica e serve apenas para reforçar o que já sabia mas para os docentes que não tem essa formação, a forma como estes conteúdos são passados o impacto deles é menor.

**Entrevistador: Que dificuldades os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Teoricamente a maior parte tem as informações mas a dificuldade está na operacionalização destes aspectos tendo em conta os meios existentes (que são exíguos).

**Entrevistador: Que competências o docente adquire com a formação psicopedagógica (referenciar elementos/competências-chave, competências ao nível do ser/estar, saber e fazer)?**

**Entrevistado:** Mais conhecimento, melhor aproveitamento das tecnologias para pesquisa e ensino, novas metodologias de ensino.

**Entrevistador: Em que medida as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** Algumas são transferidas (as que são possíveis) porque depende dos meios disponíveis para efectivação das mesmas e sua adequação a área de ensino de cada docente.

**Entrevistador: Em que medida a formação psicopedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno?**

**Entrevistado:** a formação ajuda na medida em que nos permite olhar o processo de ensino como um todo, não apenas como docente mas ver também o lado dos estudantes (conhecer melhor os estudantes) para ajustar as metodologias segundo as características dos mesmos, o que melhora a relação de ambos.

**Entrevistador: Até que ponto a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino?**

**Entrevistado:** A maneira de lecionar e quem tem formação e quem não tem formação psicopedagógica de certa forma influencia no resultado (aproveitamento pedagógico) quando se leciona observando-se as metodologias adequadas a probabilidade de sucesso é maior. Mas nos moldes em que a maioria das formações ocorre o seu impacto é menor.

**Entrevistador: Que factores externos podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** As condições materiais de ensino que na sua maioria estão em falta (podem surgir várias ideias nas formações e não se poderem implementar por falta de meios). E tratando-se de aspectos psicopedagógico logicamente que a psique (mente) deve estar bem. Questões como a motivação dos docentes associada as condições de trabalho, salários, etc devem ser levados em conta.

**Entrevistador: Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?**

**Entrevistado:** Não

**Entrevistador:** Agradecemos a sua colaboração, que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

#### **Apêndice 16: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED4)**

**Entrevistador: Qual é o seu grau académico e área de formação?**

**Entrevistado:** Mestre com formação em Administração de Negócios e especialista em Contabilidade

**Entrevistador: Em que actividade exerce a docência: numa instituição pública e/ou privada?**

**Entrevistado:** Instituição privada

**Entrevistador: Que política de formação contínua para o pessoal docente existe na sua instituição?**

**Entrevistado:** Formações contínuas sempre no início de cada semestre.

**Entrevistador: Em que formação psicopedagógica foi capacitado (a) seguindo um plano ou programa de formação da instituição?**

**Entrevistado:** Não respondeu.

**Entrevistador: Quais os aspectos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica?**

**Entrevistado:** Interação permanente entre docentes

**Entrevistador: Quais são os temas abordados nas formações em psicopedagogia? Estes são pertinentes e suficientes?**

**Entrevistado:** Sistemas de preparação de aulas e métodos de avaliação

**Entrevistador: No âmbito da formação psicopedagógica, que contributo temático já deu?**

**Entrevistado:** Métodos de avaliação

**Entrevistador: Em que contribui a formação psicopedagógica para a mudança do método de ensino do docente?**

**Entrevistado:** contribuiu bastante pois passou-se a utilizar-se também a metodologia de sala invertida

**Entrevistador: Em que medida os professores com grau académico de doutor deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** em nenhum momento pois nem todos os Doutores foram formados para serem professores

**Entrevistador: Até quando um professor deve participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** sempre pois a docência é dinâmica e evolui permanentemente

**Entrevistador: Que alterações sofreu o processo de formação psicopedagógica, tendo em conta o contexto pandémico?**

**Entrevistado:** sofreu melhoria pois demonstrou que não é sempre que se precisa de uma sala de aula para lecionar

**Entrevistador: No âmbito geral, qual foi a maior dificuldade que notou nos formadores?**

**Entrevistado:** foram excepcionais

**Entrevistador: Que dificuldades os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** apenas questões de interpretação prática que são sanáveis com base na troca de experiências

**Entrevistador:** Que competências o docente adquire com a formação psicopedagógica (referenciar elementos/competências-chave, competências ao nível do ser/estar, saber e fazer)?

**Entrevistado:** competências ao nível ser/estar e saber fazer no contexto institucional

**Entrevistador:** Em que medida as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem?

**Entrevistado:** através da utilização das novas metodologias de lecionação e avaliação

**Entrevistador:** Em que medida a formação psicopedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno?

**Entrevistado:** Não respondeu

**Entrevistador:** Até que ponto a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino?

**Entrevistado:** Não respondeu

**Entrevistador:** Que factores externos podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem?

**Entrevistado:** Não respondeu

**Entrevistador:** Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?

**Entrevistado:** Não respondeu

**Entrevistador:** Agradecemos a sua colaboração, que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

## **Apêndice 17: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED5)**

**Entrevistador:** Qual é o seu grau académico e área de formação?

**Entrevistado:** Mestrado. Educação em Gestão Ambiental

**Entrevistador:** Em que actividade exerce a docência: numa instituição pública e/ou privada?

**Entrevistado:** Numa Instituição Pública

**Entrevistador:** Que política de formação contínua para o pessoal docente existe na sua instituição?

**Entrevistado:** Existe um plano de formação e não exactamente uma política.

**Entrevistador:** **Em que formação psicopedagógica foi capacitado (a) seguindo um plano ou programa de formação da instituição?**

**Entrevistado:** Universidade pedagógica (...)

**Entrevistador:** **Quais os aspectos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica?**

**Entrevistado:** Aulas de campo e aulas práticas, para conciliar a teoria adquirida na sala de aula

**Entrevistador:** **Quais são os temas abordados nas formações em psicopedagogia? Estes são pertinentes e suficientes?**

**Entrevistado:** são diversos, desde os aspectos socio – económicos e culturais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

**Entrevistador:** **No âmbito da formação psicopedagógica, que contributo temático já deu?**

**Entrevistado:** Participação em eventos ligados a protecção ambiental.

**Entrevistador:** **Em que contribui a formação psicopedagógica para a mudança do método de ensino do docente?**

**Entrevistado:** contribuiu em muitos aspectos, sobretudo nas novas metodologias de ensino, virado aos resultados e com enfoque nos estudantes.

**Entrevistador:** **Em que medida os professores com grau académico de doutor deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** a formação psicopedagógica deve ser permanente, independentemente do nível académico, pois a cada dia, há novos métodos que devem ser aprimorados, em função da realidade concreta.

**Entrevistador:** **Até quando um professor deve participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Sempre.

**Entrevistador:** **Que alterações sofreu o processo de formação psicopedagógica, tendo em conta o contexto pandémico?**

**Entrevistado:** houve muitas alterações, sobretudo a crescente tendência de uso do ensino virtual

**Entrevistador:** **No âmbito geral, qual foi a maior dificuldade que notou nos formadores?**

**Entrevistado:** fraco domínio de plataformas digitais e dificuldades da internet.

**Entrevistador:** **Que dificuldades os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Nem todos os docentes dominam o uso das plataformas digitais.

**Entrevistador:** **Que competências o docente adquire com a formação psicopedagógica (referenciar elementos/competências-chave, competências ao nível do ser/estar, saber e fazer)?**

**Entrevistado:** competências cognitivas, afectivas e práticas.

**Entrevistador:** **Em que medida as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** É difícil responder por outros, mas para meu caso, sinto alguns estudantes têm conseguido concretizar a questão de ser/estar e saber fazer em diferentes actividades lectivas

**Entrevistador:** **Em que medida a formação psicopedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno?**

**Entrevistado:** ajuda o professor no seu processo de ensino e aprendizagem, com ferramentas adequadas.

**Entrevistador:** **Até que ponto a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino?**

**Entrevistado:** adquire ferramentas fundamentais para condução do ensino e aprendizagem com competência e autonomia científica.

**Entrevistador:** **Que factores externos podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** dificuldades financeiras, que nalgum momento influenciam nas formações permanentes dos docentes.

**Entrevistador:** **Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?**

**Entrevistado:** sim, deviam ser promovidas formações psicopedagógicas regularmente.

**Entrevistador:** Agradecemos a sua colaboração, que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

## **Apêndice 18: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED6)**

**Entrevistador:** **Qual é o seu grau académico e área de formação?**

**Entrevistado:** Mestrado. Educacao/Ensino de Geografia

**Entrevistador: Em que actividade exerce a docência: numa instituição pública e/ou privada?**

**Entrevistado:** Numa instituição pública

**Entrevistador: Que política de formação contínua para o pessoal docente existe na sua instituição?**

**Entrevistado:** Muito difícil responder a esta questão. Se existe, deve ser muito selectiva e não abrangente.

**Entrevistador: Em que formação psicopedagógica foi capacitado (a) seguindo um plano ou programa de formação da instituição?**

**Entrevistado:** Universidade pedagógica [actual Universidade pedagógica de Maputo)

**Entrevistador: Quais os aspectos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica?**

**Entrevistado:** Aulas praticas. O que tem verificado é que a formação psicopedagógica é muito teórica, centra-se na mediação do conhecimento pelo docente na sala de aulas.

**Entrevistador: Quais são os temas abordados nas formações em psicopedagogia? Estes são pertinentes e suficientes?**

**Entrevistado:** são vários. Com destaque para factores que influenciam/determinam o processo de ensino-aprendizagem. São pertinentes, sobretudo no contexto moçambicano em qua as taxas de desistência são bem altas.

**Entrevistador: No âmbito da formação psicopedagógica, que contributo temático já deu?**

**Entrevistado:** elaboração do manual de ensino de Geografia (11<sup>a</sup> classe) em co-autoria com Francisco Jorge Manso

**Entrevistador: Em que contribui a formação psicopedagógica para a mudança do método de ensino do docente?**

**Entrevistado:** Bastante. O uso de métodos actuais de ensino – centrados no estudante e baseados na resolução de problemas.

**Entrevistador: Em que medida os professores com grau académico de doutor deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Não deveriam. Uma coisa é o grau académico obtido através do conhecimento científico outra coisa e o conhecimento psicopedagógico, relevante para saber mediar o conhecimento. Não deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógica.

**Entrevistador: Até quando um professor deve participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** desde que não tenha tido, ele precisa, ou seja, até ele ter essa formação psicopedagógica.

**Entrevistador: Que alterações sofreu o processo de formação psicopedagógica, tendo em conta o contexto pandémico?**

**Entrevistado:** muita coisa mudou, no entanto adoção de modelo híbrido foi uma ótima experiência.

**Entrevistador: No âmbito geral, qual foi a maior dificuldade que notou nos formadores?**

**Entrevistado:** domínio de plataformas digitais

**Entrevistador: Que dificuldades os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** uso das plataformas digitais, alguns eram-lhe revelados como analfabetos informáticos/digitais

**Entrevistador: Que competências o docente adquire com a formação psicopedagógica (referenciar elementos/competências-chave, competências ao nível do ser/estar, saber e fazer)?**

**Entrevistado:** domínio cognitivo e afectivo. Não [há] muito a dizer sobre a competência de saber fazer, [uma vez que] a abordagem é conteudístico.

**Entrevistador: Em que medida as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** depende do domínio dessas competências por parte do docente. Contudo, nota-se um esforço neste sentido

**Entrevistador: Em que medida a formação psicopedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno?**

**Entrevistado:** o professor fica mais preparado para lidar com o aluno como um ser pensante, sujeito no processo da construção de conhecimento científico e sua aplicação na vida prática e quotidiana.

**Entrevistador: Até que ponto a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino?**

**Entrevistado:** Na medida em que municia o professor de ferramentas básicas para conduzir com competência o ensino-aprendizagem

**Entrevistador: Que factores externos podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** os de ordem financeira e cultural



**Entrevistador:** Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?

**Entrevistado:** sim, nalguns casos (se não todos) é preciso promover formações contínuas.

**Entrevistador:** Agradecemos a sua colaboração, que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

## **Apêndice 19: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED7)**

**Entrevistador:** Qual é o seu grau académico, área de formação?

**Entrevistado:** Doutor em Direito

**Entrevistador:** Em que actividade exerce a docência: numa instituição pública e/ou privada?

**Entrevistado:** Instituição Privada.

**Entrevistador:** Que política de formação contínua para o pessoal docente existe na sua instituição?

**Entrevistado:** Sim. Existem bolseiros, dentro da instituição e em formação no exterior.

**Entrevistador:** Em que formação psicopedagógica foi capacitado (a) seguindo um plano ou programa de formação da instituição?

**Entrevistado:** Sim. Sem memória de certificação.

**Entrevistador:** Quais os aspectos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica?

**Entrevistado:** Julgo que devia existir um modelo específico nas formações o qual poderia ir se ajustando a medida em que os fatores externos o exigirem.

**Entrevistador:** Quais são os temas abordados nas formações em psicopedagogia? Estes são pertinentes e suficientes?

**Entrevistado:** Uma panóplia de temas, no âmbito do saber, saber ser, saber estar, saber ouvir, saber fazer etc.

**Entrevistador:** No âmbito da formação psicopedagógica, que contributo temático já deu?

**Entrevistado:** é o primeiro contributo que dou nesta entrevista. Outros contributos ligados aos processos de ensino-aprendizagem e/ou investigação foram dados em outros fóruns como contributo cultural.

**Entrevistador:** Em que contribui a formação psicopedagógica para a mudança do método de ensino do docente?

**Entrevistado:** julgo que a formação psicopedagógica, à par da formação contínua, facilita os processos de ensino-aprendizagem entre discentes e docentes bem como a relação interpessoal no geral. A prática mostra que um docente formado para ser docente detém as competências necessárias para as boas práticas pedagógicas. Mas, reconheço que existem docentes que nunca passaram por essa formação psicopedagógica e se revelaram bons docentes. Provavelmente são os mais carismáticos, os que nascem com o dom/virtude para o efeito. Outros, porém, acumulam experiência com o tempo. De todo o modo, o processo de formação psicopedagógica em docente é indispensável para quem se inicia como docente.

**Entrevistador: Em que medida os professores com grau académico de doutor deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** na medida em que tenham uma longa experiência na atividade docente, isto é, tenham lecionado pelo menos a mais de cinco anos na qualidade de Assistente Universitário ou equivalente. São, por exemplo, os casos de docentes que seguem carreira universitária e que à par vão se formando ao nível do II e III ciclo (Mestrados e doutoramentos).

**Entrevistador: Até quando um professor deve participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Sempre que pode: “*conhecimento não ocupa lugar*”. No caso de iniciantes, devia ser de carácter obrigatório. As instituições, deviam e devem exigir dos candidatos para lecionar ao nível das licenciaturas que passem por uma formação psicopedagógica antes de se iniciarem quer como monitores quer como assistentes universitários. Outrossim, julgo que as Direcções deviam (no acto das entrevistas) criar uma comissão com competência para aferir tal competência em formação psicopedagógica. De uma forma simples, nada que acrescente ao processo das candidaturas à docente mais burocracia institucional.

**Entrevistador: Que alterações sofreu o processo de formação psicopedagógica, tendo em conta o contexto pandémico?**

**Entrevistado:** Muita. Penso que disso, todos temos noção. Só para assinalar uma dessas metamorfoses: o ensino tornou-se mais híbrido do que se esperava. Mais online do que propriamente presencial. Mas há males que vêm para o bem. A tecnologia deu um grande empurrão. Entre prós e contras, temos de nos adaptar a nova realidade digital. Uma série de plataformas digitais foram criadas, nomeadamente: o *Zoom*, *Google Meet*, *Moodle*, etc. Assim, outras séries de actividades pedagógicas e académicas ficaram facilitadas. Nunca se pensou que fosse possível simplificar tanto, tanto em tempo como em custo. Mas apesar disso, há que assinalar: houve grandes desafios na implementação de um modelo amplamente híbrido por razões de várias ordens como as que acabamos por assinalar, a disponibilidade de meios e os

custos relativos à tais (...). No caso discente, tratando-se de estudantes cujos estudos são pagos por famílias de baixa renda a dificuldade de acesso à internet, etc., era bem mais visível se comparado ao corpo docente. A formação psicopedagógica vem sendo cada vez mais relançada. Graças ao regime híbrido, sobretudo a modalidade *online*, é hoje possível uma participação massiva de docentes quando as IES lançam uma formação psicopedagógica ao início do ano lectivo. O risco é, as plataformas ficarem verdadeiramente sobrecarregadas e existirem pequenas interferências que mimam a captação dos conteúdos programados.

**Entrevistador: No cômputo geral, qual foi a maior dificuldade que notou nos formadores?**

**Entrevistado:** Uma das maiores dificuldades nestes processos de formação psicopedagógica tem que ver com a falta de especialistas nestas matérias. Ou seja, há poucos mestrados e/ou doutorados cujas especialidades, no âmbito das suas formações académicas, tenham sido nesta área científica o que, em última análise, é uma pena. Urge formar/capacitar discentes e docentes nestas especialidades. Outro remédio, seria convidar especialistas internacionais, com larga experiência na matéria apesar de reconhecer os custos. Uma vez mais, as tecnologias voltam a dar um grande empurrão. As formações podem decorrer em regimes online pagando-se apenas os honorários pela capacitação/formação isentando-se de altos custos como v.g., deslocações e hospitalidade.

**Entrevistador: Que dificuldades os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** Inúmeras. De várias ordens. Algumas se prendem com questões estritamente pedagógicas/académicas e outras ligados aos fatores externos. Sinto que há dificuldades nos formadores para responder aos fatores externos, muitos dos quais discutíveis.

**Entrevistador: Que competências o docente adquire com a formação psicopedagógica (referenciar elementos/competências-chave, competências ao nível do ser/estar, saber e fazer)?**

**Entrevistado:** várias competências. O núcleo duro, já o referimos no ponto 6 e julgo que se resume: (i) no ser um bom docente, isto é, um docente modelo; (ii) saber estar com os discentes e na comunidade académica no geral e; (iii) saber fazer as coisas dentro do que se instruiu ao nível da formação contínua bem como ao nível das formações psicopedagógicas.

**Entrevistador: Em que medida as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** na medida em que se denotam os seguintes desempenho pedagógico: (i) que os estudantes estão a assimilar os conteúdos programáticos nos planos temáticos e analíticos; (ii)

que há uma maior interação e proximidade entre os docentes e os discentes (vice-versa), entre docentes e os membros de Direcção da unidade orgânica e/ou entre estudantes-docentes-comunidade académica no geral. No primeiro caso, os resultados sobre o desempenho dos discentes é um factor determinante.

**Entrevistador: Em que medida a formação psicopedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno?**

**Entrevistado:** quando, por exemplo, os alunos (ao nível das ofertas do mercado) conseguem um bom enquadramento. Falando da minha área de formação em particular, se os graduados conseguem integrar a ordem dos advogados ou as magistraturas. Outrossim, parece-me que a questão devia ser colocada de outra forma, que fosse ao encontro do ‘Bloco temático’ sobretudo quando se refere a ‘Qualidade de ensino’. Seja como for, julgo que a qualidade mede-se pelo enquadramento dos discentes após as suas formações e o nível de resultado que os mesmos alcançam ao longo das carreiras. Esses factores, é nossa percepção, não são de todo determinantes; podem variar de acordo com a cultura de legalidade e de valorização da meritocracia num Estado. Uma boa relação professor-aluno é indispensável para garantir a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem.

**Entrevistador: Até que ponto a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino?**

**Entrevistado:** julgo que esta questão está amplamente correlacionada com a questão anterior. Portanto, por termos sido exaustivos: nada a acrescentar.

**Entrevistador: Que factores externos podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** resumidamente, dependendo do País, factores ligados as necessidades básicas como descreve a pirâmide hierárquica de Maslow e factores ligados a baixos ordenados.

**Entrevistador: Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?**

**Entrevistado:** Sim. Acresce aos factores que mencionei na penúltima questão, de ordem económica. Os esforços da ONU em matéria do ‘desenvolvimento do milénio’ continuam inalcançáveis. Parece que se investe menos na educação e mais nos armamentos... Há muito por fazer e dizer, mas por uma questão de economia do ambiente gostaria apenas, para finalizar, de lembrar um grande estadista africano, Nelson Mandela: “*a educação é arma de arremesso capaz de mudar o mundo*” e acrescentamos nós: nela, vale a pena investir; investir a todos os níveis, em qualidade, em tempo e dinheiro. Muito obrigado!

**Entrevistador:** Agradecemos a sua colaboração, que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

## **Apêndice 20: Protocolo – Entrevista ao Docente (ED8)**

**Entrevistador:** Qual é o seu grau académico e área de formação?

**Entrevistado:** Doutor em Humanidades.

**Entrevistador:** Em que actividade exerce a docência: numa instituição pública e/ou privada?

**Entrevistado:** numa instituição privada.

**Entrevistador:** Que política de formação contínua para o pessoal docente existe na sua instituição?

**Entrevistado:** Existem bolsas de estudos para áreas específicas de cada faculdade; e existem formações que ocorrem como forma de capacitação em alguma matéria que reforça a docência. Como as capacitações em matéria de formação para produção de artigos científicos, metodologias e projetos de extensão universitária.

**Entrevistador:** Em que formação psicopedagógica foi capacitado (a) seguindo um plano ou programa de formação da instituição?

**Entrevistado:** formação psicopedagógica [*online*] promovida pela instituição (...) no início do ano lectivo de 2023.

**Entrevistador:** Quais os aspectos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica?

**Entrevistado:** penso que deve ser melhorado a didática de ensino nas diversas áreas especialmente engenharias economia e ciências exatas.

**Entrevistador:** Quais são os temas abordados nas formações em psicopedagogia? Estes são pertinentes e suficientes?

**Entrevistado:** são abordados temas como a relação estudante docente, docentes entre si e docente e a direcção, assim como estudante e a direcção. Porém, ainda falta aprofundar sobre metodologias no ensino superior e extensão universitária.

**Entrevistador:** No âmbito da formação psicopedagógica, que contributo temático já deu?

**Entrevistado:** Enquanto formação não dei nada ainda porem se solicitado poderei contribuir.

**Entrevistador:** Em que contribui a formação psicopedagógica para a mudança do método de ensino do docente?

**Entrevistado:** contribui na prática do docente e na sua relação tanto com o estudante, quanto com o conhecimento.

**Entrevistador:** **Em que medida os professores com grau acadêmico de doutor deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** em nenhum momento eles deveriam estar isentos da formação psicopedagógica.

**Entrevistador:** **Até quando um professor deve participar em formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** até a sua morte.

**Entrevistador:** **Que alterações sofreu o processo de formação psicopedagógica, tendo em conta o contexto pandêmico?**

**Entrevistado:** não houve alteração, mas houve necessidade de acrescentar na formação psicopedagógica a componente tecnologia especialmente o uso de plataformas para o processo de ensino e aprendizagem.

**Entrevistador:** **No cômputo geral, qual foi a maior dificuldade que notou nos formadores?**

**Entrevistado:** Saber lidar com as novas tecnologias para ministrar aulas aos seus estudantes. Portanto a adaptação a realidade não tem sido fácil.

**Entrevistador:** **Que dificuldades os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas?**

**Entrevistado:** A questão de falta de interesse dos estudantes no aprendizado.

**Entrevistador:** **Que competências o docente adquire com a formação psicopedagógica (referenciar elementos/competências-chave, competências ao nível do ser/estar, saber e fazer)?**

**Entrevistado:** Nova postura diante das tecnologias de ensino.

**Entrevistador:** **Em que medida as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** redimensionar a forma de abordar os estudantes e a interação com o conhecimento.

**Entrevistador:** **Em que medida a formação psicopedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno?**

**Entrevistado:** em grande medida pois o estudante não se pode encerrar mais como uma tábua rasa, mas sim como um sujeito interativo.

**Entrevistador:** **Até que ponto a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino?**

**Entrevistado:** grandemente na medida em que proporciona a partilha de conhecimentos e aprofunda metodologias que se calhar nunca antes trabalhados.

**Entrevistador: Que factores externos podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem?**

**Entrevistado:** preguiça ou excesso de ocupação laborais que não ajudam a formação.

**Entrevistador: Há mais algum assunto sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior que não falou e que gostaria de acrescentar?**

**Entrevistado:** eu penso que a formação psicopedagógica para o ensino superior é sempre salutar, pois ajuda a desencadear partilhas que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, quando se trata de novas formas de proporcionar, dispor e produzir conhecimentos significativos nos contextos em que se actua.

**Entrevistador:** Agradecemos a sua colaboração, que foi muito importante para o nosso trabalho de pesquisa.

## **Apêndice 21: Análise de conteúdo – Docentes**

### **Tema 1 - Grau académico, área de formação e instituição do docente**

ED1: Doutor; Ciências da Educação; Docente e investigadora numa instituição de ensino superior Privada.

ED2: (...) estudante de doutoramento em Engenharia Civil; (...) especialização em sistemas de informação geográficas; (...) especialização em segurança e saúde no trabalho; (...) sou docente universitário com 10 anos de experiência; (...) estou a exercer a minha docência numa instituição privada.

ED2: Durante a minha carreira, tive a oportunidade de ensinar em ambos os tipos de instituições, públicas e privadas (...).

ED3: Mestrado, [numa instituição] Pública.

ED4: Mestre com formação em Administração de Negócios e especialista em Contabilidade, Instituição privada

ED5: Mestrado. Educação em Gestão Ambiental, Numa Instituição Pública

ED6: Mestrado. Educação/Ensino de Geografia, Numa instituição pública

ED7: Doutor em Direito, Instituição Privada.

ED8: Doutor em Humanidades, numa instituição privada.

### **Tema 2 - A instituição possui uma política de formação para o pessoal docente**

ED1: Existe sim a política de formação contínua, o Despacho (...) e o exemplo prático da política de formação contínua.

ED1: A minha formação de Base é a Psicopedagogia, formada em uma universidade Pedagogia. E muitas dos programas de formação participo como capacitadora.

ED2: A nossa instituição valoriza muito a formação contínua dos docentes.

ED2: Existem várias políticas em vigor para apoiar o desenvolvimento profissional contínuo do nosso corpo docente.

ED2: (...) todos os professores são incentivados a participar de *workshops*, seminários e conferências relevantes, tanto internamente como externamente.

ED2: (...) oferecem oportunidades regulares para a partilha de boas práticas entre os professores. Isso pode ocorrer em reuniões de departamento, sessões de formação interna, ou através de uma plataforma online onde os professores podem partilhar materiais e ideias.

ED2: (...) incentivam os professores a prosseguir estudos académicos adicionais se desejarem. Isso pode incluir mestrados, doutoramentos, ou cursos de formação especializada.

ED2: (...) esta política de formação contínua ajuda a manter docentes actualizados com as mais recentes pesquisas e práticas pedagógicas.

ED2: Na nossa instituição, a formação psicopedagógica é vista como fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes.

ED2: Como parte do nosso plano de formação, fui capacitada em várias áreas da psicopedagogia.

ED2: (...) recebi formação em teorias de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, que me ajudaram a entender como os estudantes processam informações e como posso estruturar minhas aulas para apoiar esse processo.

ED2: (...) fui capacitado em estratégias de gestão de sala de aula e técnicas de ensino diferenciado. Isso me permitiu gerir melhor as dinâmicas de sala de aula e atender às necessidades individuais dos meus alunos.

ED2: (...) participei em uma formação sobre o uso da tecnologia na educação, que me equipou com as competências necessárias para integrar efectivamente a tecnologia no meu ensino.

ED2: Estas formações foram implementadas através de uma combinação de workshops, seminários e cursos online, e foram complementadas com oportunidades para aplicar o que aprendi na minha prática docente

ED3: Existia a concessão de bolsas custeadas pelo orçamento do Estado ao nível da instituição embora muito restrito,



ED3: (...) com a passagem da gestão destas bolsas para o Instituto Bolsas de Estudo (IBE) o acesso ficou mais difícil.

ED3: A minha formação é na área de educação e ensino, mas todos os anos no período de férias académicas a Instituição organiza formações em forma de reciclagem e actualização para os docentes (todos).

ED4: Formações contínuas sempre no início de cada semestre.

ED5: Existe um plano de formação e não exactamente uma política.

ED5: [foi capacitado (a) seguindo um plano ou programa de formação da instituição (...)]

ED6: Muito difícil responder a esta questão. Se existe, deve ser muito selectiva e não abrangente.

ED7: Sim. Existem bolsheiros, dentro da instituição e em formação no exterior.

ED7: Sim. Sem memória de certificação.

ED8: Existem bolsas de estudos para áreas específicas de cada faculdade;;

ED8: (...) existem formações que ocorrem como forma de capacitação em alguma matéria que reforça a docência.

ED8: (...) as capacitações em matéria de formação para produção de artigos científicos, metodologias e projetos de extensão universitária.

ED8: formação psicopedagógica [*online*] promovida pela instituição (...) no Início do ano lectivo de 2023.

### **Tema 3 – Aplicação do plano de formação**

ED1: (...) devemos apostar na Didática do ensino superior com enfoque nas tecnologias.

ED1: Práticas pedagógicas mais interativas, e a metodologia baseada em problemas.

ED1: (...) estas temáticas (...) fazem com que o estudante e o docente não caiam na ociosidade e nas praticas costumeira, principalmente os docentes, devem aprimorar as suas práticas de ensinar no ambiente mais de interação e inovador.

ED1: (...) Normalmente, se identificam ou diagnosticam lacunas, dificuldades ou desafios e se constrói um programa segundo as necessidades diagnosticadas.

ED1: [contributo temático dado numa formação psicopedagógica:] Metodologias activas ou centradas no estudante com base nos paradigmas do construtivismo.

ED2: A formação psicopedagógica é extremamente importante (...)

ED2: (...) há algumas áreas que poderiam ser melhoradas para torná-la ainda mais eficaz.

ED2: Personalização da formação: A formação psicopedagógica tende a ser bastante genérica. Seria útil se pudessemos ter formação mais personalizada, focada nas necessidades específicas

de cada professor. Todos nós temos pontos fortes e fracos diferentes, e uma formação que pudesse ser adaptada a essas diferenças individuais seria muito benéfica.

ED2: Aplicação prática: Muitas vezes, a formação psicopedagógica é bastante teórica. Seria útil ter mais oportunidades para aplicar o que aprendemos em um ambiente prático, talvez através de simulações ou de ensino supervisionado.

ED2: Avaliação e *feedback*: Acho que poderíamos melhorar na maneira como avaliamos o impacto da formação psicopedagógica. Seria útil ter um sistema mais formal de *feedback* e avaliação para entender melhor o que está funcionando e o que precisa ser melhorado.

ED2: Actualizações frequentes: O campo da psicopedagogia está sempre evoluindo, por isso é importante que a formação psicopedagógica esteja atualizada com as pesquisas e práticas mais recentes. Ter actualizações regulares e reciclagens poderia ajudar a garantir isso.

ED2: Integração de tecnologia: Com o avanço das tecnologias de ensino, é importante que a formação psicopedagógica também aborde como integrar efectivamente essas ferramentas na sala de aula.

ED2: (...) temas [abordados nas formações psicopedagógicas] (...): teorias de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, gestão de sala de aula, técnicas de ensino diferenciado e uso de tecnologia na educação, (...) saúde mental dos estudantes, resolução de conflitos e inclusão e diversidade na sala de aula.

ED2: (...) esses temas são extremamente pertinentes e abrangem uma grande parte do que é necessário para ser um educador eficaz.

ED2: No âmbito da formação psicopedagógica, contribuí com o meu conhecimento e experiência em tecnologia educacional. Na nossa instituição, reconheceram a importância crescente das tecnologias digitais na educação e me pediram para liderar várias sessões de formação sobre este tópico.

ED2: Nestas sessões, partilhei não só a minha compreensão teórica das melhores práticas para o uso da tecnologia na sala de aula, mas também a minha experiência prática de como implementar essas práticas. Falei sobre tudo, desde o uso de plataformas de gestão de aprendizagem até à integração de ferramentas interativas na sala de aula para melhorar a participação e a aprendizagem dos alunos.

ED3: Penso que para todos docentes que não tem essa formação psicopedagógica devia se dar um mini curso antes de entrar para a carreira docente, e de forma contínua iriam-se realizar as capacitações em forma de reciclagem. Dentro desta temática e devia-se dar mais ênfase a questão de aula de campo.

ED3: Aborda-se mais a questão das metodologias de ensino, elaboração de material didáctico, apoio aos estudantes, motivação dos estudantes, agora adicionou-se temas relacionados a inclusão de alunos com deficiência através de leitura e escrita a braile (mas de forma muito superficial), pois o desafio é grande.

ED3: Nunca ministrei nenhum conteúdo nestas formações.

ED4: aspectos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica: Interação permanente entre docentes

ED4: [temas abordados nas formações em psicopedagogia:] Sistemas de preparação de aulas e métodos de avaliação

ED4: [contributo temático dado numa formação psicopedagógica:] Métodos de avaliação.

ED5: [aspectos a serem melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica:] Aulas de campo e aulas práticas, para conciliar a teoria adquirida na sala de aula.

ED5: [os temas abordados nas formações em psicopedagogia] são diversos, desde os aspectos socio – económicos e culturais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

ED5: [contributo temático dado no âmbito da formação psicopedagógica:] Participação em eventos ligados a protecção ambiental.

ED6: [Aspectos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica:] Aulas práticas. O que tem verificado é que a formação psicopedagógica é muito teórica, centra-se na mediação do conhecimento pelo docente na sala de aulas.

ED6: [Temas abordados nas formações em psicopedagogia:] são vários. Com destaque para factores que influenciam/determinam o processo de ensino-aprendizagem. São pertinentes, sobretudo no contexto moçambicano em qua as taxas de desistência são bem altas.

ED6: [Contributo temático dado no âmbito da formação psicopedagógica:] elaboração do manual de ensino de Geografia (11ª classe) em co-autoria com Francisco Jorge Manso.

ED7: [os aspectos que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica:] (...) devia existir um modelo específico nas formações o qual poderia ir se ajustando a medida em que os factores externos o exigirem.

ED7: Uma panóplia de temas [são abordados nas formações em psicopedagogia:] no âmbito do saber, saber ser, saber estar, saber ouvir, saber fazer, etc.

ED8: penso que deve ser melhorado a didáctica de ensino nas diversas áreas especialmente engenharias economia e ciências exatas.

ED8: [nas formações em psicopedagogia] são abordados temas como a relação estudante docente, docentes entre si e docente e a direcção, assim como estudante e a direcção. Porém, ainda falta aprofundar sobre metodologias no ensino superior e extensão universitária.

ED8: Enquanto formação não dei nada ainda porem se solicitado poderei contribuir.

#### **Tema 4 – Participação na formação psicopedagógica e mudança do método de ensino do docente**

ED1: (...) Essas Formações, fazem com que nós docentes, tenhamos uma nova postura perante o PEA, as formações potenciam as inovações nas nossas práticas de ensinar e de aprender.

ED2: A formação psicopedagógica desempenha um papel crucial na mudança do método de ensino do docente.

ED2: (...) a contribuição pode ser vista em vários níveis: Compreensão dos alunos: A formação psicopedagógica proporciona aos professores um entendimento mais profundo sobre como os alunos aprendem e se desenvolvem. Isso pode levar a mudanças significativas na maneira como um professor aborda o ensino, permitindo-lhe adaptar o seu método para melhor se adequar às necessidades dos seus alunos.

ED2: Estratégias de ensino: A formação psicopedagógica também apresenta aos professores uma variedade de estratégias e técnicas de ensino. Isso pode encorajar os professores a experimentar novas abordagens em sua sala de aula e a diversificar o seu método de ensino.

ED2: Reflexão sobre a prática: Um aspecto importante da formação psicopedagógica é encorajar os professores a refletir sobre a sua própria prática. Isso pode levar a mudanças significativas, pois os professores se tornam mais conscientes das suas próprias forças e fraquezas e procuram maneiras de melhorar.

ED2: Incorporação de novas tecnologias: A formação psicopedagógica muitas vezes inclui uma componente sobre o uso da tecnologia na educação. Isso pode levar os professores a incorporar mais tecnologia no seu ensino, mudando a maneira como interagem com os alunos e como apresentam o material de aprendizagem.

ED2: Abordagem à avaliação: A formação psicopedagógica também pode mudar a maneira como os professores abordam a avaliação, encorajando-os a utilizar formas mais formativas e centradas no aluno de avaliação, em vez de depender exclusivamente de testes e exames.

ED3: [a formação psicopedagógica] ajuda bastante na medida em que nos faz refletir em relação aos métodos usados de forma habitual e incluir novos métodos,

ED3: (...) por estar em uma área que precisa de associar a teoria a prática algumas das estratégias resultam destas formações;

ED4: [a formação psicopedagógica] contribuiu bastante [para a mudança do método de ensino do docente] pois passou-se a utilizar-se também a metodologia de sala invertida

ED5: [a formação psicopedagógica] contribuiu em muitos aspectos, [para a mudança do método de ensino], sobretudo nas novas metodologias de ensino, virado aos resultados e com enfoque nos estudantes.

ED6: [A formação psicopedagógica contribui] Bastante [para a mudança do método de ensino do docente]. O uso de métodos actuais de ensino – centrados no estudante e baseados na resolução de problemas.

ED7: julgo que a formação psicopedagógica, à par da formação contínua, facilita os processos de ensino-aprendizagem entre discentes e docentes bem como a relação interpessoal no geral.

ED7: A prática mostra que um docente formado para ser docente detém as competências necessárias para as boas práticas pedagógicas.

ED7: Mas, reconheço que existem docentes que nunca passaram por essa formação psicopedagógica e se revelaram bons docentes. Provavelmente são os mais carismáticos, os que nascem com o dom/virtude para o efeito.

ED7: Outros, porém, acumulam experiência com o tempo. De todo o modo, o processo de formação psicopedagógica em docente é indispensável para quem se inicia como docente.

ED8: [A formação psicopedagógica] contribui na prática do docente e na sua relação tanto com o estudante, quanto com o conhecimento.

### **Tema 5 - Formação psicopedagógica para os professores**

ED1: Penso que não deveriam estar isentos das formações, pois cada Doutor tem a sua prática de ensinar, seus métodos e técnicas, estes poderiam trocar experiências uns com os outros.

ED1: [um professor deve participar] Sempre [em formações psicopedagógicas].

ED2: Independentemente do grau académico, a formação psicopedagógica é uma componente crucial do desenvolvimento profissional de qualquer educador.

ED2: Ter um doutoramento demonstra um alto nível de especialização num determinado campo, mas não necessariamente indica que um professor tem todas as competências pedagógicas necessárias para ensinar eficazmente.

ED2: A pedagogia é uma disciplina em si, com as suas próprias teorias, práticas e pesquisas em constante evolução. Os professores que têm um doutoramento, assim como aqueles com graus de mestrado ou licenciatura, podem beneficiar de formações psicopedagógicas para se manterem actualizados sobre as melhores práticas de ensino, aprender novas técnicas e estratégias, e refletir sobre a sua prática.

ED2: (...) o ensino envolve muito mais do que apenas a transmissão de conhecimentos especializados. Envolve a gestão de sala de aula, a compreensão das diferenças individuais dos

alunos, a promoção da inclusão e da equidade, a adaptação às tecnologias emergentes, entre outros aspectos. A formação psicopedagógica pode ajudar os professores a desenvolver competências nessas áreas.

ED2: (...) um professor deve participar em formações psicopedagógicas ao longo de toda a sua carreira. A educação é um campo dinâmico que está constantemente a evoluir, com novas pesquisas e abordagens surgindo regularmente. Além disso, cada geração de alunos traz consigo novos desafios e oportunidades. A formação psicopedagógica contínua permite que os professores se mantenham actualizados e preparados para responder a estas mudanças.

ED2: (...) a formação psicopedagógica oferece aos professores a oportunidade de refletir sobre a sua prática, aprender com os colegas e continuar a desenvolver as suas competências pedagógicas.

ED2: (...) os professores mais experientes podem encontrar novas ideias e abordagens que podem melhorar a sua prática.

ED2: (...) A participação em formação psicopedagógica também demonstra um compromisso com a profissão e com a melhoria contínua, o que pode ter um impacto positivo na motivação e satisfação do professor.

ED3: Penso que estas formações são úteis para todos, independentemente do nível académico, sempre saímos delas com algo novo que pode ser útil.

ED3: (...) trazendo os professores Doutores a estes Debates, pelas experiências podem acrescentar valor a estas formações.

ED3: Sempre, porque a realidade muda todos os dias, o tipo de estudantes que recebemos não é o mesmo e a forma de nos relacionarmos com eles no processo de ensino não pode ser o mesmo, a formação deve ser contínua.

ED4: [os professores com grau académico de doutor] em nenhum momento [deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógicas] pois nem todos os Doutores foram formados para serem professores

ED4: [um professor deve participar em formações psicopedagógicas] sempre pois a docência é dinâmica e evolui permanentemente

ED5: a formação psicopedagógica deve ser permanente, independentemente do nível académico, pois a cada dia, há novos métodos que devem ser aprimorados, em função da realidade concreta.

ED5: [um professor deve participar] sempre [em formações psicopedagógicas].

ED6: [Os professores com grau académico de doutor] Não deveriam [estar isentos de participar em formações psicopedagógicas].

ED6: Uma coisa é o grau académico obtido através do conhecimento científico outra coisa é o conhecimento psicopedagógico, relevante para saber mediar o conhecimento.

ED6: [Os professores] não deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógica.

ED6: [um professor deve participar em formações psicopedagógicas] desde que não tenha tido, ele precisa, ou seja, até ele ter essa formação psicopedagógica.

ED7: na medida em que tenham uma longa experiência na atividade docente, isto é, tenham lecionado pelo menos a mais de cinco anos na qualidade de Assistente Universitário ou equivalente. São, por exemplo, os casos de docentes que seguem carreira universitária e que à par vão se formando ao nível do II e III ciclo (Mestrados e doutoramentos).

ED7: Sempre que pode: “*conhecimento não ocupa lugar*”. No caso de iniciantes, devia ser de carácter obrigatório. As instituições, deviam e devem exigir dos candidatos para lecionar ao nível das licenciaturas que passem por uma formação psicopedagógica antes de se iniciarem quer como monitores quer como assistentes universitários.

ED7: Outrossim, julgo que as Direcções deviam (no acto das entrevistas) criar uma comissão com competência para aferir tal competência em formação psicopedagógica.

ED7: De uma forma simples, nada que acrescente ao processo das candidaturas à docente mais burocracia institucional.

ED8: em nenhum momento [os professores com grau académico de doutor] deveriam estar isentos da formação psicopedagógica.

ED8: [um professor deve participar em formações psicopedagógicas] até a sua morte.

## **Tema 6 - Alteração do processo de formação psicopedagógica no contexto pandémico**

ED1: A pandemia trouxe inovações ao ao PEA [processo de ensino e aprendizagem]. Maximizou-se o uso das plataformas educativas.

ED2: (...) Mudança para o Online: Talvez a alteração mais imediata tenha sido a transição para a formação online. Muitas sessões de formação que antes ocorriam presencialmente passaram a ser realizadas virtualmente. Isso exigiu uma adaptação tanto dos formadores quanto dos professores, com novas competências a serem aprendidas para facilitar e participar efectivamente em ambientes de aprendizagem online.

ED2: (...) Foco na Tecnologia Educacional: Com a transição para o ensino online e híbrido, a formação em tecnologia educacional tornou-se mais importante do que nunca. Muitas formações psicopedagógicas passaram a incluir componentes sobre como usar plataformas de aprendizagem online, ferramentas digitais e outras tecnologias para facilitar o ensino e a aprendizagem a distância.

ED2: (...) Bem-estar e Saúde Mental: O contexto pandémico trouxe à tona a importância do bem-estar e da saúde mental dos alunos e dos professores. Como resultado, muitas formações psicopedagógicas passaram a incluir componentes sobre como apoiar a saúde mental na sala de aula e como lidar com o stress e a ansiedade relacionados com a pandemia.

ED2: (...) Flexibilidade e Adaptação: A pandemia exigiu um alto grau de flexibilidade e adaptação por parte dos professores. Muitas formações psicopedagógicas passaram a focar-se em estratégias para adaptar rapidamente o ensino a mudanças nas circunstâncias, como a transição entre o ensino presencial e online.

ED2: (...) Inclusão Digital: A pandemia também destacou as desigualdades no acesso à tecnologia e à internet entre os alunos. As formações psicopedagógicas passaram a abordar estratégias para garantir a inclusão digital e para apoiar os alunos que possam ter dificuldades em aceder o ensino online.

ED3: Mudou principalmente o conteúdo, introduziu-se temas relacionados com o ensino *online*, uso das TIC's e aulas em módulos (coisa que na instituição onde trabalho não era o foco).

ED4: [tendo em conta o contexto pandémico, o processo de formação psicopedagógica] sofreu melhoria pois demonstrou que não é sempre que se precisa de uma sala de aula para lecionar

ED5: [no contexto pandémico] houve muitas alterações, [no processo de formação psicopedagógica]. Sobretudo, a crescente tendência de uso do ensino virtual.

ED6: [no contexto pandémico] muita coisa mudou [no processo de formação psicopedagógica]. No entanto, a adoção de modelo híbrido foi uma ótima experiência.

ED6: [a maior dificuldade notada nos formadores foi o] domínio de plataformas digitais.

ED7: Muita. Penso que disso, todos temos noção. Só para assinalar uma dessas metamorfoses: o ensino tornou-se mais híbrido do que se esperava. Mais online do que propriamente presencial.

ED7: Mas há males que vêm para o bem. A tecnologia deu um grande empurrão. Entre prós e contras, temos de nos adaptar a nova realidade digital.

ED7: Uma série de plataformas digitais foram criadas, nomeadamente: o *Zoom*, *Google Meet*, *Moodle*, etc.

ED7: Assim, outras séries de actividades pedagógicas e académicas ficaram facilitadas.

ED7: Nunca se pensou que fosse possível simplificar tanto, tanto em tempo como em custo.

ED7: Mais apesar disso, há que assinalar: houve grandes desafios na implementação de um modelo amplamente híbrido por razões de várias ordens como as que acabamos por assinalar, a disponibilidade de meios e os custos relativos à tais (...).



ED7: No caso discente, tratando-se de estudantes cujos estudos são pagos por famílias de baixa renda a dificuldade de acesso à internet, (...) era bem mais visível se comparado ao corpo docente.

ED7: A formação psicopedagógica vem sendo cada vez mais relançada.

ED7: Graças ao regime híbrido, sobretudo a modalidade *online*, é hoje possível uma participação massiva de docentes quando as IES lançam uma formação psicopedagógica ao início do ano lectivo.

ED7: O risco é, as plataformas ficarem verdadeiramente sobrecarregadas e existirem pequenas interferências que mimam a captação dos conteúdos programados.

ED8: [no período pandémico] não houve alteração [no processo de formação psicopedagógica], mas houve necessidade de acrescentar na formação psicopedagógica a componente tecnologia especialmente o uso de plataformas para o processo de ensino e aprendizagem.

### **Tema 7 - Principais dificuldades notadas nos formadores durante as formações psicopedagógicas**

ED1: (...) deve[-se] trazer mais exercícios práticos que teóricos. Práticos tendem a ser mais eficaz que as discussões teóricas ou paradigmáticas.

ED2: A maior dificuldade que notei nos formadores foi a adaptação rápida à formação online.

ED2: A mudança abrupta para o ambiente virtual, provocada pela pandemia, representou um desafio significativo.

ED2: Muitos formadores estavam habituados a interagir presencialmente com os professores em formação, utilizando métodos e materiais que funcionavam bem em um ambiente de sala de aula física.

ED2: No entanto, essas estratégias nem sempre se traduziam bem para o ambiente online.

ED2: A formação virtual requer habilidades distintas, incluindo a capacidade de facilitar discussões e actividades de grupo de forma remota, manter os participantes engajados através de uma tela e lidar com questões técnicas que possam surgir.

ED2: (...) muitos formadores tiveram que aprender a utilizar rapidamente várias ferramentas e plataformas digitais, enquanto também ensinavam essas habilidades aos professores.

ED3: Os conteúdos não são aprofundados na sua maioria são apenas para cumprir programas, é útil para quem na sua formação académica já tem formação psicopedagógica e serve apenas para reforçar o que já sabia mas para os docentes que não tem essa formação, a forma como estes conteúdos são passados o impacto deles é menor.

ED4: [Não se notou nenhuma dificuldade nos formadores.] Foram excepcionais.

ED5: [maior dificuldade que notou nos formadores:] fraco domínio de plataformas digitais e dificuldades da internet.

ED6: [maior dificuldade que notou nos formadores:] domínio de plataformas digitais.

ED7: Uma das maiores dificuldades nestes processos de formação psicopedagógica tem que ver com a falta de especialistas nestas matérias.

ED7: (...) há poucos mestrados e/ou doutorados cujas especialidades, no âmbito das suas formações académicas, tenham sido nesta área científica o que, em última análise, é uma pena.

ED7: Urge formar/capacitar discentes e docentes nestas especialidades.

ED7: Outro remedio, seria convidar especialistas internacionais, com larga experiência na matéria apesar de reconhecer os custos.

ED7: [...] as tecnologias voltam a dar um grande empurrão.

ED7: As formações podem decorrer em regimes online pagando-se apenas os honorários pela capacitação/formação isentando-se de altos custos como v.g., deslocações e hospitalidade.

ED8: [maior dificuldade notada nos formadores:] Saber lidar com as novas tecnologias para ministrar aulas aos seus estudantes. Portanto a adaptação a realidade não tem sido fácil.

## **Tema 8 - Principais dificuldades apresentadas pelos docentes nas formações psicopedagógicas**

ED1: A formação psicopedagógica é um processo, (...) dependendo das necessidades encontradas criam-se programas de capacitações.

ED1: Para docentes que saíram da carteira e logo [têm] o desafio de estar em frente do PEA, naturalmente terão mais dificuldades que aqueles que já estão há mais tempo na profissão, mas isso tudo é relativo, depende de muitos factores.

ED2: Os docentes enfrentaram várias dificuldades nas formações psicopedagógicas, especialmente no contexto da pandemia (...).

ED2: Adaptação ao ensino online: Assim como os formadores, muitos docentes tiveram dificuldades em adaptar-se ao ambiente de formação online. Isso inclui aprender a usar novas ferramentas e plataformas, manter-se envolvido em um ambiente de aprendizagem virtual e lidar com eventuais problemas técnicos.

ED2: Gestão do tempo: Com a necessidade de adaptar-se ao ensino a distância e, em muitos casos, equilibrar as responsabilidades profissionais com as pessoais em um ambiente de trabalho em casa, muitos docentes tiveram dificuldades em encontrar tempo para participar de formações.

ED2: Aplicação prática: Alguns docentes expressaram dificuldades em aplicar as estratégias e técnicas aprendidas nas formações ao seu contexto específico de ensino. Isso pode ser especialmente desafiador quando se tenta implementar novas abordagens em um ambiente de ensino a distância ou híbrido.

ED2: Bem-estar emocional: A pandemia colocou uma grande pressão emocional em muitos docentes. O stress e a ansiedade podem tornar mais difícil para os docentes se concentrarem na formação e aplicarem o que aprenderam.

ED2: Falta de suporte institucional: Em alguns casos, os docentes podem ter sentido que faltava apoio institucional para implementar as mudanças sugeridas nas formações. Por exemplo, eles podem não ter tido acesso à tecnologia necessária ou podem ter sentido que a cultura institucional não apoiava as novas abordagens pedagógicas.

ED3: [dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas] Teoricamente a maior parte tem as informações, mas a dificuldade está na operacionalização destes aspectos tendo em conta os meios existentes (que são exíguos).

ED4: [dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas] apenas questões de interpretação prática que são sanáveis com base na troca de experiências

ED5: [dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas:] Nem todos os docentes dominam o uso das plataformas digitais.

ED6: [dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas:] uso das plataformas digitais, alguns eram-lhe revelados como analfabetos informáticos/digitais.

ED7: [dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas foram] Inúmeras. De várias ordens.

ED7: Algumas se prendem com questões estritamente pedagógicas/académicas e outras ligados aos fatores externos.

ED7: Sinto que há dificuldades nos formadores para responder aos fatores externos, muitos dos quais discutíveis.

ED8: [dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas:] A (...) falta de interesse dos estudantes no aprendizado.

## **Tema 9 - Formação psicopedagógica e competência do docente**

ED1: [competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] estar, saber e fazer.

ED2: A formação psicopedagógica é fundamental para o desenvolvimento de uma série de competências que são essenciais para a prática eficaz da docência.

ED2: Estas competências podem ser categorizadas de várias maneiras, incluindo competências-chave, competências ao nível do ser/estar, saber e fazer.

ED2: Competências-chave: A formação psicopedagógica ajuda os docentes a desenvolverem competências-chave para a prática educativa (...).

ED2: Comunicação eficaz: A capacidade de transmitir informação de maneira clara e compreensível, adaptar a comunicação para diferentes públicos e facilitar a comunicação bidirecional entre professor e aluno.

ED2: Planeamento e organização: A habilidade de desenvolver e implementar planos de aula eficazes, organizar materiais de ensino e gerir o tempo de forma eficiente.

ED2: Avaliação e *feedback*: A capacidade de avaliar o progresso dos alunos de maneira justa e eficaz, fornecer *feedback* construtivo e usar a avaliação para guiar a prática de ensino.

ED2: Uso de tecnologia: Competência para integrar a tecnologia na sala de aula de maneira pedagogicamente eficaz.

ED2: Competências ao nível do ser/estar: A formação psicopedagógica também ajuda os docentes a desenvolverem competências relacionadas com a sua postura profissional e relações interpessoais (...)

ED2: Empatia e compreensão: A capacidade de entender e responder às necessidades e perspectivas dos alunos.

ED2: Resiliência e adaptabilidade: A habilidade de lidar com desafios, adaptar-se a novas situações e manter uma atitude positiva em face da adversidade.

ED2: Profissionalismo e ética: A capacidade de manter altos padrões de conduta profissional e fazer escolhas éticas.

ED2: Competências ao nível do saber e fazer: A formação psicopedagógica proporciona aos docentes a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos em áreas-chave e de desenvolver competências práticas para a sala de aula, como: Conhecimento pedagógico: Compreensão das teorias e práticas de ensino, e como aplicá-las na prática; Gestão da sala de aula: Habilidades para criar um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo, gerir o comportamento dos alunos e promover a participação; Inclusão e diversidade: Competências para ensinar de forma eficaz numa sala de aula diversificada, incluindo a compreensão das necessidades de alunos com diferentes *backgrounds* culturais, habilidades e estilos de aprendizagem.

ED3: [a formação psicopedagógica permite adquirir] mais conhecimento, melhor aproveitamento das tecnologias para pesquisa e ensino, novas metodologias de ensino.

ED4: [competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] competências ao nível do ser/estar e saber fazer no contexto institucional.

ED5: [competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] competências cognitivas, afetivas e práticas.

ED6: [competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] domínio cognitivo e afetivo. Não [há] muito a dizer sobre a competência de saber fazer, [uma vez que] a abordagem é conteudístico.

ED7: [o docente adquire] várias competências [com a formação psicopedagógica]: (...) (i) no ser um bom docente, isto é, um docente modelo; (ii) saber estar com os discentes e na comunidade acadêmica no geral; e (iii) saber fazer as coisas dentro do que se instruiu ao nível da formação contínua bem como ao nível das formações psicopedagógicas.

ED8: [competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] Nova postura diante das tecnologias de ensino.

### **Tema 10 - Transferência de competências do docente para a prática pedagógica**

ED1: [as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem] Com as práticas do trabalho docente. Não teremos um medidor, penso que a Prática do dia-a-dia e o resultado final será a medida das competências adquiridas das [formações psicopedagógicas- FPP].

ED2: As competências adquiridas através da formação psicopedagógica têm um impacto directo e significativo no processo de ensino e aprendizagem (...).

ED2: Melhoria da qualidade da instrução: A formação psicopedagógica proporciona aos docentes uma compreensão mais profunda das teorias de ensino e aprendizagem, bem como estratégias pedagógicas eficazes. Isso pode melhorar a qualidade da instrução que os docentes são capazes de fornecer, levando a uma aprendizagem mais eficaz para os alunos.

ED2: Gestão de sala de aula mais eficaz: As competências em gestão de sala de aula adquiridas através da formação psicopedagógica podem ajudar os docentes a criar um ambiente de aprendizagem produtivo e inclusivo. Isso pode melhorar o comportamento dos alunos, a participação e o envolvimento na aprendizagem.

ED2: Melhoria do bem-estar do aluno: As competências socioemocionais e de empatia adquiridas através da formação psicopedagógica podem ajudar os docentes a apoiar melhor o bem-estar dos alunos. Isso pode melhorar o envolvimento dos alunos na aprendizagem e a sua motivação para aprender.

ED2: Utilização eficaz da tecnologia: Com a formação psicopedagógica, os docentes podem aprender a integrar eficazmente a tecnologia na sala de aula. Isso pode melhorar a qualidade da instrução, facilitar a aprendizagem personalizada e preparar os alunos para o mundo digital.

ED2: Adaptação à diversidade: A formação psicopedagógica pode ajudar os docentes a desenvolver competências para ensinar eficazmente numa sala de aula diversificada. Isso pode levar a uma aprendizagem mais equitativa e inclusiva para todos os alunos.

ED3: Algumas [competências] são transferidas (as que são possíveis) porque depende dos meios disponíveis para efectivação das mesmas e sua adequação a área de ensino de cada docente.

ED4: [as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem] através da utilização das novas metodologias de leccionação e avaliação.

ED5: [transferência de competências adquiridas com a formação psicopedagógica para o processo de ensino e aprendizagem] (...) sinto [que] alguns estudantes têm conseguido concretizar a questão de ser/estar e saber fazer em diferentes actividades lectivas.

ED6: [as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem] depende[ndo] do domínio dessas competências por parte do docente. Contudo, nota-se um esforço neste sentido.

ED7: [as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem] na medida em que se denotam os seguintes desempenho pedagógico: (i) que os estudantes estão a assimilar os conteúdos programáticos nos planos temáticos e analíticos; (ii) que há uma maior interação e proximidade entre os docentes e os discentes (vice-versa), entre docentes e os membros de Direcção da unidade orgânica e/ou entre estudantes-docentes-comunidade académica no geral. No primeiro caso, os resultados sobre o desempenho dos discentes é um factor determinante.

ED8: [as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para] redimensionar a forma de abordar os estudantes e a interação com o conhecimento.

### **Tema 11 - Participação na formação pedagógica e alteração da relação pedagógica professor aluno**

ED1: Prática do dia-a-dia. A relação aluno professor faz-se na sala de aulas e não nas formações.

ED1: As formações nos dá insumos, ferramentas, mas só a prática é que dita o resultado.

ED2: A formação psicopedagógica desempenha um papel crucial na transformação da relação pedagógica entre professor e aluno. (...)

ED2: Melhoria da Compreensão do Aluno: A formação psicopedagógica ajuda o professor a entender melhor as diferentes formas como os alunos aprendem, suas motivações, desafios e

habilidades. Essa compreensão permite que os professores adaptem suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma relação mais personalizada e efectiva.

ED2: Promoção da Empatia: Através da formação psicopedagógica, os professores adquirem competências para compreender e valorizar as perspectivas dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso. Isso ajuda a estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno.

ED2: Comunicação Eficaz: A formação psicopedagógica aprimora as habilidades de comunicação dos professores, permitindo-lhes expressar claramente suas expectativas, fornecer *feedback* construtivo e efetivo, e promover uma comunicação bidirecional, o que melhora a interação e a relação pedagógica.

ED2: Incentivo à Autonomia do Aluno: A formação psicopedagógica enfatiza a importância de promover a autonomia dos alunos. Os professores aprendem a desenvolver estratégias de ensino que incentivam os alunos a assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado, fortalecendo a motivação e o envolvimento dos alunos.

ED2: Gestão de Sala de Aula: A formação psicopedagógica fornece aos professores ferramentas e estratégias para uma gestão eficaz da sala de aula, contribuindo para um ambiente de aprendizagem seguro e propício, o que beneficia a relação pedagógica.

ED3: A formação ajuda na medida em que nos permite olhar o processo de ensino como um todo, não apenas como docente mas ver também o lado dos estudantes (conhecer melhor os estudantes) para ajustar as metodologias segundo as características dos mesmos, o que melhora a relação de ambos.

ED5: [a formação psicopedagógica] ajuda o professor no seu processo de ensino e aprendizagem, com ferramentas adequadas.

ED6: [a formação psicopedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno na medida em que] o professor fica mais preparado para lidar com o aluno como um ser pensante, sujeito no processo da construção de conhecimento científico e sua aplicação na vida prática e quotidiana.

ED7: [a formação psicopedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno] quando, por exemplo, os alunos (ao nível das ofertas do mercado) conseguem um bom enquadramento.

ED7: (...) a qualidade mede-se pelo enquadramento dos discentes após as suas formações e o nível de resultado que os mesmos alcançam ao longo das carreiras.

ED7: (...) Uma boa relação professor-aluno é indispensável para garantir a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem.

ED8: [a formação psicopedagógica contribui] em grande medida, pois o estudante não se pode encerrar mais como uma tábua rasa, mas sim como um sujeito interactivo.

## **Tema 12 - Contributo da formação pedagógica na qualidade de ensino**

ED1: [a formação pedagógica] está directamente relacionada [com a qualidade de ensino].

ED1: Na formação temos os insumos ou as ferramentas que nos habilitará ao trabalho de qualidade.

ED2: A formação psicopedagógica desempenha um papel crucial para melhorar a qualidade do ensino (...).

ED2: Compreensão do Desenvolvimento do Aluno: A formação psicopedagógica ajuda os professores a compreenderem melhor os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes adaptar o ensino de forma a apoiar efectivamente o crescimento académico e pessoal dos alunos.

ED2: Estratégias de Ensino Efectivas: A formação psicopedagógica fornece aos professores uma gama de estratégias pedagógicas que podem ser usadas para melhorar a qualidade do ensino. Isso inclui técnicas para promover a aprendizagem activa, ensino diferenciado, e a inclusão de todos os alunos.

ED2: Gestão de Sala de Aula: A formação psicopedagógica ajuda os professores a desenvolverem habilidades eficazes de gestão de sala de aula, incluindo a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo, e a gestão eficaz do comportamento dos alunos.

ED2: Avaliação e *Feedback*: A formação psicopedagógica oferece aos professores ferramentas para avaliar o progresso dos alunos de forma justa e eficaz, e para fornecer *feedback* que apoie a aprendizagem dos alunos. Isso permite aos professores adaptarem o seu ensino com base na avaliação contínua do progresso dos alunos.

ED2: Desenvolvimento Profissional Contínuo: A formação psicopedagógica é uma parte importante do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, ajudando-os a manter-se actualizados com as pesquisas e práticas mais recentes em educação, e a refinar constantemente as suas competências de ensino.

ED3: A maneira de lecionar e quem tem formação e quem não tem formação psicopedagógica de certa forma influencia no resultado (aproveitamento pedagógico) quando se leciona observando-se as metodologias adequadas a probabilidade de sucesso é maior.



ED3: (...) nos moldes em que a maioria das formações ocorre o seu impacto é menor.

ED5: [com a formação psicopedagógica o docente] adquire ferramentas fundamentais para condução do ensino e aprendizagem com competência e autonomia científica.

ED6: [a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino] Na medida em que municia o professor de ferramentas básicas para conduzir com competência o ensino-aprendizagem.

ED8: [a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino] grandemente na medida em que proporciona a partilha de conhecimentos e aprofunda metodologias que se calhar nunca antes trabalhados.

### **Tema 13 - Factores externos que inviabilizam o sucesso das formações psicopedagógicas**

ED1: Não posso precisar [quais os factores externos que podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas].

ED2: Existem vários factores externos que podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas e, conseqüentemente, ter um impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem (...).

ED2: Recursos Limitados: A falta de recursos financeiros pode limitar a capacidade de uma instituição em fornecer formação psicopedagógica de alta qualidade. Isso pode incluir a incapacidade de contratar formadores qualificados, a falta de materiais de formação adequados, ou a incapacidade de proporcionar tempo suficiente para a formação.

ED2: Falta de Apoio Institucional: Se a liderança da instituição não valorizar a formação psicopedagógica, isso pode inviabilizar o seu sucesso. Isso pode manifestar-se na forma de falta de tempo atribuído à formação, falta de incentivos para a participação, ou uma cultura institucional que não valoriza o desenvolvimento profissional contínuo.

ED2: Desafios Pessoais dos Docentes: Os docentes podem enfrentar desafios pessoais, tais como questões de saúde, obrigações familiares ou stress, que podem dificultar a sua capacidade de participar plenamente na formação psicopedagógica.

ED2: Condições de Trabalho: As condições de trabalho dos docentes, incluindo cargas de trabalho elevadas, stress ocupacional e falta de apoio, podem inviabilizar a sua capacidade de aplicar eficazmente as competências adquiridas através da formação psicopedagógica.

ED2: Desafios Tecnológicos: Em um mundo cada vez mais digital, a formação psicopedagógica muitas vezes depende do acesso à tecnologia. A falta de acesso a tecnologia adequada, ou a falta de competências digitais, pode impedir a participação eficaz na formação.

ED2: Gostaria de enfatizar a importância do apoio contínuo após a conclusão da formação psicopedagógica.

ED2: Muitas vezes, os professores podem aprender novas estratégias ou abordagens durante a formação, mas podem encontrar dificuldades ao tentar implementá-las na prática.

ED2: (...) é crucial que haja algum tipo de apoio ou acompanhamento disponível para ajudar os professores a aplicar o que aprenderam na prática.

ED2: Isso pode incluir sessões de coaching ou mentoria, comunidades de prática onde os professores podem partilhar experiências e aprender uns com os outros, ou mesmo apenas a disponibilidade de um supervisor ou mentor para discutir desafios e estratégias.

ED2: (...) gostaria de destacar a importância de adaptar a formação psicopedagógica às necessidades específicas dos professores e dos alunos.

ED2: Cada professor é único, assim como cada aluno e cada sala de aula.

ED2: (...) a formação mais eficaz será aquela que leva em consideração essas diferenças e oferece estratégias e abordagens que podem ser adaptadas a diferentes contextos e situações.

ED2: (...) a formação psicopedagógica não deve ser vista como um evento isolado, mas sim como parte de um processo de desenvolvimento profissional contínuo.

ED3: As condições materiais de ensino que na sua maioria estão em falta (podem surgir várias ideias nas formações e não se poderem implementar por falta de meios).

ED3: (...) Questões como a motivação dos docentes associada as condições de trabalho, salários, etc devem ser levados em conta.

ED5: [Os factores externos podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem são:] dificuldades financeiras, que nalgum momento influenciam nas formações permanentes dos docentes.

ED5: deviam ser promovidas formações psicopedagógicas regularmente.

ED6: [factores externos que podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem são] os de ordem financeira e cultural.

ED6: (...) é preciso promover formações contínuas.

ED7: [factores externos que podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem:] (...) factores ligados as necessidades básicas como descreve a pirâmide hierárquica de Maslow

ED7: factores ligados a baixos ordenados.

ED7: (...) [factores] de ordem económica.

ED7: Os esforços da ONU em matéria do ‘desenvolvimento do milénio’ continuam inalcançáveis. Parece que se investe menos na educação e mais nos armamentos...

ED7: (...) gostaria apenas, para finalizar, de lembrar um grande estadista africano, Nelson Mandela: “*a educação é arma de arremesso capaz de mudar o mundo*” e acrescentamos nós: nela, vale a pena investir;

ED7: investir a todos os níveis, em qualidade, em tempo e dinheiro.

ED8: [Factores externos que podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem:] preguiça ou excesso de ocupação laborais que não ajudam a formação.

ED8: (...) a formação psicopedagógica para o ensino superior é sempre salutar, pois ajuda a desencadear partilhas que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, quando se trata de novas formas de proporcionar, dispor e produzir conhecimentos significativos nos contextos em que se actua.

**Apêndice 22: Matriz da Análise de Conteúdo/Categorização - Docentes**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Frequência</b>
<b>Formação Pedagógica dos Docentes</b>	<b>Grau académico, área de formação e instituição do docente</b>	<p>ED1: Doutor; Ciências da Educação; Docente e investigadora numa instituição de ensino superior Privada.</p> <p>ED2: (...) estudante de doutoramento em Engenharia Civil; (...) especialização em sistemas de informação geográficas; (...) especialização em segurança e saúde no trabalho; (...) sou docente universitário com 10 anos de experiência; estou a exercer a minha docência numa instituição privada.</p> <p>ED3: Mestrado, [numa instituição] Pública.</p> <p>ED4: Mestre com formação em Administração de Negócios e especialista em Contabilidade, Instituição privada</p> <p>ED5: Mestrado. Educação em Gestão Ambiental, Numa Instituição Pública</p> <p>ED6: Mestrado. Educação/Ensino de Geografia, Numa instituição pública</p> <p>ED7: Doutor em Direito, Instituição Privada.</p> <p>ED8: Doutor em Humanidades, numa instituição privada.</p>	8
	<b>A instituição possui uma política de formação para o pessoal docente</b>	<p>ED1: Existe sim a política de formação contínua, (...) exemplo pratico da política de formação contínua.</p> <p>ED1: A minha formação de Base é a Psicopedagogia, formada em uma universidade Pedagogia. E muitas dos programas de formação participo como capacitadora.</p> <p>ED2: A nossa instituição valoriza muito a formação contínua dos docentes.</p> <p>ED2: Existem várias políticas em vigor para apoiar o desenvolvimento profissional contínuo do nosso corpo docente.</p> <p>ED2: (...) todos os professores são incentivados a participar de <i>workshops</i>, seminários e conferências relevantes, tanto internamente como externamente.</p> <p>ED2: (...) oferecem oportunidades regulares para a partilha de boas práticas entre os professores. Isso pode ocorrer em reuniões de departamento, sessões de formação interna, ou através de uma plataforma online onde os professores podem partilhar materiais e ideias.</p>	25

		<p>ED2: (...) incentivam os professores a prosseguir estudos académicos adicionais se desejarem. Isso pode incluir mestrados, doutoramentos, ou cursos de formação especializada.</p> <p>ED2: (...) esta política de formação contínua ajuda a manter docentes actualizados com as mais recentes pesquisas e práticas pedagógicas.</p> <p>ED2: Na nossa instituição, a formação psicopedagógica é vista como fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes.</p> <p>ED2: Como parte do nosso plano de formação, fui capacitada em várias áreas da psicopedagogia.</p> <p>ED2: (...) recebi formação em teorias de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, que me ajudaram a entender como os estudantes processam informações e como posso estruturar minhas aulas para apoiar esse processo.</p> <p>ED2: (...) fui capacitado em estratégias de gestão de sala de aula e técnicas de ensino diferenciado. Isso me permitiu gerir melhor as dinâmicas de sala de aula e atender às necessidades individuais dos meus alunos.</p> <p>ED2: (...) participei em uma formação sobre o uso da tecnologia na educação, que me equipou com as competências necessárias para integrar efectivamente a tecnologia no meu ensino.</p> <p>ED2: Estas formações foram implementadas através de uma combinação de workshops, seminários e cursos online, e foram complementadas com oportunidades para aplicar o que aprendi na minha prática docente</p> <p>ED3: Existia a concessão de bolsas custeadas pelo orçamento do Estado ao nível da instituição embora muito restrito,</p> <p>ED3: (...) com a passagem da gestão destas bolsas para o Instituto Bolsas de Estudo (IBE) o acesso ficou mais difícil.</p> <p>ED3: A minha formação é na área de educação e ensino, mas todos os anos no período de férias académicas a Instituição organiza formações em forma de reciclagem e actualização para os docentes (todos).</p> <p>ED4: Formações continuas sempre no inicio de cada semestre.</p> <p>ED5: Existe um plano de formação e não exactamente uma política.</p> <p>ED5: [foi capacitado (a) seguindo um plano ou programa de formação da instituição (...)]</p>	
--	--	---	--

		<p>ED6: Muito difícil responder a esta questão. Se existe, deve ser muito selectiva e não abrangente.</p> <p>ED7: Sim. Existem bolsheiros, dentro da instituição e em formação no exterior.</p> <p>ED7: Sim. Sem memória de certificação.</p> <p>ED8: Existem bolsas de estudos para áreas específicas de cada faculdade;;</p> <p>ED8: (...) existem formações que ocorrem como forma de capacitação em alguma matéria que reforça a docência.</p> <p>ED8: (...) as capacitações em matéria de formação para produção de artigos científicos, metodologias e projetos de extensão universitária.</p> <p>ED8: formação psicopedagógica [<i>online</i>] promovida pela instituição (...) no início do ano lectivo de 2023.</p>	
	<p><b>Aplicação do plano de formação</b></p>	<p>ED1: (...) devemos apostar na Didática do ensino superior com enfoque nas tecnologias.</p> <p>ED1: Práticas pedagógicas mais interativas, e a metodologia baseada em problemas.</p> <p>ED1: (...) estas temáticas (...) fazem com que o estudante e o docente não caiam na ociosidade e nas praticas costumeira, principalmente os docentes, devem aprimorar as suas práticas de ensinar no ambiente mais de interação e inovador.</p> <p>ED1: (...) Normalmente, se identificam ou diagnosticam lacunas, dificuldades ou desafios e se constrói um programa segundo as necessidades diagnosticadas.</p> <p>ED1: [contributo temático dado numa formação psicopedagógica:] Metodologias activas ou centradas no estudante com base nos paradigmas do construtivismo.</p> <p>ED2: A formação psicopedagógica é extremamente importante (...)</p> <p>ED2: (...) há algumas áreas que poderiam ser melhoradas para torná-la ainda mais eficaz.</p> <p>ED2: Personalização da formação: A formação psicopedagógica tende a ser bastante genérica. Seria útil se pudéssemos ter formação mais personalizada, focada nas necessidades específicas de cada professor. Todos nós temos pontos fortes e fracos diferentes, e uma formação que pudesse ser adaptada a essas diferenças individuais seria muito benéfica.</p> <p>ED2: Aplicação prática: Muitas vezes, a formação psicopedagógica é bastante teórica. Seria útil ter mais oportunidades para aplicar o que aprendemos em um ambiente prático, talvez através de simulações ou de ensino supervisionado.</p>	<p>33</p>

		<p>ED2: Avaliação e <i>feedback</i>: Acho que poderíamos melhorar na maneira como avaliamos o impacto da formação psicopedagógica. Seria útil ter um sistema mais formal de <i>feedback</i> e avaliação para entender melhor o que está funcionando e o que precisa ser melhorado.</p> <p>ED2: Actualizações frequentes: O campo da psicopedagogia está sempre evoluindo, por isso é importante que a formação psicopedagógica esteja atualizada com as pesquisas e práticas mais recentes. Ter actualizações regulares e reciclagens poderia ajudar a garantir isso.</p> <p>ED2: Integração de tecnologia: Com o avanço das tecnologias de ensino, é importante que a formação psicopedagógica também aborde como integrar efectivamente essas ferramentas na sala de aula.</p> <p>ED2: (...) temas [abordados nas formações psicopedagógicas] (...): teorias de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, gestão de sala de aula, técnicas de ensino diferenciado e uso de tecnologia na educação, (...) saúde mental dos estudantes, resolução de conflitos e inclusão e diversidade na sala de aula.</p> <p>ED2: (...) esses temas são extremamente pertinentes e abrangem uma grande parte do que é necessário para ser um educador eficaz.</p> <p>ED2: No âmbito da formação psicopedagógica, contribuí com o meu conhecimento e experiência em tecnologia educacional. Na nossa instituição, reconheceram a importância crescente das tecnologias digitais na educação e me pediram para liderar várias sessões de formação sobre este tópico.</p> <p>ED2: Nestas sessões, partilhei não só a minha compreensão teórica das melhores práticas para o uso da tecnologia na sala de aula, mas também a minha experiência prática de como implementar essas práticas. Falei sobre tudo, desde o uso de plataformas de gestão de aprendizagem até à integração de ferramentas interativas na sala de aula para melhorar a participação e a aprendizagem dos alunos.</p> <p>ED3: Penso que para todos docentes que não tem essa formação psicopedagógica devia se dar um mini curso antes de entrar para a carreira docente, e de forma contínua iriam-se realizar as capacitações em forma de reciclagem. Dentro desta temática e devia-se dar mais ênfase a questão de aula de campo.</p> <p>ED3: Aborda-se mais a questão das metodologias de ensino, elaboração de material didáctico, apoio aos estudantes, motivação dos estudantes, agora adicionou-se temas</p>	
--	--	--	--

		<p>relacionados a inclusão de alunos com deficiência através de leitura e escrita a braile (mas de forma muito superficial), pois o desafio é grande.</p> <p>ED3: Nunca ministrei nenhum conteúdo nestas formações.</p> <p>ED4: aspectos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica: Interação permanente entre docentes</p> <p>ED4: [temas abordados nas formações em psicopedagogia:] Sistemas de preparação de aulas e métodos de avaliação</p> <p>ED4: [contributo temático dado numa formação psicopedagógica:] Métodos de avaliação.</p> <p>ED5: [aspectos a serem melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica:] Aulas de campo e aulas práticas, para conciliar a teoria adquirida na sala de aula.</p> <p>ED5: [os temas abordados nas formações em psicopedagogia] são diversos, desde os aspectos socio – económicos e culturais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>ED5: [contributo temático dado no âmbito da formação psicopedagógica;] Participação em eventos ligados a protecção ambiental.</p> <p>ED6: [Aspectos que considera que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica:] Aulas práticas. O que tem verificado é que a formação psicopedagógica é muito teórica, centra-se na mediação do conhecimento pelo docente na sala de aulas.</p> <p>ED6: [Temas abordados nas formações em psicopedagogia:] são vários. Com destaque para factores que influenciam/determinam o processo de ensino-aprendizagem. São pertinentes, sobretudo no contexto moçambicano em qua as taxas de desistência são bem altas.</p> <p>ED6: [Contributo temático dado no âmbito da formação psicopedagógica:] elaboração do manual de ensino de Geografia (11ª classe) em co-autoria com Francisco Jorge Manso.</p> <p>ED7: [os aspectos que devem ser melhorados ao nível dos processos de formação psicopedagógica:] (...) devia existir um modelo específico nas formações o qual poderia ir se ajustando a medida em que os factores externos o exigirem.</p> <p>ED7: Uma panóplia de temas [são abordados nas formações em psicopedagogia:] no âmbito do saber, saber ser, saber estar, saber ouvir, saber fazer, etc.</p> <p>ED8: penso que deve ser melhorado a didática de ensino nas diversas áreas especialmente engenharias economia e ciências exatas.</p>	
--	--	---	--



		<p>ED8: [nas formações em psicopedagogia] são abordados temas como a relação estudante docente, docentes entre si e docente e a direção, assim como estudante e a direção. Porém, ainda falta aprofundar sobre metodologias no ensino superior e extensão universitária.</p> <p>ED8: Enquanto formação não dei nada ainda porem se solicitado poderei contribuir.</p>	
	<p><b>Participação na formação psicopedagógica e mudança do método de ensino do docente</b></p>	<p>ED1: (...) Essas Formações, fazem com que nós docentes, tenhamos uma nova postura perante o PEA, as formações potenciam as inovações nas nossas práticas de ensinar e de aprender.</p> <p>ED2: A formação psicopedagógica desempenha um papel crucial na mudança do método de ensino do docente.</p> <p>ED2: (...) a contribuição pode ser vista em vários níveis: Compreensão dos alunos: A formação psicopedagógica proporciona aos professores um entendimento mais profundo sobre como os alunos aprendem e se desenvolvem. Isso pode levar a mudanças significativas na maneira como um professor aborda o ensino, permitindo-lhe adaptar o seu método para melhor se adequar às necessidades dos seus alunos.</p> <p>ED2: Estratégias de ensino: A formação psicopedagógica também apresenta aos professores uma variedade de estratégias e técnicas de ensino. Isso pode encorajar os professores a experimentar novas abordagens em sua sala de aula e a diversificar o seu método de ensino.</p> <p>ED2: Reflexão sobre a prática: Um aspecto importante da formação psicopedagógica é encorajar os professores a refletir sobre a sua própria prática. Isso pode levar a mudanças significativas, pois os professores se tornam mais conscientes das suas próprias forças e fraquezas e procuram maneiras de melhorar.</p> <p>ED2: Incorporação de novas tecnologias: A formação psicopedagógica muitas vezes inclui uma componente sobre o uso da tecnologia na educação. Isso pode levar os professores a incorporar mais tecnologia no seu ensino, mudando a maneira como interagem com os alunos e como apresentam o material de aprendizagem.</p> <p>ED2: Abordagem à avaliação: A formação psicopedagógica também pode mudar a maneira como os professores abordam a avaliação, encorajando-os a utilizar formas mais formativas e centradas no aluno de avaliação, em vez de depender exclusivamente de testes e exames.</p>	<p>17</p>

		<p>ED3: [a formação psicopedagógica] ajuda bastante na medida em que nos faz refletir em relação aos métodos usados de forma habitual e incluir novos métodos,</p> <p>ED3: (...) por estar em uma área que precisa de associar a teoria a prática algumas das estratégias resultam destas formações;</p> <p>ED4: [a formação psicopedagógica] contribuiu bastante [para a mudança do método de ensino do docente] pois passou-se a utilizar-se também a metodologia de sala invertida</p> <p>ED5: [a formação psicopedagógica] contribuiu em muitos aspectos, [para a mudança do método de ensino], sobretudo nas novas metodologias de ensino, virado aos resultados e com enfoque nos estudantes.</p> <p>ED6: [A formação psicopedagógica contribui] Bastante [para a mudança do método de ensino do docente]. O uso de métodos actuais de ensino – centrados no estudante e baseados na resolução de problemas.</p> <p>ED7: julgo que a formação psicopedagógica, à par da formação contínua, facilita os processos de ensino-aprendizagem entre discentes e docentes bem como a relação interpessoal no geral.</p> <p>ED7: A prática mostra que um docente formado para ser docente detém as competências necessárias para as boas práticas pedagógicas.</p> <p>ED7: Mas, reconheço que existem docentes que nunca passaram por essa formação psicopedagógica e se revelaram bons docentes. Provavelmente são os mais carismáticos, os que nascem com o dom/virtude para o efeito.</p> <p>ED7: Outros, porém, acumulam experiência com o tempo. De todo o modo, o processo de formação psicopedagógica em docente é indispensável para quem se inicia como docente.</p> <p>ED8: [A formação psicopedagógica] contribui na prática do docente e na sua relação tanto com o estudante, quanto com o conhecimento.</p>	
	<p><b>Formação psicopedagógica para os professores</b></p>	<p>ED1: Penso que não deveriam estar isentos das formações, pois cada Doutor tem a sua prática de ensinar, seus métodos e técnicas, estes poderiam trocar experiências uns com os outros.</p> <p>ED1: [um professor deve participar] Sempre [em formações psicopedagógicas].</p> <p>ED2: Independentemente do grau académico, a formação psicopedagógica é uma componente crucial do desenvolvimento profissional de qualquer educador.</p>	<p>27</p>

		<p>ED2: Ter um doutoramento demonstra um alto nível de especialização num determinado campo, mas não necessariamente indica que um professor tem todas as competências pedagógicas necessárias para ensinar eficazmente.</p> <p>ED2: A pedagogia é uma disciplina em si, com as suas próprias teorias, práticas e pesquisas em constante evolução. Os professores que têm um doutoramento, assim como aqueles com graus de mestrado ou licenciatura, podem beneficiar de formações psicopedagógicas para se manterem actualizados sobre as melhores práticas de ensino, aprender novas técnicas e estratégias, e refletir sobre a sua prática.</p> <p>ED2: (...) o ensino envolve muito mais do que apenas a transmissão de conhecimentos especializados. Envolve a gestão de sala de aula, a compreensão das diferenças individuais dos alunos, a promoção da inclusão e da equidade, a adaptação às tecnologias emergentes, entre outros aspectos. A formação psicopedagógica pode ajudar os professores a desenvolver competências nessas áreas.</p> <p>ED2: (...) um professor deve participar em formações psicopedagógicas ao longo de toda a sua carreira. A educação é um campo dinâmico que está constantemente a evoluir, com novas pesquisas e abordagens surgindo regularmente. Além disso, cada geração de alunos traz consigo novos desafios e oportunidades. A formação psicopedagógica contínua permite que os professores se mantenham actualizados e preparados para responder a estas mudanças.</p> <p>ED2: (...) a formação psicopedagógica oferece aos professores a oportunidade de refletir sobre a sua prática, aprender com os colegas e continuar a desenvolver as suas competências pedagógicas.</p> <p>ED2: (...) os professores mais experientes podem encontrar novas ideias e abordagens que podem melhorar a sua prática.</p> <p>ED2: (...) A participação em formação psicopedagógica também demonstra um compromisso com a profissão e com a melhoria contínua, o que pode ter um impacto positivo na motivação e satisfação do professor.</p> <p>ED3: Penso que estas formações são úteis para todos, independentemente do nível académico, sempre saímos delas com algo novo que pode ser útil.</p> <p>ED3: (...) trazendo os professores Doutores a estes Debates, pelas experiências podem acrescentar valor a estas formações.</p>	
--	--	---	--

		<p>ED3: Sempre, porque a realidade muda todos os dias, o tipo de estudantes que recebemos não é o mesmo e a forma de nos relacionarmos com eles no processo de ensino não pode ser o mesmo, a formação deve ser contínua.</p> <p>ED4: [os professores com grau académico de doutor] em nenhum momento [deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógicas] pois nem todos os Doutores foram formados para serem professores</p> <p>ED4: [um professor deve participar em formações psicopedagógicas] sempre pois a docência é dinâmica e evolui permanentemente</p> <p>ED5: a formação psicopedagógica deve ser permanente, independentemente do nível académico, pois a cada dia, há novos métodos que devem ser aprimorados, em função da realidade concreta.</p> <p>ED5: [um professor deve participar] sempre [em formações psicopedagógicas].</p> <p>ED6: [Os professores com grau académico de doutor] Não deveriam [estar isentos de participar em formações psicopedagógicas].</p> <p>ED6: Uma coisa é o grau académico obtido através do conhecimento científico outra coisa e o conhecimento psicopedagógico, relevante para saber mediar o conhecimento.</p> <p>ED6: [Os professores] não deveriam estar isentos de participar em formações psicopedagógica.</p> <p>ED6: [um professor deve participar em formações psicopedagógicas] desde que não tenha tido, ele precisa, ou seja, até ele ter essa formação psicopedagógica.</p> <p>ED7: na medida em que tenham uma longa experiência na atividade docente, isto é, tenham lecionado pelo menos a mais de cinco anos na qualidade de Assistente Universitário ou equivalente. São, por exemplo, os casos de docentes que seguem carreira universitária e que à par vão se formando ao nível do II e III ciclo (Mestrados e doutoramentos).</p> <p>ED7: Sempre que pode: “<i>conhecimento não ocupa lugar</i>”. No caso de iniciantes, devia ser de carácter obrigatório. As instituições, deviam e devem exigir dos candidatos para lecionar ao nível das licenciaturas que passem por uma formação psicopedagógica antes de se iniciarem quer como monitores quer como assistentes universitários.</p> <p>ED7: Outrossim, julgo que as Direcções deviam (no acto das entrevistas) criar uma comissão com competência para aferir tal competência em formação psicopedagógica.</p>	
--	--	--	--

		<p>ED7: De uma forma simples, nada que acrescente ao processo das candidaturas à docente mais burocracia institucional.</p> <p>ED8: em nenhum momento [os professores com grau académico de doutor] deveriam estar isentos da formação psicopedagógica.</p> <p>ED8: [um professor deve participar em formações psicopedagógicas] até a sua morte.</p>	
	<p><b>Alteração do processo de formação psicopedagógica no contexto pandémico</b></p>	<p>ED1: A pandemia trouxe inovações ao PEA [processo de ensino e aprendizagem]. Maximizou-se o uso das plataformas educativas.</p> <p>ED2: (...) Mudança para o Online: Talvez a alteração mais imediata tenha sido a transição para a formação online. Muitas sessões de formação que antes ocorriam presencialmente passaram a ser realizadas virtualmente. Isso exigiu uma adaptação tanto dos formadores quanto dos professores, com novas competências a serem aprendidas para facilitar e participar efectivamente em ambientes de aprendizagem online.</p> <p>ED2: (...) Foco na Tecnologia Educacional: Com a transição para o ensino online e híbrido, a formação em tecnologia educacional tornou-se mais importante do que nunca. Muitas formações psicopedagógicas passaram a incluir componentes sobre como usar plataformas de aprendizagem online, ferramentas digitais e outras tecnologias para facilitar o ensino e a aprendizagem a distância.</p> <p>ED2: (...) Bem-estar e Saúde Mental: O contexto pandémico trouxe à tona a importância do bem-estar e da saúde mental dos alunos e dos professores. Como resultado, muitas formações psicopedagógicas passaram a incluir componentes sobre como apoiar a saúde mental na sala de aula e como lidar com o stress e a ansiedade relacionados com a pandemia.</p> <p>ED2: (...) Flexibilidade e Adaptação: A pandemia exigiu um alto grau de flexibilidade e adaptação por parte dos professores. Muitas formações psicopedagógicas passaram a focar-se em estratégias para adaptar rapidamente o ensino a mudanças nas circunstâncias, como a transição entre o ensino presencial e online.</p> <p>ED2: (...) Inclusão Digital: A pandemia também destacou as desigualdades no acesso à tecnologia e à internet entre os alunos. As formações psicopedagógicas passaram a abordar estratégias para garantir a inclusão digital e para apoiar os alunos que possam ter dificuldades em aceder o ensino online.</p>	22

		<p>ED3: Mudou principalmente o conteúdo, introduziu-se temas relacionados com o ensino <i>on-line</i>, uso das TIC's e aulas em módulos (coisa que na instituição onde trabalho não era o foco).</p> <p>ED4: [tendo em conta o contexto pandémico, o processo de formação psicopedagógica] sofreu melhoria pois demonstrou que não é sempre que se precisa de uma sala de aula para lecionar</p> <p>ED5: [no contexto pandémico] houve muitas alterações, [no processo de formação psicopedagógica]. Sobretudo, a crescente tendência de uso do ensino virtual.</p> <p>ED6: [no contexto pandémico] muita coisa mudou [no processo de formação psicopedagógica]. No entanto, a adopção de modelo híbrido foi uma ótima experiência.</p> <p>ED6: [a maior dificuldade notada nos formadores foi o] domínio de plataformas digitais.</p> <p>ED7: Muita. Penso que disso, todos temos noção. Só para assinalar uma dessas metamorfoses: o ensino tornou-se mais híbrido do que se esperava. Mais online do que propriamente presencial.</p> <p>ED7: Mas há males que vêm para o bem. A tecnologia deu um grande empurrão. Entre prós e contras, temos de nos adaptar a nova realidade digital.</p> <p>ED7: Uma série de plataformas digitais foram criadas, nomeadamente: o <i>Zoom, Google Meet, Moodle, etc.</i></p> <p>ED7: Assim, outras séries de actividades pedagógicas e académicas ficaram facilitadas.</p> <p>ED7: Nunca se pensou que fosse possível simplificar tanto, tanto em tempo como em custo.</p> <p>ED7: Mais apesar disso, há que assinalar: houve grandes desafios na implementação de um modelo amplamente híbrido por razões de várias ordens como as que acabamos por assinalar, a disponibilidade de meios e os custos relativos à tais (...).</p> <p>ED7: No caso discente, tratando-se de estudantes cujos estudos são pagos por famílias de baixa renda a dificuldade de acesso à internet, (...) era bem mais visível se comparado ao corpo docente.</p> <p>ED7: A formação psicopedagógica vem sendo cada vez mais relançada.</p> <p>ED7: Graças ao regime híbrido, sobretudo a modalidade <i>online</i>, é hoje possível uma participação massiva de docentes quando as IES lançam uma formação psicopedagógica ao início do ano lectivo.</p>	
--	--	--	--

		<p>ED7: O risco é, as plataformas ficarem verdadeiramente sobrecarregadas e existirem pequenas interferências que mimam a captação dos conteúdos programados.</p> <p>ED8: [no período pandémico] não houve alteração [no processo de formação psicopedagógica], mas houve necessidade de acrescentar na formação psicopedagógica a componente tecnologia especialmente o uso de plataformas para o processo de ensino e aprendizagem.</p>	
	<p><b>Principais dificuldades notadas nos formadores durante as formações psicopedagógicas</b></p>	<p>ED1: (...) deve[-se] trazer mais exercícios práticos que teóricos. Práticos tendem a ser mais eficaz que as discussões teóricas ou paradigmáticas.</p> <p>ED2: A maior dificuldade que notei nos formadores foi a adaptação rápida à formação online.</p> <p>ED2: A mudança abrupta para o ambiente virtual, provocada pela pandemia, representou um desafio significativo.</p> <p>ED2: Muitos formadores estavam habituados a interagir presencialmente com os professores em formação, utilizando métodos e materiais que funcionavam bem em um ambiente de sala de aula física.</p> <p>ED2: No entanto, essas estratégias nem sempre se traduziam bem para o ambiente online.</p> <p>ED2: A formação virtual requer habilidades distintas, incluindo a capacidade de facilitar discussões e actividades de grupo de forma remota, manter os participantes engajados através de uma tela e lidar com questões técnicas que possam surgir.</p> <p>ED2: (...) muitos formadores tiveram que aprender a utilizar rapidamente várias ferramentas e plataformas digitais, enquanto também ensinavam essas habilidades aos professores.</p> <p>ED3: Os conteúdos não são aprofundados na sua maioria são apenas para cumprir programas, é útil para quem na sua formação académica já tem formação psicopedagógica e serve apenas para reforçar o que já sabia mas para os docentes que não tem essa formação, a forma como estes conteúdos são passados o impacto deles é menor.</p> <p>ED4: [Não se notou nenhuma dificuldade nos formadores.] Foram excepcionais.</p> <p>ED5: [maior dificuldade que notou nos formadores:] fraco domínio de plataformas digitais e dificuldades da internet.</p> <p>ED6: [maior dificuldade que notou nos formadores:] domínio de plataformas digitais.</p> <p>ED7: Uma das maiores dificuldades nestes processos de formação psicopedagógica tem que ver com a falta de especialistas nestas matérias.</p>	<p>18</p>

		<p>ED7: (...) há poucos mestrados e/ou doutorados cujas especialidades, no âmbito das suas formações académicas, tenham sido nesta área científica o que, em última análise, é uma pena.</p> <p>ED7: Urge formar/capacitar discentes e docentes nestas especialidades.</p> <p>ED7: Outro remédio, seria convidar especialistas internacionais, com larga experiência na matéria apesar de reconhecer os custos.</p> <p>ED7: [...] as tecnologias voltam a dar um grande empurrão.</p> <p>ED7: As formações podem decorrer em regimes online pagando-se apenas os honorários pela capacitação/formação isentando-se de altos custos como v.g., deslocações e hospitalidade.</p> <p>ED8: [maior dificuldade notada nos formadores:] Saber lidar com as novas tecnologias para ministrar aulas aos seus estudantes. Portanto a adaptação a realidade não tem sido fácil.</p>	
	<p><b>Principais dificuldades apresentadas pelos docentes nas formações psicopedagógicas</b></p>	<p>ED1: A formação psicopedagógica é um processo, (...) dependendo das necessidades encontradas criam-se programas de capacitações.</p> <p>ED1: Para docentes que saíram da carteira e logo [têm] o desafio de estar em frente do PEA, naturalmente terão mais dificuldades que aqueles que já estão há mais tempo na profissão, mas isso tudo é relativo, depende de muitos factores.</p> <p>ED2: Os docentes enfrentaram várias dificuldades nas formações psicopedagógicas, especialmente no contexto da pandemia (...).</p> <p>ED2: Adaptação ao ensino online: Assim como os formadores, muitos docentes tiveram dificuldades em adaptar-se ao ambiente de formação online. Isso inclui aprender a usar novas ferramentas e plataformas, manter-se envolvido em um ambiente de aprendizagem virtual e lidar com eventuais problemas técnicos.</p> <p>ED2: Gestão do tempo: Com a necessidade de adaptar-se ao ensino a distância e, em muitos casos, equilibrar as responsabilidades profissionais com as pessoais em um ambiente de trabalho em casa, muitos docentes tiveram dificuldades em encontrar tempo para participar de formações.</p> <p>ED2: Aplicação prática: Alguns docentes expressaram dificuldades em aplicar as estratégias e técnicas aprendidas nas formações ao seu contexto específico de ensino. Isso pode ser especialmente desafiador quando se tenta implementar novas abordagens em um ambiente de ensino a distância ou híbrido.</p>	<p>16</p>



		<p>ED2: Bem-estar emocional: A pandemia colocou uma grande pressão emocional em muitos docentes. O stress e a ansiedade podem tornar mais difícil para os docentes se concentrarem na formação e aplicarem o que aprenderam.</p> <p>ED2: Falta de suporte institucional: Em alguns casos, os docentes podem ter sentido que faltava apoio institucional para implementar as mudanças sugeridas nas formações. Por exemplo, eles podem não ter tido acesso à tecnologia necessária ou podem ter sentido que a cultura institucional não apoiava as novas abordagens pedagógicas.</p> <p>ED3: [dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas] Teoricamente a maior parte tem as informações, mas a dificuldade está na operacionalização destes aspectos tendo em conta os meios existentes (que são exíguos).</p> <p>ED4: [dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas] apenas questões de interpretação prática que são sanáveis com base na troca de experiências</p> <p>ED5: [dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas:] Nem todos os docentes dominam o uso das plataformas digitais.</p> <p>ED6: [dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas:] uso das plataformas digitais, alguns eram-lhe revelados como analfabetos informáticos/digitais.</p> <p>ED7: [dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas foram] Inúmeras. De várias ordens.</p> <p>ED7: Algumas se prendem com questões estritamente pedagógicas/académicas e outras ligados aos fatores externos.</p> <p>ED7: Sinto que há dificuldades nos formadores para responder aos fatores externos, muitos dos quais discutíveis.</p> <p>ED8: [dificuldades que os docentes mais apresentaram nas formações psicopedagógicas:] A (...) falta de interesse dos estudantes no aprendizado.</p>	
<b>Competências dos Docentes</b>	<b>Formação psicopedagógica e competência do docente</b>	<p>ED1: [competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] estar, saber e fazer.</p> <p>ED2: A formação psicopedagógica é fundamental para o desenvolvimento de uma série de competências que são essenciais para a prática eficaz da docência.</p> <p>ED2: Estas competências podem ser categorizadas de várias maneiras, incluindo competências-chave, competências ao nível do ser/estar, saber e fazer.</p>	19

		<p>ED2: Competências-chave: A formação psicopedagógica ajuda os docentes a desenvolverem competências-chave para a prática educativa (...).</p> <p>ED2: Comunicação eficaz: A capacidade de transmitir informação de maneira clara e compreensível, adaptar a comunicação para diferentes públicos e facilitar a comunicação bidirecional entre professor e aluno.</p> <p>ED2: Planejamento e organização: A habilidade de desenvolver e implementar planos de aula eficazes, organizar materiais de ensino e gerir o tempo de forma eficiente.</p> <p>ED2: Avaliação e <i>feedback</i>: A capacidade de avaliar o progresso dos alunos de maneira justa e eficaz, fornecer <i>feedback</i> construtivo e usar a avaliação para guiar a prática de ensino.</p> <p>ED2: Uso de tecnologia: Competência para integrar a tecnologia na sala de aula de maneira pedagogicamente eficaz.</p> <p>ED2: Competências ao nível do ser/estar: A formação psicopedagógica também ajuda os docentes a desenvolverem competências relacionadas com a sua postura profissional e relações interpessoais (...)</p> <p>ED2: Empatia e compreensão: A capacidade de entender e responder às necessidades e perspectivas dos alunos.</p> <p>ED2: Resiliência e adaptabilidade: A habilidade de lidar com desafios, adaptar-se a novas situações e manter uma atitude positiva em face da adversidade.</p> <p>ED2: Profissionalismo e ética: A capacidade de manter altos padrões de conduta profissional e fazer escolhas éticas.</p> <p>ED2: Competências ao nível do saber e fazer: A formação psicopedagógica proporciona aos docentes a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos em áreas-chave e de desenvolver competências práticas para a sala de aula, como: Conhecimento pedagógico: Compreensão das teorias e práticas de ensino, e como aplicá-las na prática; Gestão da sala de aula: Habilidades para criar um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo, gerir o comportamento dos alunos e promover a participação; Inclusão e diversidade: Competências para ensinar de forma eficaz numa sala de aula diversificada, incluindo a compreensão das necessidades de alunos com diferentes backgrounds culturais, habilidades e estilos de aprendizagem.</p> <p>ED3: [a formação psicopedagógica permite adquirir] mais conhecimento, melhor aproveitamento das tecnologias para pesquisa e ensino, novas metodologias de ensino.</p>	
--	--	---	--

		<p>ED4: [competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] competências ao nível do ser/estar e saber fazer no contexto institucional.</p> <p>ED5: [competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] competências cognitivas, afectivas e práticas.</p> <p>ED6: [competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] domínio cognitivo e afectivo. Não [há] muito a dizer sobre a competência de saber fazer, [uma vez que] a abordagem é conteudístico.</p> <p>ED7: [o docente adquire] várias competências [com a formação psicopedagógica]: (...) (i) no ser um bom docente, isto é, um docente modelo; (ii) saber estar com os discentes e na comunidade académica no geral; e (iii) saber fazer as coisas dentro do que se instruiu ao nível da formação contínua bem como ao nível das formações psicopedagógicas.</p> <p>ED8: [competências que o docente adquire com a formação psicopedagógica:] Nova postura diante das tecnologias de ensino.</p>	
	<p><b>Transferência de competências do docente para a prática pedagógica</b></p>	<p>ED1: [as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem] Com as práticas do trabalho docente. Não teremos um medidor, penso que a Prática do dia-a-dia e o resultado final será a medida das competências adquiridas das [formações psicopedagógicas- FPP].</p> <p>ED2: As competências adquiridas através da formação psicopedagógica têm um impacto directo e significativo no processo de ensino e aprendizagem (...).</p> <p>ED2: Melhoria da qualidade da instrução: A formação psicopedagógica proporciona aos docentes uma compreensão mais profunda das teorias de ensino e aprendizagem, bem como estratégias pedagógicas eficazes. Isso pode melhorar a qualidade da instrução que os docentes são capazes de fornecer, levando a uma aprendizagem mais eficaz para os alunos.</p> <p>ED2: Gestão de sala de aula mais eficaz: As competências em gestão de sala de aula adquiridas através da formação psicopedagógica podem ajudar os docentes a criar um ambiente de aprendizagem produtivo e inclusivo. Isso pode melhorar o comportamento dos alunos, a participação e o envolvimento na aprendizagem.</p> <p>ED2: Melhoria do bem-estar do aluno: As competências socioemocionais e de empatia adquiridas através da formação psicopedagógica podem ajudar os docentes a apoiar melhor o bem-estar dos alunos. Isso pode melhorar o envolvimento dos alunos na aprendizagem e a sua motivação para aprender.</p>	<p>13</p>

		<p>ED2: Utilização eficaz da tecnologia: Com a formação psicopedagógica, os docentes podem aprender a integrar eficazmente a tecnologia na sala de aula. Isso pode melhorar a qualidade da instrução, facilitar a aprendizagem personalizada e preparar os alunos para o mundo digital.</p> <p>ED2: Adaptação à diversidade: A formação psicopedagógica pode ajudar os docentes a desenvolver competências para ensinar eficazmente numa sala de aula diversificada. Isso pode levar a uma aprendizagem mais equitativa e inclusiva para todos os alunos.</p> <p>ED3: Algumas [competências] são transferidas (as que são possíveis) porque depende dos meios disponíveis para efectivação das mesmas e sua adequação a área de ensino de cada docente.</p> <p>ED4: [as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem] através da utilização das novas metodologias de leccionação e avaliação.</p> <p>ED5: [transferência de competências adquiridas com a formação psicopedagógica para o processo de ensino e aprendizagem] (...) sinto [que] alguns estudantes têm conseguido concretizar a questão de ser/estar e saber fazer em diferentes actividades lectivas.</p> <p>ED6: [as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem] depende[ndo] do domínio dessas competências por parte do docente. Contudo, nota-se um esforço neste sentido.</p> <p>ED7: [as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem] na medida em que se denotam os seguintes desempenho pedagógico: (i) que os estudantes estão a assimilar os conteúdos programáticos nos planos temáticos e analíticos; (ii) que há uma maior interação e proximidade entre os docentes e os discentes (vice-versa), entre docentes e os membros de Direcção da unidade orgânica e/ou entre estudantes-docentes-comunidade académica no geral. No primeiro caso, os resultados sobre o desempenho dos discentes é um factor determinante.</p> <p>ED8: [as competências adquiridas com a formação psicopedagógica são transferidas para] redimensionar a forma de abordar os estudantes e a interação com o conhecimento.</p>	
<b>Processo de Ensino-Aprendizagem</b>	<b>Participação na formação pedagógica e</b>	<p>ED1: Prática do dia-a-dia. A relação aluno professor faz-se na sala de aulas e não nas formações.</p> <p>ED1: As formações nos dá insumos, ferramentas, mas só a prática é que dita o resultado.</p>	15

<p><b>e Qualidade de Ensino</b></p>	<p><b>alteração da relação pedagógica professor aluno</b></p>	<p>ED2: A formação psicopedagógica desempenha um papel crucial na transformação da relação pedagógica entre professor e aluno. (...)</p> <p>ED2: Melhoria da Compreensão do Aluno: A formação psicopedagógica ajuda o professor a entender melhor as diferentes formas como os alunos aprendem, suas motivações, desafios e habilidades. Essa compreensão permite que os professores adaptem suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma relação mais personalizada e efectiva.</p> <p>ED2: Promoção da Empatia: Através da formação psicopedagógica, os professores adquirem competências para compreender e valorizar as perspectivas dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso. Isso ajuda a estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno.</p> <p>ED2: Comunicação Eficaz: A formação psicopedagógica aprimora as habilidades de comunicação dos professores, permitindo-lhes expressar claramente suas expectativas, fornecer <i>feedback</i> construtivo e efetivo, e promover uma comunicação bidirecional, o que melhora a interação e a relação pedagógica.</p> <p>ED2: Incentivo à Autonomia do Aluno: A formação psicopedagógica enfatiza a importância de promover a autonomia dos alunos. Os professores aprendem a desenvolver estratégias de ensino que incentivam os alunos a assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado, fortalecendo a motivação e o envolvimento dos alunos.</p> <p>ED2: Gestão de Sala de Aula: A formação psicopedagógica fornece aos professores ferramentas e estratégias para uma gestão eficaz da sala de aula, contribuindo para um ambiente de aprendizagem seguro e propício, o que beneficia a relação pedagógica.</p> <p>ED3: A formação ajuda na medida em que nos permite olhar o processo de ensino como um todo, não apenas como docente mas ver também o lado dos estudantes (conhecer melhor os estudantes) para ajustar as metodologias segundo as características dos mesmos, o que melhora a relação de ambos.</p> <p>ED5: [a formação psicopedagógica] ajuda o professor no seu processo de ensino e aprendizagem, com ferramentas adequadas.</p> <p>ED6: [a formação psicopedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno na medida em que] o professor fica mais preparado para lidar com o aluno como um ser pensante, sujeito no processo da construção de conhecimento científico e sua aplicação na vida prática e quotidiana.</p>	
-------------------------------------	---	---	--

		<p>ED7: [a formação psicopedagógica contribui para alteração da relação pedagógica professor-aluno] quando, por exemplo, os alunos (ao nível das ofertas do mercado) conseguem um bom enquadramento.</p> <p>ED7: (...) a qualidade mede-se pelo enquadramento dos discentes após as suas formações e o nível de resultado que os mesmos alcançam ao longo das carreiras.</p> <p>ED7: (...) Uma boa relação professor-aluno é indispensável para garantir a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem.</p> <p>ED8: [a formação psicopedagógica contribui] em grande medida, pois o estudante não se pode encerrar mais como uma tábua rasa, mas sim como um sujeito interactivo.</p>	
	<p><b>Contributo da formação pedagógica na qualidade de ensino</b></p>	<p>ED1: [a formação pedagógica] está directamente relacionada [com a qualidade de ensino].</p> <p>ED1: Na formação temos os insumos ou as ferramentas que nos habilitará ao trabalho de qualidade.</p> <p>ED2: A formação psicopedagógica desempenha um papel crucial para melhorar a qualidade do ensino (...).</p> <p>ED2: Compreensão do Desenvolvimento do Aluno: A formação psicopedagógica ajuda os professores a compreenderem melhor os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes adaptar o ensino de forma a apoiar efectivamente o crescimento académico e pessoal dos alunos.</p> <p>ED2: Estratégias de Ensino Efectivas: A formação psicopedagógica fornece aos professores uma gama de estratégias pedagógicas que podem ser usadas para melhorar a qualidade do ensino. Isso inclui técnicas para promover a aprendizagem activa, ensino diferenciado, e a inclusão de todos os alunos.</p> <p>ED2: Gestão de Sala de Aula: A formação psicopedagógica ajuda os professores a desenvolverem habilidades eficazes de gestão de sala de aula, incluindo a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo, e a gestão eficaz do comportamento dos alunos.</p> <p>ED2: Avaliação e <i>Feedback</i>: A formação psicopedagógica oferece aos professores ferramentas para avaliar o progresso dos alunos de forma justa e eficaz, e para fornecer <i>feedback</i> que apoie a aprendizagem dos alunos. Isso permite aos professores adaptarem o seu ensino com base na avaliação contínua do progresso dos alunos.</p> <p>ED2: Desenvolvimento Profissional Contínuo: A formação psicopedagógica é uma parte importante do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, ajudando-os a</p>	<p>13</p>

		<p>manter-se actualizados com as pesquisas e práticas mais recentes em educação, e a refinar constantemente as suas competências de ensino.</p> <p>ED3: A maneira de lecionar e quem tem formação e quem não tem formação psicopedagógica de certa forma influencia no resultado (aproveitamento pedagógico) quando se leciona observando-se as metodologias adequadas a probabilidade de sucesso é maior.</p> <p>ED3: (...) nos moldes em que a maioria das formações ocorre o seu impacto é menor.</p> <p>ED5: [com a formação psicopedagógica o docente] adquire ferramentas fundamentais para condução do ensino e aprendizagem com competência e autonomia científica.</p> <p>ED6: [a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino] Na medida em que municia o professor de ferramentas básicas para conduzir com competência o ensino-aprendizagem.</p> <p>ED8: [a formação psicopedagógica contribui para a qualidade de ensino] grandemente na medida em que proporciona a partilha de conhecimentos e aprofunda metodologias que se calhar nunca antes trabalhados.</p>	
	<p><b>Factores externos que inviabilizam o sucesso das formações psicopedagógicas</b></p>	<p>ED1: Não posso precisar [quais os factores externos que podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas].</p> <p>ED2: Existem vários factores externos que podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas e, conseqüentemente, ter um impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem (...).</p> <p>ED2: Recursos Limitados: A falta de recursos financeiros pode limitar a capacidade de uma instituição em fornecer formação psicopedagógica de alta qualidade. Isso pode incluir a incapacidade de contratar formadores qualificados, a falta de materiais de formação adequados, ou a incapacidade de proporcionar tempo suficiente para a formação.</p> <p>ED2: Falta de Apoio Institucional: Se a liderança da instituição não valorizar a formação psicopedagógica, isso pode inviabilizar o seu sucesso. Isso pode manifestar-se na forma de falta de tempo atribuído à formação, falta de incentivos para a participação, ou uma cultura institucional que não valoriza o desenvolvimento profissional contínuo.</p> <p>ED2: Desafios Pessoais dos Docentes: Os docentes podem enfrentar desafios pessoais, tais como questões de saúde, obrigações familiares ou stress, que podem dificultar a sua capacidade de participar plenamente na formação psicopedagógica.</p>	<p>29</p>

		<p>ED2: Condições de Trabalho: As condições de trabalho dos docentes, incluindo cargas de trabalho elevadas, stress ocupacional e falta de apoio, podem inviabilizar a sua capacidade de aplicar eficazmente as competências adquiridas através da formação psicopedagógica.</p> <p>ED2: Desafios Tecnológicos: Em um mundo cada vez mais digital, a formação psicopedagógica muitas vezes depende do acesso à tecnologia. A falta de acesso a tecnologia adequada, ou a falta de competências digitais, pode impedir a participação eficaz na formação.</p> <p>ED2: Gostaria de enfatizar a importância do apoio contínuo após a conclusão da formação psicopedagógica.</p> <p>ED2: Muitas vezes, os professores podem aprender novas estratégias ou abordagens durante a formação, mas podem encontrar dificuldades ao tentar implementá-las na prática.</p> <p>ED2: (...) é crucial que haja algum tipo de apoio ou acompanhamento disponível para ajudar os professores a aplicar o que aprenderam na prática.</p> <p>ED2: Isso pode incluir sessões de coaching ou mentoria, comunidades de prática onde os professores podem partilhar experiências e aprender uns com os outros, ou mesmo apenas a disponibilidade de um supervisor ou mentor para discutir desafios e estratégias.</p> <p>ED2: (...) gostaria de destacar a importância de adaptar a formação psicopedagógica às necessidades específicas dos professores e dos alunos.</p> <p>ED2: Cada professor é único, assim como cada aluno e cada sala de aula.</p> <p>ED2: (...) a formação mais eficaz será aquela que leva em consideração essas diferenças e oferece estratégias e abordagens que podem ser adaptadas a diferentes contextos e situações.</p> <p>ED2: (...) a formação psicopedagógica não deve ser vista como um evento isolado, mas sim como parte de um processo de desenvolvimento profissional contínuo.</p> <p>ED3: As condições materiais de ensino que na sua maioria estão em falta (podem surgir várias ideias nas formações e não se poderem implementar por falta de meios).</p> <p>ED3: (...) Questões como a motivação dos docentes associada as condições de trabalho, salários, etc devem ser levados em conta.</p> <p>ED5: [Os factores externos podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem são:] dificuldades financeiras, que nalgum momento influenciam nas formações permanentes dos docentes.</p>	
--	--	---	--



	<p>ED5: deviam ser promovidas formações psicopedagógicas regularmente.</p> <p>ED6: [factores externos que podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem são] os de ordem financeira e cultural.</p> <p>ED6: (...) é preciso promover formações contínuas.</p> <p>ED7: [factores externos que podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem:] (...) factores ligados as necessidades básicas como descreve a pirâmide hierárquica de Maslow</p> <p>ED7: factores ligados a baixos ordenados.</p> <p>ED7: (...) [factores] de ordem económica.</p> <p>ED7: Os esforços da ONU em matéria do ‘desenvolvimento do milénio’ continuam inalcançáveis. Parece que se investe menos na educação e mais nos armamentos...</p> <p>ED7: (...) gostaria apenas, para finalizar, de lembrar um grande estadista africano, Nelson Mandela: “<i>a educação é arma de arremesso capaz de mudar o mundo</i>” e acrescentamos nós: nela, vale a pena investir;</p> <p>ED7: investir a todos os níveis, em qualidade, em tempo e dinheiro.</p> <p>ED8: [Factores externos que podem inviabilizar o sucesso das formações psicopedagógicas de modo a ressentir-se no processo de ensino e aprendizagem:] preguiça ou excesso de ocupação laborais que não ajudam a formação.</p> <p>ED8: (...) a formação psicopedagógica para o ensino superior é sempre salutar, pois ajuda a desencadear partilhas que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, quando se trata de novas formas de proporcionar, dispor e produzir conhecimentos significativos nos contextos em que se actua.</p>	
--	---	--

## Anexos

### Anexo 1: Pedido para a Recolha de dados nas Instituição de Ensino Superior



Universidade Católica de Moçambique  
Faculdade de Educação e Comunicação  
Coordenação do Doutoramento em Ciências de Comunicação  
Av. 25 de Setembro, 511  
C.P. 100, Nampula - Moçambique  
Tel: +258 25 23 40 03 Fax: +258 25 23 40 93 Cell: +258 94 30 90 298  
E-mail: fec@ucm.ac.mz

**Credencial para a recolha de dados**

Magnífico Reitor

[Redacted]

A aluna Luisa Natéssia Marufó, doutoranda da 4ª edição, Inovação Educativa em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique encontra-se na situação da elaboração do projecto de doutoramento.

Nesse sentido solicita-se a V.Excia, que autorize ou colabore para que ela possa recolher dados em ordem ao projecto de doutoramento.

Informamos que os dados a recolher são apenas para fins académicos

Nampula, 18 de Agosto de 2020

O coordenador do Curso de doutoramento em Inovação Educativa da FEC/Nampula



(Prof Doutor Aberito Gomes Barbosa)

## Anexo 2: Autorização para a recolha de dados na instituição de ensino superior pública

---

Secretaria da Extensão da Beira

N/ Ref. /GD/SULB/2020



Queira a V. Excia aceitar as nossas cordiais saudações.

Em atenção a nota N/Ref: da V.Excia de 18 de Agosto 2020 no qual solicita autorização da aluna **Luisa Natéssia Mafuro**, a colaborar para que possa recolher dados em ordem ao projecto de doutoramento, o Exmo senhor Director geral da Extensão exarou o despacho que a seguir se transcreve:

"Autorizo, devendo se articular com prof. Doutor Zebo."

12/11/2020

Ass: prof. Doutor Raimundo Alberto Mulhaise

Atenciosamente

Beira, 12 de Novembro de 2020



### Anexo 3: Autorização para a recolha de dados na instituição de ensino superior privada

**GABINETE DO REITOR**  
**CRENCIAL N° 007/2020/**  
De 10 de Novembro de 2020

Pela autoridade que me compete, ao abrigo da alínea d) do n.º 4 do artigo 24º dos Estatutos da Universidade Católica de Moçambique (UCM), o Decreto n.º 43/95 de 14 de Setembro, credencio a **Dra. Luísa Natéssia Marufo**, estudante da Faculdade de Educação e Comunicação, da Universidade Católica de Moçambique, residente na Cidade de Maputo, Província de Maputo, que está devidamente autorizada a efectuar recolha de dados na [redacted] para fins de pesquisa académica, cujo tema é: "**As competências na formação psicopedagógica dos docentes do ensino superior em Moçambique: estudo de caso dos docentes com Graus de Mestre e Doutor em duas instituições de ensino superior da cidade da Beira (2018 - 2020)**".

Beira, aos 10 de Novembro de 2020.

**Anexo 4: Docentes com grau licenciatura, Mestrado e Doutoramento – Província de Sofala, 2019**



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

GOVERNO DA PROVINCIA DE SOFALA

DIRECÇÃO PROVINCIAL DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO PROFISSIONAL

Dados de Docentes Formados das Instituições de Ensino Superior

Instituição	Licenciados			Mestrados			Doutorados			Total Global		
	F	M	FM	F	M	FM	F	M	FM	F	M	FM
UCM	137	407	544	43	149	192	6	8	14	186	564	750
UAM	3	18	21	6	15	21	2	1	3	11	34	45
UniZambeze	17	91	108	26	100	126	1	24	25	44	215	259
ISCTAC	22	10	32	20	28	48	0	4	4	42	42	84
INSCIG	0	24	24	1	16	17	0	2	2	1	42	43
UniPiaget	17	42	59	2	18	20	0	12	12	19	72	91
UP	15	64	79	28	85	113	1	20	21	44	169	213
ISCISA												

Fonte: DPCTESTP, 2020