



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES DO
ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE NAMPULA – UM ESTUDO DAS
POLÍTICAS E PERCEPÇÕES DAS LIDERANÇAS

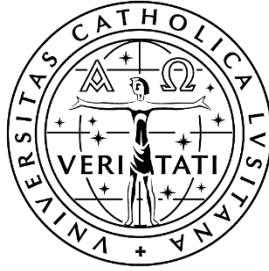
Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
Para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Sílvia Rosa Pinto Elias Alves do Nascimento

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Setembro de 2017



COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES DO
ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE NAMPULA – UM ESTUDO DAS
POLÍTICAS E PERCEPÇÕES DAS LIDERANÇAS

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

Por Sílvia Rosa Pinto Elias Alves do Nascimento

Sob orientação da Prof^a. Maria do Céu Roldão

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Setembro de 2017

Agradecimentos

Este percurso durou três anos. Há correntes que acreditam, e concordo com elas, que o fascínio está no caminhar, no observar, no sentir todos os cenários do caminho. Mas, também concordo, que a chegada tem um sabor especial – sabor de superação – e é esse sabor que trago no momento. Ao longo dos vários cenários dessa caminhada encontrei pessoas especiais que a tornaram mais prazerosa e motivadora, sem as quais a beleza do caminho não teria sido contemplada, refiro-me:

Ao Prof. Martins dos Santos Vilanculos Laita, um mestre por excelência, que me incentivou a embarcar neste projecto e o apoiou em cada fase. Sem o seu incentivo não estaria hoje a escrever estas linhas.

Ao Prof. José Matias Alves, a quem muito admiro, que desde o início incentivou-me, apoiou-me, ensinou-me a “olhar para além da montanha” e esteve presente incondicionalmente.

A Prof^a. Maria do Céu Roldão, que levou-me a aprender, pela *jeitosa* orientação, paciência, dedicação e incentivo constantes.

A Prof^a. Ilídia Cabral, que acolheu-me com tanto carinho e ajudou-me a olhar para o caminho de forma mais colorida nas suas imensas possibilidades.

Ao Felipe, meu noivo, que me apoiou com o seu “olhar” atento e presente. Apesar de o ter encontrado quase no final da caminhada deu-lhe um sentido especial.

Aos Professores Adérito Barbosa pelas revisões do texto e Nazir Ibraimo pelo ânimo e companheirismo.

Aos meus tios, Ângelo e Fazila, e meus amigos, em especial ao Carlos Oliveira, ao Cipriano e ao Wushi, por me terem acolhido nos momentos onde a ansiedade e o desânimo se faziam presentes.

Aos meus colegas de caminhada pois, passamos por vários cenários de alegrias e desânimos, em especial ao Felipe, ao Assane e ao Narane.

Uma palavra especial aos Directores, coordenadores e professores das Instituições de Ensino Superior que me acolheram, pela sua disponibilidade e valioso contributo.

A Elizabeth S’zabo pelo ânimo e correcções ao meu inglês.

Ao Lyton pela ajuda técnica e paciência.

Muito grata a todos.

Dedicatória

(in memoriam)

Dedico esta tese ao meu pai Carlos João Elias Alves do Nascimento, que já não está fisicamente entre nós, um ser feito de luz e de carinho que traduziam-se na sua escrita e no seu canto e estes traduziram-se na sua vida. Ser que me acolhia e alegrava-se com as minhas conquistas. Um ser especial e eterno em mim.

Siglas e Abreviaturas

AAU – Associação das Universidades Africanas

BM – Banco Mundial

EACEA – Agência Executiva para a Educação, ao Audiovisual e à Cultura

ES – Ensino Superior

EU – União Europeia

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituições de Ensino Superior

NEPAD – Nova Parceria para o Desenvolvimento de África

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PB – Processo de Bolonha

UNESCO – Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Resumo

O exercício da docência, no Ensino Superior, exige ao professor sobretudo qualificações da sua área científica, observando-se a valorização predominante deste domínio do conhecimento em detrimento de qualificações pedagógicas. O estudo representa um trabalho de investigação com o tema “Competências pedagógicas dos professores em Instituições do Ensino Superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e percepções das lideranças” e pretende-se, com o desenvolvimento da tese, trazer contributos para a percepção de se e como algumas Instituições do Ensino Superior da cidade de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores. O problema que foi enunciado traduziu-se na seguinte forma: *que dimensões e componentes de natureza pedagógica são consideradas necessárias, no contexto actual, ao exercício da função de professor no ensino superior e de que forma são apropriadas e valorizadas pelas instituições?*

As questões de investigação levantadas foram: (i) qual a visão que as lideranças das instituições têm da importância das competências pedagógicas para o ensino superior? (ii) de que modo os líderes vêem a relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino? (iii) que peso têm critérios pedagógicos nas políticas de selecção de docentes desenvolvidas por Instituições de Ensino Superior? (iv) quais são os elementos de natureza pedagógica presentes no processo de socialização profissional dos docentes nas instituições de ensino superior? (v) que lugar ocupa a dimensão pedagógica nas políticas de formação desenvolvidas nas instituições de ensino superior? (vi) qual a visão que os professores têm da dimensão pedagógica desenvolvida nas instituições em que trabalham? Para tal, procedemos a uma revisão da literatura que nos permitisse esboçar um quadro conceptual, nomeadamente o professor no ensino superior e os aspectos ligados a profissionalidade docente e a organização do trabalho docente.

Atendendo aos objectivos propostos para este estudo, optamos por realizar uma investigação de metodologia qualitativa com enfoque interpretativo pois, pretende-se interpretar e compreender as percepções dos nossos actores e, deste modo atribuir significados. Como instrumentos de recolha de dados usou-se a entrevista semi-estruturada para as lideranças do topo e intermédias, inquéritos por questionário para os professores e a análise documental. A principal técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo.

Os dados recolhidos e analisados neste estudo permitem-nos concluir que, na generalidade, sem grandes diferenças significativas entre as Instituições de Ensino Superior, transparece uma conceptualização da função do professor como aquele que transmite conhecimentos prévios, isto é, estão ligadas ao *conhecimento conceptual teórico – ou conhecimento de conteúdo* – o que pode transparecer uma fraca apropriação e valorização da componente pedagógica nas Instituições de Ensino Superior em estudo pois, apesar de estar presente nos discursos é pouco presentes nas práticas desenvolvidas e descritas. Mas numa análise global dos discursos dos sujeitos, pode-se admitir que (i) há uma consciência institucional da importância do saber pedagógico; (ii) essa consciência concretiza-se em algumas iniciativas que não parecem contudo ser suficientes; (iii) o saber pedagógico que faz com os estudantes aprendam o que necessário tem uma existência difusa; (iv) é necessário um envolvimento institucional e profissional maior para que o “ofício docente” seja mais eficaz.

Identificamos, contudo, algumas perspectivas numa óptica de recomendações para a acção futura no que se refere à docência no ensino superior, das quais destacamos: (i) a clarificação de quais competências pedagógicas necessárias para os professores universitários, particularmente no contexto de Moçambique; (ii) o reconhecimento da competência pedagógica como nuclear na profissão docente, para que o professor possa se apropriar primeiro do que significa competências pedagógicas e segundo da importância destas (e como pôr em prática nas suas diversas práticas pedagógicas) e não apenas a valorização do conhecimento e da transmissão do mesmo e (iii) a clareza sobre o conceito e a importância das competências pedagógicas na formação dos docentes que recrutam, patente nas políticas das Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: competências pedagógicas; profissionalidade docente; ensino superior;

Abstract

The teaching profession within Higher Education in Mozambique requires that teachers possess above all qualifications in their academic area assigning a predominant value to dominion of knowledge to the detriment of pedagogical qualifications. The study represents a research work on the theme of “teaching skills of teachers in Higher Education institutions in the city of Nampula: a study of the policies and perceptions of institutional leadership”. The study contributes towards the perception of how some institutions of Higher Education in the city of Nampula value and promote the pedagogic competency of their teachers. The aim of the study was to identify which dimensions and components, within the current context, are considered necessary for the practice of teaching at Higher Education level and how these are appropriated by the H.E. institutions.

The objectives of the research were to discover, i) what is the institutional leadership’s vision of the importance of pedagogic competency in H.E.? ii) How do leaders perceive the relationship between teacher training and quality of teaching? iii) How much weight is assigned to pedagogic criteria in H.E. institutional selection policies of teaching staff? iv) What are the elements of a pedagogic nature that are present in the socialization processes of teaching in H.E. Institutions? v) What place does the pedagogic dimension occupy in the training policies developed by H.E. Institutions? vi) What vision do teachers have of the pedagogic dimension developed in the H.E. institutions in which they work? A literature review was conducted in order to draw up a conceptual framework of the H.E. teacher and the aspects connected to teaching professionalism and the organization of teaching work.

In view of the objectives of the research, we selected a qualitative research methodology with an interpretative focus with the aim of interpreting and understanding the perceptions of the actors involved and thereby attributing meanings. Data collection was done via a) semi-structured interview with the top and medium level leaders, b) a questionnaire with teachers and c) documental analysis of institutional policies. Data was analyzed using the content analysis method.

Data analysis allowed us to conclude that, in general, without much significant variance from one institution to another, the conceptualization of the teaching profession was based on the act of transmitting knowledge which revealed a limited value being placed on the pedagogical component. Although the importance of pedagogical competence was present in teachers’ discourse it was less present in written documents or in classroom practice. This perception was associated with the most prominent vision that the leadership held of pedagogic competency which was that teachers serve to transmit conceptual knowledge, i.e. knowledge content. However, a global analysis of the discourse of the subjects indicates that i) there is an institutional consciousness of the importance of pedagogical skill, ii) this consciousness is manifested in in some initiatives which are nevertheless insufficient, iii) the pedagogic skill which enables students to learn what is needed is of a diffuse nature and v) it is necessary for a greater level of institutional and professional involvement for teaching to become more effective.

We formulated a number of perspectives to be recommended for future action in relation to teaching in H.E as follows: i) the clarification of which pedagogic competencies are necessary for university teachers particularly in Mozambique, ii) the recognition that pedagogic competence is central to the teaching profession so that teachers are aware of,

firstly, the significance of pedagogic competency and secondly, the importance of such competencies (and how to put them into practice in the classroom) in relation to the value given to knowledge and its transmission and iii) evident clarification within H.E. Institution recruitment policies of the concept and importance of pedagogic competency in teacher training.

Key-words: pedagogic competence; teaching professionalism; higher education

Índice geral

Introdução	1
Objecto de investigação	7
Justificativa	7
Metodologia Geral	9
Estrutura da dissertação	10
PARTE I: enquadramento histórico, conceptual e teórico	11
CAPÍTULO I: O ENSINO SUPERIOR NAS LÓGICAS DOS SISTEMAS EDUCATIVOS	12
1.1 Funções e objectivos do Ensino Superior	12
1.2 As políticas da UNESCO sobre o Ensino Superior	21
1.3 Políticas internacionais recentes: o processo de Bolonha e as roturas na visão do ensino.....	23
1.4 O Ensino Superior em Moçambique: especificidades contextuais e históricas.....	27
1.4.1 Quadro jurídico orientador	30
1.4.2 O sistema instituído: universidades e Instituições de Ensino Superior em Moçambique.....	34
CAPÍTULO II: O PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR	38
2.1 Conceito de profissão.....	38
2.2 O Acesso a docência no Ensino Superior	39
2.3 O estatuto da docência: profissionalidade (ou não), funcionarismo e evolução.....	40
2.4 Caracterização do conhecimento profissional do professor em geral.....	45
2.4.1 A investigação: o professor-investigador	46
2.4.2 O apoio do início a docência	47
2.5 A profissionalidade do professor universitário: conhecimento específico e competências pedagógicas	52

CAPÍTULO III: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR.....	60
3.1. Perspectivas históricas, jurídicas e políticas	60
3.2. Modelos e tipos de formação	63
3.3. Formação ao longo da vida e implicações para as lógicas do ensino superior.....	67
3.4. O lugar da competência pedagógica para a docência no ensino superior – perspectiva evolutiva.....	67
CAPÍTULO IV: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	71
4.1. Socialização profissional e a construção de identidades profissionais	71
4.2. Organização do trabalho docente.....	76
4.3. Desenvolvimento organizacional e profissional	79
Parte II – Enquadramento metodológico	83
1.1. Identificação e delimitação do objecto de estudo	83
1.2. Tipo de estudo e <i>design</i> da investigação.....	86
1.3. Participantes.....	88
1.4. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados.....	89
1.4.1. Entrevista Semiestruturada	90
1.4.2. Inquérito por questionário	91
1.4.3. A análise documental.....	92
1.5. Instrumentos e Técnicas de Análise de Dados.....	93
1.6. Tempos e Procedimentos	95
1.6.1. Primeiros contactos com as instituições	95
1.6.2. A realização das entrevistas.....	96
1.6.3. A aplicação do questionário	97
1.6.4. Análise Documental	97

Parte III – Apresentação e discussão de resultados	99
1.1. Categorias e fontes mobilizadas para a análise dos dados e sua categorização	99
A. Percepção das competências pedagógicas de professores	103
B. Percepção da relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino.....	114
C. Políticas de selecção de docentes	117
D. Percepção sobre a socialização profissional	131
E. Políticas de formação pedagógica	147
Conclusões	163
Referências Bibliográficas	172

Índice de Quadros

Quadro 1 - Cronologia do PB	24
Quadro 2 - Quadro normativo do ensino superior em Moçambique.....	31
Quadro 3 - Lista de IES em Moçambique	35
Quadro 4 - Caracterização das Instituições A e B.....	84
Quadro 5 - Caracterização das IES C e D	85
Quadro 6- Caracterização da Instituição E	86
Quadro 7 - Categorias de análise e fontes mobilizadas	100
Quadro 8 - Códigos dos participantes	102
Quadro 9 – “As competências do estudante dependem das competências do professor”	104
Quadro 10 - "É possível saber ensinar sem formação pedagógica"	106
Quadro 11 - "Se sou competente a ensinar, a área de ensino não faz diferença"	107
Quadro 12 - "A qualidade do meu ensino depende apenas de eu conhecer os conteúdos a leccionar"	109
Quadro 13 - "As competências pedagógicas são mais importantes numas áreas do conhecimento do que em outras"	112
Quadro 14 - "Quando entra um novo professor, os coordenadores dão informação sobre o funcionamento da instituição"	132
Quadro 15 - "Os coordenadores apoiam os novos professores a preparar as suas práticas pedagógicas (aulas, planificação, instrumentos de avaliação)"	133
Quadro 16 - "Quando iniciei a minha actividade nesta Instituição foi-me proporcionado algum tipo de formação"	135
Quadro 17 - "Existem momentos de discussão das práticas de ensino entre os professores nos departamentos"	138
Quadro 18 - "Nos departamentos desta instituição existe habitualmente a prática de trabalho em conjunto".....	140
Quadro 19 - "Na instituição pratica-se momentos de discussão de aulas com base na observação e/ou supervisão.".....	144
Quadro 20 - "A instituição promove a formação pedagógica dos seus professores"	148
Quadro 21 - "A liderança (diretores e coordenadores) considera que a competência de um professor precisa ser desenvolvida ao longo da vida."	150
Quadro 22 - "Os indivíduos com domínio do conteúdo científico têm o saber necessário para ser professores mesmo que não dominem a formação psicopedagógica"	152

Quadro 23- "A instituição incentiva que os professores participem em iniciativas pedagógicas"	157
---	-----

Índice de Figuras

Figura 1 - Influências estruturais e pessoais na socialização de professores principiantes	75
Figura 2 - Modelo integrado de inovação curricular (Alonso, Alaiz & Peralta, 2005)	80

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Critérios globais de selecção nas IES	118
Gráfico 2 - Critérios considerados mais relevantes na selecção	123

Índice de apêndices

Apêndice 1 - Guião de entrevista para directores da IES	181
Apêndice 2: Análise de conteúdo das entrevistas feitas aos directores das IES	184
Apêndice 3: Guião de entrevista aos coordenadores académicos das IES	205
Apêndice 4: Análise de conteúdo das entrevistas feitas aos coordenadores académicos das IES	208
Apêndice 5: Inquérito por questionário para professores das IES	229
Apêndice 6: Pedidos de autorização para recolha de dados nas IES	235
Apêndice 7: Pedidos de autorização para recolha de dados aos directores das IES	241
Apêndice 8: Pedidos de autorização para recolha de dados aos coordenadores académicos das IES	246

Introdução

Este estudo configura um trabalho de investigação e enquadra-se no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação. Nele são apresentadas as políticas e percepções das lideranças do topo e intermédias de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de Nampula sobre as competências pedagógicas dos professores e são também apresentadas as percepções dos professores sobre as políticas adoptadas pelas IES nas quais desenvolvem as suas práticas docentes.

Com os crescentes desafios que o Ensino Superior (ES) enfrenta como consequência das mudanças que ocorrem no âmbito económico, social, político e tecnológico, e com as exigências de graduados mais criativos, empreendedores e capazes de antecipar e resolver problemas e contribuir para o progresso da sociedade, os docentes do ES são desafiados a desenvolver competências pedagógicas à altura de garantir uma formação que satisfaça as exigências actuais (Simão, et al., 2005).

Em Moçambique, o Ensino Superior e especificamente a pedagogia universitária constitui, ainda, um tema de investigação pouco explorado (Langa, 2014). Por outro lado o número de IES continua a crescer, sendo que até ao ano de 2016 existiam 49 IES¹. A concentração na província de Nampula (o nosso estudo se situa na cidade de Nampula) também tem aumentado sendo que até ao presente ano (2017) existem 11² IES.

É, essencialmente, neste contexto de mudanças no ES que nos propusemos investigar as políticas e percepções das lideranças das IES sobre as competências pedagógicas dos professores e para situar a investigação, nos centramos em três IES da cidade de Nampula num total de cinco faculdades que as compõe.

Neste sentido, tivemos como suportes empíricos os inquéritos por entrevista, os inquéritos por questionários, as actas de selecção de docentes, os anúncios de vagas e os programas de formação pedagógica. Considerando a dispersão de oferta formativa distribuída por várias IES, e tendo em conta que as políticas e as práticas tendem, por um lado macro a serem partilhados por estas e pelo lado micro a serem específicas das IES, optamos por

¹ Dados do Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional

² Dados obtidos na Direcção Provincial de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Nampula

seleccionar cinco faculdades da cidade de Nampula, de modo a poder triangular os dados empíricos recolhidos.

Problematização e quadro geral da investigação

Todo pensamento começa com um problema.

Quem não é capaz de perceber e formular problemas com clareza não pode fazer ciência.

(Rubem Alves, 2003)

A nossa caminhada partiu da necessidade de compreender se e como é que as competências pedagógicas dos professores são valorizadas pelas lideranças das Instituições do Ensino Superior da cidade de Nampula.

Como já nos referimos, ao nível do ES, especificamente em Moçambique, a pedagogia universitária não constitui, ainda, um tema de investigação muito explorado. Nesta linha Esteves (2008) sustenta que “as investigações desenvolvidas ao nível do ES tendem a centrar-se nos sistemas, nas políticas, nas estratégias institucionais, afluxo dos estudantes, factores de sucesso e insucesso, saídas profissionais” (p.103). Por outro lado, para o exercício da docência no ES é exigido ao professor, sobretudo, qualificações da sua área científica, observando-se a valorização predominante deste domínio do conhecimento em detrimento de qualificações pedagógicas (Masseto, 2003). O conhecimento em si mesmo prevalece, pois, sobre a capacidade e a competência de fazer aprender os estudantes.

Nesse contexto, Alves (2012) sustenta que as IES apresentam uma cultura em que a dimensão pedagógica é frágil, pouco valorizada e a maior parte do corpo docente é composto por professores que nunca tiveram contacto com uma formação pedagógica que abarcasse os conhecimentos teóricos e práticos relativos às questões do ensino, aprendizagem e avaliação, isto é, iniciantes a docência.

Sendo assim, torna-se necessário mencionar algumas saídas entre as quais, o desenvolvimento profissional, como contributo para o domínio dos saberes didácticos e o entrelaçamento da competência científica com a competência pedagógico-didáctica. Atentos a essa questão, Pimenta e Anastasiou (2002) sublinham que o reforço das competências pedagógicas deve passar também pelas práticas, e ao nosso ver, também pelas políticas institucionais onde “o processo da docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de

desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior” (p.259).

Esta constatação apoia a discussão da formação contínua em serviço (Lopes, 2012); Nóvoa (1992); Flores et al. (2007) que deve referir uma exigência da formação pedagógica anterior ao serviço e que existe uma formação contínua dentro do exercício na qual as instituições e suas políticas são determinantes. O desenvolvimento profissional do professor é articulado com as políticas de selecção e formação desenvolvidas pelas instituições. Para tal, torna-se necessário considerar que a especialidade da docência vinda das práticas (e políticas) institucionais deve exigir uma aptidão articulada e legitimada pela instituição, e concede assim consistência para o desenvolvimento da competência pedagógico-didáctica do professor universitário.

Por outro lado, a introdução do Processo de Bolonha (PB) reforça e acentua a percepção da inadequação dos processos actuais de ensino, mostrando uma preocupação na harmonização das universidades, centrada em processos mais autónomos da aprendizagem dos alunos. Essa orientação contrapôs-se aos processos tradicionais de ensino nas IES à necessidade de redefinir linhas de actuação do ES centradas na acção pedagógica e, mais especificamente, reafirmar a necessidade de actualização permanente de conhecimentos e competências científicas e pedagógicas por parte dos docentes.

É inserido neste âmbito que o PB aposta no desenvolvimento de competências pelo envolvimento dos alunos numa aprendizagem activa em detrimento de um ensino tradicional. Face às novas exigências educativas, para além do debate reactivo aos novos modelos de aprendizagem, estruturas curriculares e diferentes formas de aprendizagem, levanta-se a discussão sobre como se deve ensinar e aprender, como se deve realizar a avaliação e como se deve desenvolver competências numa lógica de educação e formação ao longo da vida (Flores et al., 2007).

Se desenvolve assim um paradigma para o ES, onde se teoriza o acto de ensinar em outros formatos que respondam mais adequadamente às finalidades educativas. Nesta perspectiva, considera-se que passar de um conhecimento puro e simples para uma lógica de *competencialização* sustentada no conhecimento que requer práticas de ensino mais activas e que exigem cada vez mais uma competência pedagógica do professor do ES.

A emergência deste paradigma educacional associado à expansão do ES e reforçado pelo PB com vista a responder ao desafio da sociedade de conhecimento e da informação, constituem importantes condicionantes de uma perspectiva diferente do desenvolvimento profissional dos docentes do ES, onde se considera que o professor embora especialista de uma área de conhecimento se constitui, ao ensinar, como mediador, promotor e gestor das aprendizagens. Não se deve com isso compreender que se começa a exigir menos do professor quanto ao domínio de determinada área do conhecimento em que ele lecciona, ao contrário, exige-se dele pesquisa e produção de conhecimento, além de actualizações e especializações para que possa incentivar seus alunos a pesquisar (Massetto, 2003).

Apesar das finalidades sociais do ensino se terem transformado, o acto de ensinar continua a desenrolar-se entre um professor e os alunos e pelo discurso pedagógico porque ensinar é levar a aprender e sem esta finalidade segundo Altet (1994); Roldão (2005) o ensino não existe, isto é o acto de ensinar não se torna completo.

As implicações pedagógicas que os desafios decorrentes da globalização (e do Processo de Bolonha) apresentam ao professor do ES, fazem acentuar a fragilidade e a precariedade do tipo de formação dos professores quer inicial quer contínua, tornando-se necessário por parte do professor uma actualização constante de novos saberes pedagógico-didáticos e científicos. A construção de novos ambientes de aprendizagem que conduzam os alunos ao exercício reflexivo de alargamento conceptual e de uma compreensão multidisciplinar dos fenómenos deve ser um dos objectivos fundamentais a desenvolver pelo professor (Shön, 1987, 2000).

Considerando o apelo da UNESCO, na *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI de 1998*, para demonstrar a actualidade do debate sobre a competência pedagógica e a docência universitária, sintetiza que os “docentes de educação superior actualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providencias adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal”.

Esse texto da carta da UNESCO, dirigido aos professores, confirma a necessidade e a actualidade de debate sobre a competência pedagógica e docência universitária, para que se possa responder as mudanças do paradigma da educação.

Referimos antes que o PB implicou reformas significativas na educação superior no espaço Europeu e fora dele. Neste contexto, em 2009, o Governo Moçambicano introduziu alterações na Lei do Ensino Superior. As alterações introduzidas inspiram-se, de certa forma na análise do quadro normativo (ver quadro 2), no PB (Laita, 2015). No caso de Moçambique, sustenta-se que a Lei 27/2009 de 29 de Setembro, representa uma adesão do país aos princípios e pressupostos do PB.

No contexto do PB e da reforma curricular no ES em Moçambique, a questão da qualificação do docente do ES passou a ser considerada muito importante apesar de não clarificar quais aspectos pedagógicos a levar em conta por docentes do ES. Há muito que se considerou unicamente importante para os docentes do ES a formação científica e a investigação deixando de lado a formação pedagógica (Masseto, 2003). Depreende-se desta abordagem, que o papel do professor, assim como do estudante, se altera. Os professores são chamados a encarar o processo formativo como cíclico no lugar de linear. Os professores são, também, chamados a inovar e a substituir os métodos didáticos tradicionais baseadas nos conteúdos pelos actuais baseados no desenvolvimento de competências de vária ordem entre competências instrumentais, pessoais e sistémicas num contexto de aprendizagem ao longo da vida (Laita, 2015).

Devido às mudanças verificadas no ES torna-se urgente pensar na problemática da formação pedagógica dos docentes (e sobre as competências que daí advêm) deste nível de ensino e assumi-la como uma das facetas da sua qualidade, dado que é a aprendizagem o ponto crucial do processo de formação e não apenas o simples ensino.

O estudo que desenvolvemos situa-se neste contexto e guiou-nos a seguinte questão de partida: *que dimensões e componentes de natureza pedagógica são consideradas necessárias, no contexto actual, ao exercício da função de professor no ensino superior e de que forma são apropriadas e valorizadas pelas instituições?*

Para melhor compreendermos a realidade, elencam-se assim uma série de questões que operacionalizam este problema para as quais procuramos construir conhecimento sobre o problema em estudo:

- Qual a visão que as lideranças das instituições têm da importância das competências pedagógicas para o ensino superior?

- De que modo os líderes vêem a relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino?
- Que peso têm critérios pedagógicos nas políticas de selecção de docentes desenvolvidas por Instituições de Ensino Superior?
- Quais são os elementos de natureza pedagógica presentes no processo de socialização profissional dos docentes nas Instituições de Ensino Superior?
- Que lugar ocupa a dimensão pedagógica nas políticas de formação desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior?
- Qual a visão que os professores têm da dimensão pedagógica desenvolvida nas instituições em que trabalham?

Da problematização anunciada resulta o objectivo geral deste estudo que é de *compreender o valor atribuído à dimensão pedagógica pelas lideranças de um conjunto de Instituições de Ensino Superior, mediante as políticas que implementam na selecção e no desenvolvimento profissional dos docentes.*

Objecto de investigação

Para melhor compreendermos o problema, elegemos como objecto de investigação três IES da cidade de Nampula, sendo duas públicas (uma delegação e duas faculdades) e uma privada (com duas faculdades), dando assim um total de cinco IES. O principal critério foi o facto de essas IES serem as mais antigas da cidade e também pelo facto de duas das universidades terem faculdades que oferecem cursos ligados à área de Ciências de Educação. Assim, consideramos interessante e relevante perceber como é que essas IES valorizam e promovem as competências pedagógicas dos professores.

Justificativa

A investigação realizada justifica-se como relevante pelos seguintes motivos: primeiro porque, como diria Paulo Freire (2002), não há docência sem discência, não há ensino efectivo se não houver aprendizagem; porque a acção pedagógica requer um conhecimento específico que permite a existência de *ensino*; e porque a missão primordial do professor do ES não pode deixar de ser o *ensino* (a par da investigação).

Segundo, parece-nos bem afirmar que há uma relevância pessoal e profissional de que se reveste a problemática que nos propusemos estudar, aliada a sua pertinência social e educacional. Actualmente trabalhamos, na docência, numa IES e a questão das competências pedagógicas sempre nos chamou a atenção, pois passamos por um processo de selecção para ingressar na carreira sem nem mesmo perceber as nossas motivações para tal (além do facto de ter habilidades de explicar conteúdos aos colegas nos grupos de faculdade).

Também fazemos parte de júris de selecção de docentes onde a maior (se não toda) a parte dos candidatos alegam motivos como “comunico bem”, “sempre gostei”, “gostaria de ganhar um extra” para ingressarem na carreira docente, o que parece revelar uma completa ignorância sobre o que é ser professor e as responsabilidades que isso traz. Também temos estado em encontros com colegas de diferentes IES em que valoriza-se mais o saber científico em detrimento das competências pedagógicas dos professores e fica muitas vezes saliente a ideia de que basta ter um curso superior e concorrer para uma vaga para se tornar um professor.

Terceiro, como já nos referimos anteriormente, as pesquisas sobre o ES em Moçambique são escassas e assim incentiva-nos a desenvolver este estudo para que se possa produzir conhecimento, uma vez que se constitui uma necessidade pelo número crescente de IES no país e especificamente na província de Nampula.

Em suma, consideramos que a investigação é relevante por se inscrever numa problemática atual das IES, sendo pouco habitual, a prática de investigações sobre as práticas dos professores do ES, principalmente no contexto moçambicano. A investigação torna-se mais relevante ainda por constituir um desafio e uma realidade nas IES e nos professores deste nível de ensino.

Metodologia Geral

Aqui apresentamos os pontos metodológicos gerais que orientam a nossa investigação, nomeadamente: o paradigma metodológico; o tipo de investigação e as principais técnicas de recolha e de análise de dados.

O nosso estudo situa-se tendencialmente no paradigma interpretativo numa metodologia qualitativa, pois pretende-se colher as percepções e interpretações dos sujeitos face ao objecto do estudo. Para tal, usamos as técnicas de inquérito por entrevista e por questionário e a análise documental para a recolha de dados, e usamos a análise de conteúdo como principal técnica de tratamento dos dados obtidos.

Por estarmos cientes da subjectividade nas investigações e pelo facto de a investigadora ter um vínculo contractual com uma das IES em estudo, procuramos reduzir ao mínimo possível a subjectividade através de:

- i. Evitar fazer juízos de valor sobre questões levantadas pelos participantes;
- ii. Buscar e apresentar, numa perspectiva naturalista, com o máximo de rigor as percepções e os sentidos que os participantes dão ao processo;
- iii. Apresentar fielmente excertos elucidativos de entrevistas, mediante os procedimentos técnicos de análise de conteúdo; e
- iv. Recurso sistemático à triangulação de fontes, de sujeitos e de procedimentos rigorosos de recolha de dados.

Este contraste sistemático de produção de significados, em contexto, garante uma validação interna do desenho da investigação contribuindo, desta forma, para a confiabilidade do estudo

Estrutura da dissertação

Indicados os aspectos metodológicos gerais, terminamos a parte introdutória deste estudo com a explicitação das partes constituintes do mesmo. Este estudo está organizado em três grandes partes: (i) o enquadramento teórico e conceptual; (ii) o enquadramento metodológico e (iii) o estudo empírico (apresentação e discussão de resultados).

Na primeira parte apresenta-se um enquadramento conceptual e teórico (com quatro capítulos) que possa permitir-nos compreender o objectivo do estudo em análise. Neste enquadramento é feito um breve olhar sobre as especificidades contextuais e históricas do ES e também uma visão no contexto de Moçambique. Apresenta-se também uma revisão sobre o professor no ES e a profissionalidade docente. Referem-se ainda, aspectos sobre a formação de professores no ES. Esta primeira parte termina com o capítulo sobre a organização do trabalho docente, especificamente sobre a socialização profissional, identidades profissionais e o desenvolvimento organizacional e profissional.

Na segunda parte enquadra-se o desenho metodológico onde apresenta-se a natureza do estudo, retomam-se as questões de partida e caracterizam-se as IES que constituíram o objecto de estudo. Explicitam-se métodos e instrumentos de recolha e tratamento de dados, bem como os procedimentos relativos ao trabalho de campo realizado.

A terceira parte é dedicada a apresentação e discussão dos resultados dos dados obtidos. Apresentam-se, por fim, as principais conclusões deste estudo onde buscamos, de forma mais sintetizada, responder às questões da investigação fazendo um cruzamento dos resultados das entrevistas, questionários e das análises de documentos com os da revisão da literatura.

PARTE I: enquadramento histórico, conceptual e teórico

A teoria ajuda-nos a suportar a nossa ignorância dos factos.

(Santayana)

Nesta parte do estudo será apresentada a revisão da literatura a fim de enquadrar o estudo, justificando a sua pertinência, actualidade e relevância. Aqui serão convocados campos teóricos e autores organizados de acordo com subtemas em quatro capítulos, dos quais:

Capítulo I – sobre o ES nas lógicas dos sistemas educativos onde se evocam a expansão e evolução, as políticas internacionais e no final do capítulo são apresentadas as especificidades contextuais e históricas do ES em Moçambique.

Capítulo II – sobre a especificidade do professor no ES onde se desenvolvem conceitos como a profissionalidade docente com foco no conhecimento específico e competências pedagógicas e a especificidade da docência no ES;

Capítulo III – sobre a formação de professores no ES, suas perspectivas históricas, políticas e jurídicas e os modelos e tipos de formação;

Capítulo IV – sobre a organização do trabalho docente, especificamente sobre a socialização profissional e a construção de identidades profissionais e também sobre o desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO I: O ENSINO SUPERIOR NAS LÓGICAS DOS SISTEMAS EDUCATIVOS

1.1 Funções e objetivos do Ensino Superior

As transformações sociais, culturais e tecnológicas que hoje marcam a sociedade e o conhecimento repercutem-se no ES, levando-o a responder a desafios cada vez mais diversificados e exigentes. Estas rápidas transformações exigem aos sistemas de ES uma reflexão que recoloca em perspectiva a sua missão e realidade. Se as referências clássicas perspectivam a missão da universidade como a transmissão e procura do mais elevado grau de conhecimento, nos últimos vinte e cinco anos do século XX foi sendo progressivamente atribuído à universidade um conjunto de funções que, para além da transmissão e da procura do conhecimento, sugerem também o poder contribuir para o progresso das sociedades (Melo & Alves, 2012; Pinto, 2008).

Trindade (2000) apresenta-nos uma retrospectiva da instituição universitária, onde é possível identificar quatro períodos:

- i. Do século XII até ao Renascimento, caracterizado como “período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo o território europeu sob a proteção da Igreja” (p. 122).
- ii. No século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma.
- iii. A partir do século XVII, período marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência.
- iv. No século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna, é essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade.

Acresce ainda a consideração de que cabe à universidade o dever de ser uma plataforma para a efectivação do ensino ao longo da vida, abrindo-se a novos públicos (UNESCO, 1998), consequência de mercados de trabalho que exigem uma permanente adaptação à mudança e requerem, concomitantemente, uma especialização em áreas diversas. O

mercado de trabalho apresenta-se muito exigente quanto a perfis de formação flexíveis e ajustáveis a necessidades que se alteram rápida e continuamente. Se associarmos, ainda, a tentativa de equilíbrio entre as dimensões da qualidade do ensino (conceptual e técnico) e da necessária formação ética, cultural e pessoal, compreendemos que a missão da universidade deve assumir-se como tríade que demanda a ciência, a formação de competências, capacidades e aptidões e a educação ao longo da vida (Lopes, 2012).

Olhando ainda para a perspectiva da UNESCO sobre as funções do ES , no artigo 1 sobre “ a missão de educar, formar e realizar pesquisas”, refere que:

“Afirmamos que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de:

- a) Educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- b) Prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;
- c) Promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes;
- d) Contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;
- e) Contribuir para a protecção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;
- f) Contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente”

Entende-se, no posicionamento da UNESCO sobre a missão das universidades, uma ênfase no professor. Entende-se que o professor deve ser capacitado para estar a altura das exigências da melhoria da educação. Relacionados a isso, configura-se importante valorizar e a promover de competências pedagógicas dos professores nas IES.

Esta articulação, de difícil gestão e equilíbrio, discutível na sua realização, apela a universidade a articular-se com a realidade em que se enquadra, assumindo-se como instância crítica promotora de desenvolvimento e progresso que não pode deixar de inscrever o homem e a humanidade no centro das suas preocupações (Melo & Alves, 2012).

Bernheim e Chauí (2003) afirmam que desde suas origens, a educação universitária tem perseguido a meta de criar, transmitir e disseminar conhecimento. Conforme vimos, se o conhecimento ocupa hoje lugar central nos processos que configuram a sociedade contemporânea, as instituições que trabalham com e sobre o conhecimento participam também dessa centralidade. Essa consideração levou a nova análise das relações entre a sociedade e as IES, e a fortalecer a relevância do papel estratégico do ES.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior reconhece, no seu preâmbulo, a importância estratégica da educação do terceiro nível na sociedade contemporânea. A Declaração afirma que há “maior consciência da importância fundamental que esse tipo de educação tem para o desenvolvimento sociocultural e econômico, e para a construção do futuro.” E afirma que:

Devido ao escopo e ao ritmo das mudanças, a sociedade cada vez mais tende a fundamentar-se no conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam hoje como parte fundamental do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações. Portanto, sendo confrontada a formidáveis desafios e precisa proceder à mudança e à renovação mais radicais que já foi obrigada a fazer, para que a nossa sociedade, que passa hoje por profunda crise de valores, possa transcender meras considerações econômicas e incorpore dimensões mais profundas de moralidade e espiritualidade.

Bernheim e Chauí (2003) afirmam que entre “os aspectos que não podem ser desprezados, ao avaliar a relevância social dos sistemas de educação superior, são que as instituições precisam ser pertinentes com o projecto educativo enunciado em seus objectivos e em sua missão institucional” (p.20). A pertinência tem a ver, também, com as responsabilidades do ES para com o resto do sistema educacional, do qual precisa ser a “cabeça”, e não simples “coroa”. O que se relaciona não só com a formação de pessoal docente dos níveis precedentes, mas também com a incorporação da sua agenda de pesquisa socioeducativa e a análise dos problemas mais sérios que afectam os sistemas educativos.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI: visão e acção incluiu os seguintes conceitos com respeito à pertinência, os quais reflectem a complexidade e a abrangência da missão social da educação superior contemporânea:

(i) A pertinência da educação superior deve ser avaliada em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem. Isto exige padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando as orientações de longo prazo em objectivos e necessidades sociais, compreendidos o respeito pelas culturas e a protecção ambiental. A preocupação é de abrir acesso tanto à educação geral ampla como à educação especializada, específica para determinadas carreiras, muitas vezes interdisciplinar, centrada nas competências e aptidões, pois ambas preparam os indivíduos a viver em situações diversas e a poder mudar de ocupação.

(ii) A educação superior deve reforçar seu papel de prestadora de serviço à sociedade, especialmente orientada a erradicar a pobreza, a intolerância, a violência, o analfabetismo, a fome, a doença e a degradação ambiental, sobretudo mediante uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar na análise dos problemas e das questões.

(iii) A educação superior deve fortalecer sua contribuição ao desenvolvimento de todo o sistema educacional, sobretudo para o aperfeiçoamento dos docentes, do desenvolvimento curricular e da pesquisa educacional.

(iv) por último, a educação superior deve visar a criação de uma nova sociedade, não violenta e não-exploradora, formada por indivíduos altamente esclarecidos, motivados e integrados, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria.

Para Laita (2015), com o crescente papel assumido pelo conhecimento no progresso das sociedades contemporâneas, exige-se das universidades novas formas de fazer a educação que garanta a produção contínua de conhecimentos pessoal e socialmente úteis para o maior número de pessoas possível, de modo a que participem activamente do seu próprio desenvolvimento, assim como no desenvolvimento da sociedade como um todo. Nesta linha, Trujillo et al. (2008) referem que:

...el conocimiento se está convirtiendo en el eje central de los nuevos modos de producción y, por consiguiente, “aprender” constituye en estos momentos, el proceso más importante. La actualización constante de los conocimientos está transformándose en una exigencia para unas economías, cada vez más competitivas, como pretende aspirar la Europa, por lo que los procesos de innovación son frecuentes y cada vez más necesarios en sociedades tecnológicamente avanzadas (p.64).

Numa sociedade de conhecimento e de aprendizagem, exige-se dos sistemas educativos a preparação de profissionais dotados de conhecimentos, competências sociais e profissionais capazes de participarem activamente ao longo das suas vidas na busca de soluções para os problemas sociais, culturais, económicos, políticos, e outros que se apresentam nas sociedades. Cidadãos reflexivos, críticos, habilitados a aprenderem ao longo da vida constitui o produto mais esperado dos sistemas educativos (Veiga Simões & Flores, 2006; Flores, et al., 2007).

Tradicionalmente a universidade foi concebida como um centro de formação intelectual e humana especializada na produção de conhecimento e promoção da cultura. A sua maior preocupação era a formação humana e a busca da verdade. Nesta sequência, até ao século XIX, o ensino e a formação dominavam a missão da universidade Laita (2015).

Até ao século XX, a universidade foi marcada por um certo elitismo de carácter essencialmente intelectual, assumindo-se que apenas um certo grupo social (no caso as elites) tinham acesso à universidade. Com a globalização registou-se nos anos 70 um aumento massivo de estudantes no ES. O sistema elitista deu lugar a um sistema de massificação em resposta às exigências de cada vez mais quadros superiores capazes de transitar para o mercado de trabalho e garantir o desenvolvimento económico e social das sociedades.

Laita (2015) afirma que esta perspectiva marcadamente funcionalista, deve ainda adicionar-se uma perspectiva humana, pessoal e social relacionada com o desejo de conhecimento e de mobilidade social crescente, sendo a articulação destas duas perspectivas que podem explicar a massificação da oferta e da procura. Assim a missão da universidade complexificou-se e tomou uma nova forma.

A este respeito Marañón (2008), explica que:

Y, ya en los albores de este siglo XXI, algunos indican que nos situamos en la denominada “ sociedad del conocimiento” y “ sociedad profesional”. La industrialización ya no-lo explica todo, sino que se piensa que el desarrollo mundial está asociado a las profesiones, principalmente a las que se encuentran en ámbitos de la investigación básica y aplicada, tecnología, comunicaciones, sector servicios...Y en ese marco, la llamada a la universidad reclama un protagonismo vinculado a diversidad de objetivos, entre ellos, producción de conocimiento y formación profesionalizante. Digamos que se constata una pluralidad institucional y de fines en donde los modelos clásicos universitarios parecen obligados a refundirse para aprovechar todas sus potencialidades: el que se basa en la investigación como vía esencial de la actividad universitaria, el que defiende la función profesionalizada de la universidad al servicio del estado y el que prioriza la función formativa de la universidad (p.85).

Na mesma linha de pensamento, Equizabal (2008), avança que,

... la misión universitaria, varios siglos centenaria, de creación y difusión científica, formación de profesionales y desarrollo socioeconómico insta la comunidad universitaria para ejercer su liderazgo en la formación de ciudadanos y el impulso de los valores culturales y morales, con evidente relieve e incidencia en la actualidad social donde el cambio y la mejora de la calidad de vida humana siguen siendo, como en el pasado, tareas prioritarias de los nobles estudios universitarios (p.19).

Como se pode perceber, a nova realidade social que apresenta múltiplas e complexas exigências nos âmbitos económicos, sociais, culturais, políticos, entre outras, devido a avanços tecnológicos expressivos, tem pressionado a universidade a ir ao encontro desta realidade através da formação de profissionais que possam assegurar o desenvolvimento da sociedade neste novo contexto. A busca do conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo, o que nos remete a questão da utilidade do conhecimento que se produz na universidade (Laita, 2015).

Para além de garantir a utilidade social do conhecimento produzido, a universidade passou também a reconhecer, que na sociedade actual, o conhecimento é um requisito indispensável para o desenvolvimento integral das pessoas e das sociedades, e por conta disso tornou-se menos elitista e mais aberta e acessível a um maior número de indivíduos que busca uma formação que, para além de ter um valor intelectual, tenha também um valor pessoal, social e profissional, em linha com a visão da educação com um direito, e como vector do desenvolvimento.

Alguns críticos como Amaral (2007); Oliveira e Holland (2008) defendem que com o novo papel, a universidade passa a perder sua autonomia em relação aos interesses materiais, económicos, sociais e políticos. Nas palavras de Cachapuz (2010), “...a relação de independência da universidade face a interesses materiais, económicos, sociais e políticos esbateu-se. A nova ordem educacional, de recorte neoliberal, foi acompanhada de forma subtil por uma perda da sua identidade e de poderes decisórios da universidade” (p.5).

Laita (2015) refere que parecem sobressair pelo menos três tendências predominantes relativas à missão da universidade. A primeira é a tendência mais conservadora que defende a missão da universidade como a procura do conhecimento, sua preservação e difusão como um fim em si mesmo.

A segunda, e a mais radical, considera que a universidade deve garantir respostas formativas que vão ao encontro das novas exigências produtivas. Como defende Trujillo et al. (2008) “...el deseo de armonizar las titulaciones está movido no solo por cuestiones propiamente académicas, sino también por cuestiones derivadas de una tendencia

profesionalizadora de la educación universitaria que busca reforzar las relaciones entre esta y el mercado labora” (p. 70).

A terceira tendência baseia-se na assunção de que a primeira e segunda tendência podem não ser mutuamente excludentes, o que significa que a universidade pode sim proporcionar uma formação que engloba a formação humana e o desenvolvimento de competências necessárias para que o formado se insira e singre no mercado de trabalho.

A Conferência Mundial sobre Educação Superior, em Paris, em Outubro de 1998, deixou claro que todas as regiões do mundo estão a passar por um processo de transformação universitária. A Conferência Mundial revelou também que a agenda para o debate internacional sobre esse processo continha alguns itens importantes, incluindo: (i) preocupação com a qualidade, acentuando a organização dos processos de avaliação e acreditação; (ii) preocupação com a relevância do trabalho das instituições de educação superior; (iii) urgência de aperfeiçoamentos radicais de gerência e administração; (iv) necessidade de introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação; (v) a conveniência de rever o antigo conceito de cooperação internacional e de reforçar a dimensão internacional da educação superior; (vi) exercício da autonomia académica com responsabilidade social.

Assim, fala-se na emergência de “nova cultura universitária”, compreendendo as chamadas “cultura de qualidade e avaliação”, “cultura de informática”, “cultura da gestão estratégica efetiva”, “cultura da abertura internacional” e em “cultura da responsabilidade social”. O termo “cultura” é usado aqui no sentido de que a preocupação com esses aspectos é uma prática diária das instituições, com consequências no trabalho por estas desenvolvido.

Parsons (1973, cit. em Habermas, 1993) distingue quatro funções da universidade:

- (i) A função central de investigação e de formação científica específica de novas gerações;
- (ii) A preparação para a carreira académica;
- (iii) A formação geral;
- (iv) O contributo para a criação de uma consciência cultural própria e para o processo de formação intelectual crítica.

A universidade assume, assim, uma diversidade de funções, não se limitando apenas à transmissão de conhecimentos. Esta diversidade de funções é bem visível na publicação da OCDE (1987) “Que futuro para as universidades” onde são enunciadas dez funções que se podem sintetizar da seguinte maneira:

- (i) Proporcionar educação pós – secundária geral;
- (ii) Desenvolver actividade de investigação e de ensino;
- (iii) Satisfazer a necessidade de mão-de-obra da “Sociedade de peritos”;
- (iv) Providenciar uma educação especializada e profissional e alto nível;
- (v) Ajudar, através das suas funções de investigação, educação e preparação profissional, a intensificar a lado competitivo da economia;
- (vi) Actuar como mecanismos de filtragem para aqueles que procurarão obter subsequentemente um emprego de alto nível no serviço público, na indústria, no comércio e numa grande variedade de profissões;
- (vii) Proporcionar uma corrente de mobilidade social;
- (viii) Oferecer uma variedade de serviços à sua região e à comunidade próxima;
- (ix) Comportar-se como modelo de certas políticas nacionais, tais como a promoção de igualdade de oportunidades, a eliminação do racismo e do sexismo e a manutenção de valores envolvidos na “transmissão de uma cultura e padrões comuns de cidadania;
- (x) Preparar homens e mulheres para o desempenho subsequente de cargos de chefia na sociedade e para ocupar posições de influência na vida pública, nas profissões e cada vez mais, no trabalho industrial e comercial.

A universidade desenvolve as suas actividades de acordo com a sua função de ensino, com a função de investigação e com uma terceira função, usualmente designada por prestação de serviços. Para Caraça (1993, cit. em Oliveira, 2009) a primeira corresponde a função principal da universidade, sendo a segunda uma função essencial para a individualização da universidade como instituição. A terceira constitui a ligação da universidade à sociedade, que resulta do seu potencial científico e tecnológico e ainda das solicitações específicas da sociedade.

As missões tradicionais dos sistemas de ES – educar, realizar investigação e fornecer serviços à comunidade – continuam válidas, mas no tempo presente, a sua principal missão é educar cidadãos responsáveis e fornecer um espaço aberto para a aprendizagem

ao longo da vida. Com efeito, surge uma nova cultura universitária em que o conhecimento académico não pode ser pensado como cultura para toda a vida. A sociedade de hoje rege-se pelo conhecimento e informação, dado que são elementos essenciais para o desenvolvimento sustentado e sustentável e, por consequência, para a coesão e o progresso social (Flores et al., 2007).

A este propósito, Zabalza (2006) refere que esta nova cultura tem de assumir novos contornos e fundamentar-se nos seguintes aspectos: (i) assumir uma nova visão do aluno e do processo ensino – aprendizagem, em que a aprendizagem deve ser assumida como algo ao longo de toda a vida e não circunscrita a um determinado período; definir objectivos a médio e a longo prazo; (ii) assegurar uma orientação baseada no desenvolvimento pessoal e na selecção; (iii) valorizar preferencialmente as capacidades de alto nível; (iv) actualizar e dinamizar os conteúdos do currículo formativo; (v) dinamizar metodologias activas, em que o docente assuma um papel orientador e facilitador da aprendizagem. O docente deve ter uma acção tutorial e orientadora, de modo que ajude o aluno a assimilar a informação que recebe.

1.2 As políticas da UNESCO sobre o Ensino Superior

A Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) é criada em Londres no dia 16 de Novembro de 1945 num contexto em que vários países da Europa, dos Estados Unidos da América e outros países estiveram envolvidos numa guerra devastadora psicológica, económica e socialmente. A UNESCO é criada com o intuito de contribuir para a concórdia no mundo através da educação, ciência e comunicação (Taimo, 2010).

Com a vocação de promover a educação, a solidariedade entre os povos, promoção do conhecimento partilhado e o respeito pela diferença, seja ela cultural ou de outra índole, esta organização consolidara sem dúvida através da Declaração Universal dos Direitos do Homem o seu compromisso com a educação quando no artigo 26 afirma:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita pelo menos ao correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos

estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (Centro da informação das Nações Unidas de Portugal cit. em Taimo, 2010 p. 193).

É na base do cumprimento do seu mandato que a UNESCO em 1995 divulga o “documento da política para a mudança e desenvolvimento na educação superior”. Este documento aliado a outros que foram preparados respeitando a sua missão, a UNESCO traz a dimensão da ES como um bem público, numa clara alusão a uma visão de compartilhar do projecto colectivo da humanidade.

O documento sobre a política para a mudança e desenvolvimento da educação superior gerou no seio da organização ao nível dos países, regiões e continentes um movimento no sentido de debater, dialogar e aprofundar as questões nele desencadeadas, envolvendo vários segmentos da sociedade e Estados. Este exercício serviu de alavanca para a preparação da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior que teve lugar em Outubro de 1998.

A Conferência levou em conta os vários documentos produzidos pela UNESCO no âmbito da educação tais como a Comissão Delors:

A comissão claramente solicita que a educação não seja dominada pelo mercado e sugere que a parte do PNB dedicada à educação não seja nunca inferior a 6%. E ainda propõe que se reduza a dívida externa para poder aumentar os gastos com educação. Propõe também que se melhorem as condições do pessoal docente, lembrando que nenhuma reforma da educação jamais teve êxito atuando sem o apoio do professorado (Dias, 2004, p. 899).

Na visão da UNESCO sobre o ES assume-se que, além de a educação ter como vocação promover a solidariedade, os Estados membros têm responsabilidade sobre o ES em razão de sua dimensão social. Para a UNESCO, o ES deveria formar pessoas críticas, éticas e solidárias.

Um dos grandes desafios das reformas nos sistemas educativos relaciona-se com a tendência de adopção de políticas desenvolvidas em contextos estranhos à realidade onde são implementadas. Na educação, algumas organizações têm sido responsáveis por este fenómeno, designadamente o BM (Banco Mundial), a UNESCO (Programa das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o FMI (Fundo Monetário Internacional), e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). As propostas de medidas avançadas por estas organizações implicam mudanças substanciais fundamentadas na lógica neoliberal e reflectem os ideais e os anseios das mesmas (Laita, 2014).

Esta ordem transnacional e funcionalista vai impondo as suas lógicas produtivistas, enclausurando as pessoas e os cidadãos num universo economicista e mercantil. A análise da evolução dos sistemas de educação e formação evidencia a pregnância desta matriz. No entanto, não podemos deixar de referir que começam a surgir indícios do seu esgotamento e as pessoas começarão a dar-se conta do logro de um sistema que já não cumpre o que promete.

1.3 Políticas internacionais recentes: o processo de Bolonha e as roturas na visão do ensino

O Processo de Bolonha (PB) é fruto de um conjunto de pelo menos sete reuniões formais/institucionais num espaço de onze anos entre 1998 e 2009 (como mostra o quadro 1). Importa referir que o PB é ainda um processo em curso, tendo em conta que periodicamente tem havido reuniões que culminam com acréscimos e ajustes aos objectivos. Com este processo buscava-se a criação de um espaço europeu do ES mais competitivo que pudesse acompanhar, de forma efectiva, aos desafios que emergem das transformações sociais, políticas, económicas e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea (Laita, 2015). A sua adopção envolve uma mudança de paradigma educacional que promove sistemas curriculares centrados no estudante, nas aprendizagens activas e no desenvolvimento de competências. Entre outras dimensões, aposta num ES que promova o desenvolvimento de competências diversas nos estudantes através de métodos de aprendizagem activos, estruturas curriculares mais abrangentes e de uma formação ao longo da vida (Flores, et. al., 2007).

Quadro 1 - Cronologia do PB

Mobilidade de estudantes e professores	Mobilidade dos investigadores		Ligações mais estreitas entre o ensino e a investigação	Percursos flexíveis de formação no ensino superior		
		Aprendizagem ao longo da vida	Inclusão do doutoramento como terceiro ciclo		Compromisso de elaboração de planos de acção nacionais para o controlo efectivo da dimensão social	
		Dimensão social		Reforço da dimensão social		
	Sistema de créditos (ECTS)	Envolvimento dos estabelecimentos de ensino superior e dos estudantes	Quadro Europeu de Qualificações	Quadros Nacionais de Qualificações		
Sistema comum de graus académicos	Gráus académicos facilmente inteligíveis e comparáveis		Reconhecimento de diplomas e períodos de estudos (suplemento do diploma)	Atribuição e reconhecimento de diplomas conjuntos		
	Dimensão europeia do ensino superior	Promoção do Espaço Europeu do Ensino Superior			Estratégia de desenvolvimento da dimensão global do PB	
	Cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade		Garantia da qualidade a nível institucional, nacional e europeu	Normas e directrizes para a garantia da qualidade	Criação do Registo Europeu de Garantia da Qualidade (EQAR)	
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009

Fonte: EACEA (2009, p. 16).

No quadro 1 pode-se constatar que foram várias reuniões realizadas no âmbito da criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior em busca da transparência, coerência, articulação e competitividade. Trujillo, et al. (2008) refere que,

...estamos inmersos en un período de grandes decisiones que se proyectan sobre el reconocimiento de los períodos de estudio, la promoción de la movilidad, la formación continua, así como sobre el aumento de la transparencia y de la equiparación de calificaciones dentro da Europa, en un contexto de calidad y excelencia de los sistemas educativos (p.63)”.

Laita (2015, p. 57) fez um breve levantamento das principais questões patentes no PB e concluiu que estavam relacionadas com os seguintes onze temas:

- i) Duração dos ciclos de formação;
- ii) Sequência temporal dos ciclos;
- iii) Denominação dos ciclos de formação;
- iv) Reorganização curricular baseada em competências;
- v) Aplicação dos ECTS;
- vi) Comparabilidade dos graus;
- vii) Mobilidade estudantil e docente;
- viii) Metodologias de ensino e aprendizagem;
- ix) Equidade no acesso e sucesso escolar;
- x) Articulação dos programas com as necessidades do mercado e da sociedade;
- xi) Qualidade do ensino e acreditação.

A implementação do PB gerou-se na Europa mas vem influenciando os países africanos e sul-americanos. Trouxe consigo a necessidade de redefinir as linhas de actuação do ES e, mais especificamente, veio reafirmar a necessidade de actualização permanente de conhecimentos e competências científicas e pedagógicas por parte do corpo docente com vista a responder as novas dinâmicas sugeridas onde se busca métodos de aprendizagens mais activas.

O ES não está alheio ao novo panorama trazido pela crescente e dinâmica globalização, uma vez que sentiu necessidade de reflectir sobre o conceito de educação em geral, e de reequacionar o seu papel na sociedade, com o intuito de as universidades se assumirem como instituições de excelência.

Oliveira (2009) afirma que para tal faz-se necessário que o ES concorra para o desenvolvimento de uma cultura científica, munindo os jovens com conhecimentos e competências pessoais e de participação social no sentido de uma articulação mais estreita com o mundo profissional. Face às novas exigências educativas, para além do debate relativo aos novos modelos de aprendizagem, estruturas curriculares e diferentes formas de aprendizagem, levanta-se a discussão de como se deve ensinar e aprender, como se deve realizar o ensino e a aprendizagem no contexto universitário e como se deve desenvolver competências.

Com o PB emerge um paradigma educacional que se traduz na necessidade de implementação de novos processos de ensino – aprendizagem. O ensino de características teóricas e unidireccionais, contribuindo para adopção de atitudes passivas perante a aquisição do conhecimento e a prática de avaliação que valorizavam, quase exclusivamente, o apelo à memória, não se incentivando os alunos a adquirirem posturas activas e a cultivarem o espírito de iniciativa, não responde eficazmente aos desafios colocados ao ES. A universidade não pode permanecer na perpetuação de um modelo normativo de transmissão do saber, num ensino tradicional e dogmático. Ela tem de apostar nas aprendizagens dos alunos, no sentido de construção do conhecimento e de uma auto-regulação por parte do discente (Oliveira, 2009).

Devido às mudanças verificadas no ES torna-se urgente pensar na problemática da formação didático-pedagógica dos docentes deste nível de ensino e assumi-la como uma das facetas da sua qualidade, dado que é a aprendizagem o ponto crucial do processo de formação e não o mero ensino.

A tomada de consciência por parte dos docentes e das lideranças do ES, de que leccionar é uma actividade importante e que exige uma reflexão contínua implica uma reflexão do que é o ensino e a aprendizagem e a análise das próprias práticas. No âmbito de um modelo tradicional transmissivo, difícil é também compreender a relevância de uma adequada formação didático-pedagógica, no sentido de o docente ser capaz de mobilizar tal formação para o benefício da aprendizagem dos seus alunos (Massetto, 2003).

Todavia, em muitas universidades, apesar de se reconhecer a prática e a importância da investigação, as práticas que prevalecem conferem uma maior importância a investigação dos docentes do que propriamente a vertente pedagógica que a sua actividade encerra (Vieira, 2004 cit. em Oliveira, 2009). É necessário que o docente se responsabilize (e também a instituição onde trabalha) por adquirir competências ao nível da construção e comunicação do conhecimento, da aplicação das novas tecnologias de informação, mas também que se envolva em processos de auto-formação e de formação com os outros (Flores et al., 2007).

Melo e Alves (2012) afirmam que esta descentração do professor irá colocar os docentes debaixo de uma exigência não apenas científica, mas igualmente pedagógica, situação

que se apresenta como uma novidade para uma grande parte dos docentes universitários que, na sua maioria, não possui formação específica para o exercício da docência e cuja presença no ES decorre, normalmente, de uma reconhecida prestação na sua especialidade e da possibilidade de prosseguir e aprofundar investigação numa instituição universitária.

Em síntese, o PB pressupõe a renúncia das práticas habituais no ES, e a adesão a um novo paradigma de ensino-aprendizagem. O sistema tem que se organizar em função das aprendizagens dos estudantes e reconhecer a centralidade e a autonomia destes. O docente nesse contexto, deve ter uma acção tutorial e orientadora/facilitador da aprendizagem, de modo que auxilie o estudante a compreender a informação que recebe e mesmo a recriá-la gerando em si mesmo novos modos de ver, de fazer, de compreender e de intervir no mundo, seja ele político, social, pessoal e profissional.

1.4 O Ensino Superior em Moçambique: especificidades contextuais e históricas

Em África (e especificamente em Moçambique) a área dos estudos sobre o ES é pouco desenvolvida. No continente africano, existe falta de apoio às actividades de pesquisa e ensino sobre o ES. O ES em África, como área de estudo, enfrenta assim problemas relativos a escassez de conhecimento científico. A área continua dependente de consultores e/ou investigadores sazonais, que surgem eventualmente, em função da oportunidade de consultoria, falta de apoio de doadores para pesquisas sobre o ES e inexistência de uma coordenada e cooperativa capacitação institucional (Langa, 2014).

A Associação das Universidades Africanas (AAU), a União Africana e o Grupo de estudo da NEPAD (Nova Parceria para o Desenvolvimento de África) concordaram, em 2005, sobre a necessidade urgente de produzir pesquisa mais analítica sobre o ES.

O Banco Mundial através do relatório divulgado no ano de 1994 intitulado: *Higher education: the lessons of the experience* inicia de forma mais clara o carácter mercantil da sua política de educação superior ao fazer o diagnóstico sobre este nos países em desenvolvimento. Esse diagnóstico traça recomendações para que a reforma do ES tenha lugar:

Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas.

Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o fiscal e os resultados.

Redefinir a função do governo no ensino superior. Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (Banco Mundial, 1994, p. 4).

As recomendações apresentadas estão numa linha teórico-políticas em torno da educação superior e de suas relações com o Estado e para que se efective, torna-se importante que as acções reflectam o “bem comum”.

O ES em África assume-se que surge no norte do continente, nomeadamente em Marrocos (Universidade Karneein na cidade de Fez) e no Egito (Universidade Al-Azhar, na cidade de Cairo) nos séculos IX e X respetivamente (Taimo, 2010). Com a presença colonial, os países que foram dominados por Inglaterra, maioritariamente as IES tiveram base em instituições educacionais de ensino secundário oriundas das igrejas e os países da colonização francesa e belga tiveram o mesmo caminho.

O ES em Moçambique, nos termos oficiais, o ES teve origem a 21 de Agosto de 1962 altura em que o Sistema Colonial Português instituiu este tipo de ensino na então cidade de Lourenço Marques, actual cidade de Maputo, capital do País, principalmente para os filhos dos colonos.

Taimo (2010) afirma que:

os modelos de ensino superior em Moçambique desde a criação da primeira instituição de gênero na década de 1960 nos remontam a instituições de ensino superior de tipo humboldtiano mas acima de tudo a uma instituição de tipo napoleônico com função de formação dos servidores públicos com currículos fixos; uma instituição sem autonomia (p.209).

Parte significativa do que se sabe ou se pensa saber sobre o ES em Moçambique deriva de duas principais fontes de autoridade e legitimação, nomeadamente: (i) as várias formas de participação nos processos do ES: ensino e aprendizagem, docência e investigação e

governança universitária e (ii) a formulação de políticas públicas e governança do sistema do ES (Langa, 2014).

Em Moçambique a universidade emerge dentro da crise da conjuntura econômica, política, financeira, internacional e colonial. Com a independência do país, procurará afirmar-se como uma Universidade de novo cariz político e ideológico, que é desafiada a assumir-se como uma Universidade não mais da elite, mas que responda aos desafios do país que no início da sua independência que se assumiu como marxista-leninista.

O facto de o sistema de educação só ter sido implantado oito anos depois da independência de Moçambique, concretamente em 1983, mostra também o quão tarde foi possível construir um subsistema de ES (Taimo, 2010). Esta observação não deixa, contudo, de ser problemática uma vez que, em primeira instância, seria necessário investir os recursos nacionais na educação universal (ainda longe de se cumprir em 2017) ao nível do ensino primário e secundário.

O modelo de ES em Moçambique, hoje, flui entre dois extremos: como bem público e como bem privado. É cada vez mais notória a tendência assumida pelos organismos financeiros internacionais, isto para além de Bolonha. O Banco Mundial através dos seus documentos reitera a necessidade de diversificação de formas de organização das IES. Este aspecto é assumido de forma clara quando olharmos a legislação que abre o ES “comercial”, ou seja:

As instituições de ensino superior privadas são as instituições pertencentes a pessoas colectivas privadas ou mistas, cujas fontes principais de receitas são privadas, podendo-se classificar em lucrativas e não lucrativas e revestir a forma de associação, fundação, sociedade comercial ou cooperativa (Lei 27/2009, artigo 13).

Como já foi referido, criada pelo governo colonial, O ES tem a sua instalação no território moçambicano em 1962 com a finalidade de formar os filhos dos colonos cujo número cada vez mais aumentava na colónia, assim como a um pequeno grupo de assimilados. Estudos Gerais e Universitários de Lourenço Marques era a denominação da instituição, que em princípio deveria ministrar os dois primeiros anos do ES e os anos seguintes o aluno deveria continuar na Metrópole. Esta medida não vingou, tendo essa instituição,

seis anos (1968) mais tarde, sido elevada à categoria de Universidade com a designação de Universidade de Lourenço Marques (Taimo, 2010).

Ainda na compreensão de Taimo (2010):

Moçambique não é uma ilha, ele está em constante interdependência com o Estado, inserido na região e no contexto internacional mais amplo. É no quadro dessa inserção que percebemos que as mudanças nas políticas de educação superior encontram um enquadramento em três sentidos: naquilo que são as políticas do Banco Mundial, da UNESCO e da UE, neste caso, através do Processo de Bolonha (p.217).

1.4.1 Quadro jurídico orientador

Em Moçambique, as leis aprovadas após a revisão da Constituição em 1990, nomeadamente a Lei 6/92 de 6 de Maio³ e a Lei 1/93 de 24 de Junho⁴, espelham o período que se estava a atravessar; isso reforçado com o Plano Estratégico do Ensino Superior aprovado em 2002, que reflecte sobremaneira o quanto o Governo moçambicano tinha adoptado a política do Banco Mundial no que diz respeito a essa matéria (Taimo, 2010).

Em relação as matérias do ES, Moçambique comporta um quadro jurídico específico e um conjunto de directrizes que regulam o funcionamento das IES. Sobre esta matéria que nos debruçamos a seguir no quadro 2.

³ Lei que regula o Sistema Nacional de Educação em Moçambique

⁴ Primeira Lei sobre o Ensino Superior em Moçambique sob a qual é permitida a criação de Instituições de Ensino Superior privadas. Mais tarde cria-se a lei n. 27/2009, de 29 de Setembro, ainda vigente.

Quadro 2 - Quadro normativo do ensino superior em Moçambique

Diploma e data	Objecto	Natureza/características
i. Decreto n° 63/2007. - Publicado no BR n° 52, I Série, de 31 de Dezembro de 2007.	Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação, e Garantia de Qualidade do Ensino Superior. (SNAQES/SNAAGQ)	Autoavaliação, avaliação externa e Acreditação das IES
ii. Lei n° 27/2009 - Publicada no BR n° 38, I Série, de 29 de Setembro de 2009.	Lei do Ensino Superior	Regula a actividade do ES e aplica-se a todas as instituições de ES
iii. O Decreto n° 30/2010 - Publicado no Boletim da República (BR) n° 32, I Série, de 13 de Agosto de 2010.	Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES)	Concebido para a classificação de qualificações dos cursos e formações do ES
iv. O Decreto n° 32/2010 - Publicado no BR n° 34, I Série, de 30 de Agosto de 2010;	Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA)	Estabelece princípios, normas e procedimentos e regula a mobilidade estudantil
v. O Decreto n° 29/2010 - Publicado no BR n° 32, I Série, de 13 de Agosto de 2010.	Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES)	Órgão consultivo do Conselho de Ministros que funciona no Ministério da Educação com a função de articulação e planificação integrada do ES
vi. Resolução n° 23/201 - Publicada no BR n° 49, I Série, de 10 de Dezembro de 2009	Qualificadores Profissionais de Funções Específicas do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ).	Director da avaliação externa; Director da acreditação, normação e estatística e Director de promoção do Sistema Nacional de avaliação, Acreditação e garantia do ES

vii.	O Decreto nº 48/2010 - Publicado no BR nº 48, I Série, de 11 de Novembro de 2010	Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior	Regula a constituição, o funcionamento e a fiscalização das IES
viii.	O Decreto nº 63/2007 - Publicado no BR nº 29, I Série, de 25 de Julho de 2010	Regulamento de Inspeção às Instituições do Ensino Superior	Estabelece normas e procedimentos para realização de inspecções às IES

Fonte: Adaptado de Laita (2014)⁵

O quadro legal moçambicano obriga as IES a fazer alterações profundas de diversa ordem, desde a organização dos ciclos de estudo até aos sistemas de acreditação, passando pelas metodologias de ensino (que se procuram centrar no estudante). Estas alterações implicam uma mudança de paradigma de ensino e aprendizagem, que implica uma nova missão para a universidade, novas maneiras de organizar situações de aprendizagem, novas maneiras de aprender, de pensar e novos papéis para o corpo directivo, para os professores, para pessoal administrativo e auxiliar e para os estudantes. A lei também traz elemento fundamental na educação superior, a questão da ligação entre o ensino e pesquisa, assim como a dimensão da utilidade da pesquisa científica para o desenvolvimento do país (Taimo, 2010).

No entanto, Taimo (2010) adverte que:

As frases comuns, como mobilidade dos estudantes e dos professores, relevância dos cursos, inserção no mercado de trabalho, financiamento, e qualidade, entre tantas outras, carregam no seu bojo relações camufladas de desigualdade de ponto de vista de acesso à educação superior, porque, se o ensino superior é assumido como mercadoria e não como bem público, estará longe de atingir o seu objetivo, a democratização do país, ou seja, o acesso ao ensino superior da maioria da população (p.220).

⁵ A adaptação teve suporte também na Colectânea da Legislação do Ensino Superior (2012), República de Moçambique

Esta questão é certamente pertinente, sobretudo se considerarmos a forte expansão da oferta de IES de natureza privada onde a igualdade de oportunidades de acesso é problemática. No entanto, de um ponto de vista analítico, não se pode ignorar que as taxas de frequência do ensino primário não são ainda universais, que o abandono escolar atinge um grande índice e que só uma percentagem reduzida de estudantes conclui o ensino secundário. Em termos de política educativa, certamente se compreenderá que o investimento público terá de priorizar estes níveis de ensino.

Nas estratégias relacionadas com o ES, o Governo de Moçambique, no seu Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020), definiu algumas áreas prioritárias, nomeadamente: (i) a melhoria da qualidade; (ii) a expansão e o acesso; (iii) a gestão e a democraticidade; (iv) o financiamento e infra-estruturas; (v) a governação, a fiscalização e regulação; (vi) a investigação, a extensão, a internacionalização e a integração regional.

O mesmo plano prevê ainda a promoção e intensificação da formação do corpo docente, através da introdução de mais programas de pós-graduação nas instituições de Ensino Superior. No entanto, Langa (2014) no seu estudo sobre os desafios do Ensino Superior em Moçambique apresenta os seguintes desafios: (i) do (des)conhecimento; (ii) da diferenciação nominal à funcional; (iii) da expansão fragmentária e sem massificação; (iv) da qualidade do ensino superior (v) do financiamento do ensino superior; (vi) do ensino superior e da Indústria Extractiva; (vii) da governação do ensino superior; e (viii) dos estudos do ensino superior.

Cada um dos desafios mencionados aponta, para a possibilidade de uma linha de investigação na área geral dos estudos do ES, cuja consolidação também constitui um desafio para o país e, também, para a possibilidade de criação e ou reajustes as políticas existentes a nível das IES.

1.4.2 O sistema instituído: universidades e Instituições de Ensino Superior em Moçambique

De 1962, ainda no período colonial, até meados dos anos 1980, Moçambique tinha apenas uma IES: a Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Em meados da década de 1980, foram criadas duas novas IES públicas: o Instituto Superior Pedagógico, criado em 1985, que em 1995 se tornou Universidade Pedagógica (UP), e o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), fundada em 1986. Em 1994, a UEM, a UP e o ISRI eram as únicas IES no país (Langa, 2014).

O sistema de ES em Moçambique nos últimos vinte anos cresceu consideravelmente e tornou-se diverso. É actualmente composto por instituições universitárias, politécnicas, academias, escolas superiores, institutos tanto públicas como privadas (vide no quadro 3), o que parece ilustrar o grau de diferenciação e diversificação do sistema (Langa, 2014). Esta tipologia está reflectida na legislação do Ensino Superior (Lei 27/2009 de 20 de Setembro).

Langa (2014) aponta três factores que foram responsáveis pelo rápido aumento e expansão das IES em Moçambique: (i) havia escassez de pessoal qualificado, escassa oportunidade de frequentar o ES em contraste com a alta demanda por pessoal qualificado, o que resultou em uma alta demanda para o ES em Moçambique;

(ii) a aprovação da Lei n.º 1 /93. Como referido, a Lei 1/93 criou as condições legais para o estabelecimento de instituições de ensino superior não-governamentais (privadas). Como resultado, uma série de Organizações Não Governamentais (ONG) começou a criar-se. Dois tipos de ONG foram particularmente activas no estabelecimento de IES. Um grupo era composto por uma espécie de comunidade religiosa, principalmente islâmica e outro de denominação cristã. Um outro grupo ainda era constituído por uma espécie de empresas de negócios ou sociedades de capital;

(iii) a vontade e intervenção do governo no sector. A intervenção do Governo foi não só no sentido de permitir as ONG participar na prestação de ES, mas também a extensão do sector público, através da criação de novas IES públicas. A criação em 2006 da Universidade de Zambeze (Unizambeze) e a Universidade de Lúrio (UniLúrio) representa isso.

No entanto, não basta apenas expandir o ES sem que seja acompanhado pela contínua melhoria da qualidade dos cursos/programas académicos oferecidos pelas IES do País, do corpo docente e das políticas vigentes.

Como forma de ilustrar o aumento e expansão das IES em Moçambique, desde 1962, apresentamos no quadro 3 a lista das IES.

Quadro 3 - Lista de IES em Moçambique

Instituições públicas

Nº	Instituição	Ano de criação	Diploma legal de criação
1.	Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	1962	Decreto-lei n.º44 530, de 21 de Agosto Decreto n.º12/1995, de 25 de abril
2.	Universidade Pedagógica (UP)	1985	Diploma Ministerial 73/85, de 25 de Abril Decreto nº 13/1995, de 25 de Abril
3.	Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI)	1986	Decreto nº 1/1986, de 5 de Fevereiro
4.	Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	1999	Decreto nº 24/1999, de 18 de Maio
5.	Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA)	2003	Decreto nº 47/2003, de 18 de Novembro
6.	Academia Militar (AM)	2003	Decreto nº 62/2003, de 24 de Dezembro
7.	Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN)	2004	Decreto nº 28/2004, de 20 de Agosto
8.	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM)	2004	Decreto nº 54/2004, de 1 de Dezembro
9.	Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)	2005	Decreto nº 30/2005, de 23 de Agosto
10.	Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	2005	Decreto nº31/2005, de 23 de Agosto
11.	Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)	2005	Decreto nº 32/2005, de 23 de Agosto
12.	Universidade Lúrio (UNILURIO)	2006	Decreto nº 50/2006, de 26 de Dezembro
13.	Instituto Superior da Administração Pública (ISAP)	2005	Decreto nº 61/2004, de 29 de Dezembro
14.	Universidade Zambeze (UniZambeze)	2006	Decreto nº77/2007, de 18 de Dezembro
15.	Escola Superior de Jornalismo (ESJ)	2008	Decreto nº 27/2008, de 1 de Julho
16.	Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC)	2008	Decreto nº 45/2008, de 26 de Novembro
17.	Instituto Superior Politécnico de Songo (ISPS)	2008	Decreto nº 22/2008, de 27 de Julho

18.	Instituto Superior de Estudos e Defesa (ISEDEF)	2011	Decreto nº 60/2011, de 18 de Novembro
-----	---	------	---------------------------------------

Universidades=4; Institutos=6; Institutos Superiores Politécnicos=4; Escolas=2; Academias=2

Fonte: dados estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2015⁶

Instituições privadas

Nº	Instituição	Ano de criação	Diploma legal
1.	Universidade Politécnica (A POLITÉCNICA)	1995	Decreto nº 44/1995, de 13 de Setembro. Designação A politécnica autorizada pelo Decreto nº 42/ 2007
2.	Universidade Católica de Moçambique (UCM)	1995	Decreto n.º 43/1995, de 14 de Setembro
3.	Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM)	1996	Decreto nº 46/1996, de 5 de Novembro
4.	Universidade Mussa Bin Bique (UMBB)	1998	Decreto nº. 13/1998, de 17 de Março
5.	Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	1999	Decreto n.º 32/1999, de 4 de Junho
6.	Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	2002	Decreto nº 42/2002, de 26 de Dezembro
7.	Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)	2004	Decreto nº 29/2004, de 20 de Agosto
8.	Universidade Jean Piaget de Moçambique (UJPM)	2004	Decreto nº 40/2004, de 8 de Setembro
9.	Instituto Superior Cristão (ISC)	2004	Decreto nº 62/2004, de 29 de Dezembro
10.	Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET)	2005	Decreto nº 34/2005, de 23 de Agosto
11.	Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)	2005	Decreto n.º33/2005, BR nº 33. 1ª Série, de 23 de Agosto
12.	Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)	2005	Decreto nº 57/2005, de 27 de Dezembro
13.	Instituto Superior Dom Bosco (ISDB)	2006	Decreto nº 51/2006, de 26 de Dezembro
14.	Instituto Superior de Tecnologia e Gestão (ISTEG)	2008	Decreto nº 23/2003, de 1 de Julho
15.	Instituto Superior Monitor (ISM)	2008	Decreto nº 43/2008, de 16 Setembro

⁶Elaborado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional: Direcção Nacional do Ensino Superior

Nº	Instituição	Ano de criação	Diploma legal
16.	Instituto Superior de Comunicação e Imagem (ISCIM)	2008	Decreto nº62/2008, de 30 de Dezembro
17.	Instituto Superior Maria Mãe África (ISMMA)	2008	Decreto nº 52/2008, de 30 de Dezembro
18.	Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ISGECOF)	2009	Decreto nº 7/2009, de 31 de Março
19.	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande (ISCTAC)	2009	Decreto nº27/2009, de 12 de Agosto
20.	Instituto Superior de Ciência e Gestão (INSCIG)	2009	Decreto nº28/2009, de 29 de Julho
21.	Universidade adventista de Moçambique (UAM)	2011	Decreto nº 48/2011, de 10 de Outubro
22.	Instituto Superior de Gestão de Negócios (ISGN)	2011	Decreto nº 49/2011, de 10 de Outubro
23.	Universidade Nachingwea (UNA)	2011	Decreto nº 73/2011, de 30 de Dezembro
24.	Instituto Superior de Estudos e Desenvolvimento Local (ISEDEL)	2012	Decreto nº 37/2012, de 08 de Novembro
25.	Instituto Superior Mutassa (ISMU)	2012	Decreto nº38/2012, de 08 de Novembro
26.	Instituto Superior de Gestão, Administração e Educação (ISG)	2013	Decreto nº 28/2013, de 27 de Junho
27.	Escola Superior de Gestão Corporativa e Social (ESGCS)	2013	Decreto nº 73/2013, de 31 de Dezembro
28.	Instituto Superior de Ensino à Distância (ISEAD)	2014	Decreto nº 31/2014, de 11 de Junho
29.	Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM)	2014	Decreto nº44/2014, de 29 de Agosto Em fase de criação de condições para o seu funcionamento.
30.	Instituto Superior de Ciências de Educação à Distância (ISCED)	2014	Decreto nº 41/2014, de 15 de Agosto
31.	Instituto Superior de Gestão Empreendedorismo Gwaza-Muthin (ISGE-GM)	2014	Decreto nº 31/2014, de 31 de Dezembro

Universidades=9; Institutos=20; Escolas = 2;

Total das IES (Públicas/Privadas) = 49⁷

Fonte: dados estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2015⁸

⁷ Importa referir que até ao presente ano (2017) houve um aumento do número das IES no país.

⁸ Elaborado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional: Direcção Nacional do Ensino Superior

CAPÍTULO II: O PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

Tendo-se até este momento discutido, de forma geral, os aspectos relativos ao historial do ES em geral e de modo particular o ES em Moçambique, passaremos a discutir o professor do ES mais concretamente o acesso ao ES, a profissionalidade docente no conhecimento específico e as competências pedagógicas e terminamos o capítulo com aspectos ligados ao apoio do início a docência.

2.1 Conceito de profissão

O conceito de profissão é decorrente, de uma construção social, sendo, por consequência, passível de sofrer alterações de acordo com as condições sociais em que é utilizado. O facto de variar em função do tempo e do contexto em que ocorre faz com que esta noção se torne, de certo modo, híbrida e de difícil aproximação. Com efeito, o termo *profissão* permite abertura a uma pluralidade de significações, implicando, em virtude disso, a ausência de uma única definição (Popkewitz, 1991).

A profissão não deve ser considerada como um somatório de características distintivas, mas como um processo de emergência e diferenciação social de determinado grupo ocupacional, que faz variar o estatuto e o reconhecimento das profissões ao longo dos tempos. Sociologicamente, Sarmiento (1994) afirma que *profissão* pode ser entendida como “(...) o desempenho de uma actividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado”(p.38).

O rótulo *profissão* é, normalmente, utilizado para identificar um grupo especializado, altamente formado, competente e digno de confiança pública. Todavia, frequentemente, a profissão faz dos seus serviços uma forma de obtenção de prestígio, de poder e de estatuto económico, ou seja, desenvolve uma autoridade cultural e social (Popkewitz, 1991).

A problemática das profissões foi, desde sempre objecto de análise. A partir dos anos 70, as correntes constructivistas e interaccionistas-simbólicas dominaram a sociologia das profissões. Os teóricos funcionalistas partem de um tipo ideal de profissão – liberal – e fundam a distinção entre duas acepções: ocupação e profissão. Nesta perspectiva, os diferentes grupos ocupacionais são, ou não, profissionais, em função da proximidade em relação a um conjunto de características próprias das “verdadeiras” profissões (Nóvoa, 1992; Sarmiento, 1994), respectivamente:

- i. Um saber especializado, expresso através de um vocabulário técnico, adquirido no decorrer de uma longa formação escolar;
- ii. Controlo de admissão à profissão;
- iii. Existência de um código deontológico profissional;
- iv. Autonomia profissional;
- v. Associações profissionais, distintas dos sindicatos;
- vi. Condições de trabalho adequadas;
- vii. Orientação para o cliente [pessoas que beneficiam da sua acção, podendo não assumir o estatuto de cliente] e o ideal de serviço.

A aplicação destas características à profissão docente possibilitou que a considerassem como uma “semiprofissão”, uma vez que, comparativamente às profissões liberais, a autonomia se vislumbrava mais reduzida, o direito a uma comunicação privilegiada menos estabelecido e um *status* menos consignado (Etzioni 1969, cit. em Torres et al., 2002). No entanto, na realidade, esta classificação das profissões acabava por definir muito mais uma hierarquia social do que profissional.

2.2 O Acesso a docência no Ensino Superior

O período de iniciação à actividade profissional deve ser entendido como uma etapa de desenvolvimento profissional, na medida em que os profissionais adquirem conhecimentos, competências e atitudes essenciais para desenvolverem a sua actividade (Marcelo, 1999).

A entrada na carreira docente é muito importante para os docentes principiantes constituindo a fase em que eles conceptualizam o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais. Conforme a maior ou menor facilidade sentida no início da profissão, os percursos tomam um sentido positivo ou negativo. Os primeiros tempos são fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade ou condições de socialização profissional, que será o princípio estruturante para a construção da sua identidade docente por isso existem em muito países dispositivos de indução destinados a apoiar os professores nesse início de carreira (Alves, 2001; Silva, 1997; Flores, 2000).

O primeiro contacto com a realidade é um período de aprendizagem perante situações novas que o professor tem de resolver. Se o nível de dificuldades é proporcional ao nível de maturação, o professor enfrenta essas dificuldades com serenidade. Contudo, há circunstâncias em que esse contacto com a realidade pode ser conflituoso (Malta, 1999).

Em síntese, a inserção (e a identidade) profissional é determinada pela formação inicial e pelos contextos organizacionais podendo assumir múltiplas variações que condicionam as práticas e podem marcar as trajetórias profissionais de forma positiva ou traumatizante. A profissionalidade docente é, assim, pessoal, social e organizacionalmente construída sendo importante considerar esta variedade de dimensões para que se efective.

2.3 O estatuto da docência: profissionalidade (ou não), funcionarismo e evolução

A profissionalidade remete para o tipo de desempenho e saberes específicos da profissão docente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que corporizam a especificidade de ser educador (Nóvoa, 1992).

O conceito de profissionalidade, na óptica de Sarmiento (1994) diz respeito:

(...) ao conjunto de valores e saberes e os respectivos princípios e modos operativos que integram o conjunto dos elementos participantes na definição dos critérios de competência dos professores, os quais são historicamente construídos, dinâmicos, sujeitos a debates de natureza política e ideológica e envolvidos em determinações que não são totalmente endógenas ao grupo profissional, mas dependem do estado, dos sistemas periciais, das instâncias de formação de professores (p.80).

Na perspectiva de Nóvoa (1992), a profissão docente constitui uma profissão do tipo funcionário ou burocrático, edificada historicamente pela integração de duas dimensões: i) a construção de um corpo de conhecimentos e técnicas próprias e específicas da profissão docente, o qual é permanentemente reelaborado – corpo de saberes e ii) a organização de um conjunto de normas e valores que devem pautar a actividade profissional docente.

A construção da profissão docente percorre, também, quatro etapas constitutivas (as quais não devem, porém, ser lidas numa perspectiva sequencial rígida) apresentadas por Nóvoa (1992): (i) exercício a tempo inteiro da actividade docente; (ii) estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente que funciona como instrumento de controlo e de defesa profissionais; (iii) criação de instituições específicas para a formação de professores/educadores e (iv) constituição de associações profissionais.

As diferentes profissões diferenciam-se entre si pelos conhecimentos que lhe são próprios e pelo estabelecimento de uma prática consentânea com as necessárias demandas de um determinado ofício. Logo, profissionais de cada área desenvolvem padrões específicos de comportamentos, habilidades e destrezas, bem como elegem valores que se realizam em atitudes mais ou menos homogêneas ao seu grupo. Nesse processo, conseqüentemente, apropriam-se do *know-how* já existente, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos integrantes de dada actividade. Estaria assim garantida a construção de uma profissão, cuja respectiva profissionalidade seria a condição *sine qua non* para exercê-la, uma vez que representaria um estado de formação necessária e anterior à acção (Bazzo, 2007).

Roldão (2005) faz uma perspectiva histórica e afirma que os professores estruturam-se como grupo com maior visibilidade social ao longo do século XIX, dando, gradualmente, passos na sua *profissionalização* - entendida como o caminho para o estatuto de *profissionalidade* - das quais se destaca como relevante a institucionalização da necessidade de formação para poder exercer a actividade, o que implicou o início da configuração de um conjunto de saberes que devem sustentar o exercício.

A profissionalidade docente não se refere apenas ao desempenho do ofício de ensinar, mas principalmente a expressar valores que se pretende alcançar no exercício da profissão.

Nesse processo, Cruz e Vital (2014) afirmam que a profissionalidade retrata além dos saberes e competências definidos para o exercício profissional, as formas subjectivas que os profissionais vão criando na relação com os processos mais externos instituintes da profissionalização.

No caso do ES a actuação e formação docente são definidas pelo recorte disciplinar legitimando assim uma lógica de que quem domina os conteúdos dessas áreas, conseqüentemente, é um “bom” professor. Esse aspecto é visto por Roldão (2007) quando analisa alguns descritores para a profissão docente.

Em relação ao “reconhecimento da função e ao saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza”, um desses descritores analisados por esta autora, a visão de professor, aceita por muitos durante muito tempo, foi a daquele que “dá aulas” sobre o conteúdo de alguma área ou disciplina, ou como um especialista de uma ou mais disciplinas, ou seja, como aquele que “professa um saber”. Esta perspectiva diminui a natureza profissional da acção, visto que não convoca um saber específico para a função pois segundo essa visão, adicionada às complexas relações sociais e ao processo de construção desses conhecimentos, a autora defende que numa outra perspectiva mais profissionalizante a função de ensinar é redefinida como “saber fazer aprender alguma coisa a alguém” (p. 17).

Essa perspectiva de integração de diferentes saberes considera que “dominar” o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz (Tardif, 2000; Guathier et al., 2006; Pimenta, 2005). Busca, também, problematizar uma questão que tem permeado historicamente a profissão de professor, uma vez que durante muito tempo a profissão de professor esteve associada a uma actividade pautada pela ênfase na transmissão de conteúdos, correspondendo ao ensino o acto de professar conteúdos prontos e inquestionáveis, reforçando, assim, a máxima: “quem sabe, sabe ensinar”. Segundo Roldão (2010), foi muito tardiamente que o “saber sobre o como ensinar” – os saberes pedagógicos e didáticos – assumiu alguma visibilidade.

Cogan e Barber concordam em quatro critérios comuns a todas as profissões: (i) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; (ii) o interesse geral acima dos próprios interesses; (iii) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e (iv) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário. Goode, depois de examinar cerca de quinze características, reduziu-as a duas dimensões fundamentais: um corpo de conhecimentos abstratos e um ideal de serviço. Um consenso acerca dos atributos comuns a todas as profissões atribui-se a especialização do saber.

Os professores, como grupo profissional, têm uma história específica, conforme mostra Nóvoa (1996) antes, o modelo de professor era o religioso, envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio, mesmo se tratando de professores leigos. A estatização foi um passo rumo à profissionalização, porque significou o rompimento dessa relação vocacional. No entanto, segundo o autor, o processo de *estatização* não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão, como têm as profissões liberais actuais. A explicação do autor para esse facto se dá pela imposição, na estatização, de instituições mediadoras da regulamentação docente. As inspectorias de ensino, para citar uma das mediações, sempre exerceram um controlo reconhecido sobre o exercício formal da docência. E os docentes sofrem o processo de “funcionarização”. Por esta falta de autonomia do professorado, Ludke e Boing (2004) colocam em dúvida a existência de uma “profissão” docente e assim sendo, dificilmente podemos assumir um processo de profissionalização.

Roldão (2005) apresenta a profissionalidade como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (p. 108). A autora privilegia 4 elementos como descritores da profissionalidade que são comuns em muitas análises:

- (i) O reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- (ii) O saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;

- (iii) O poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício; e
- (iv) A pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

A autora argumenta ainda criticamente sobre a dimensão de poder, a qual chama também por controlo:

As dimensões do **poder** e do **controlo** dos professores sobre a acção docente têm, assim, sido sempre restritas neste grupo, o que constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como *profissionais* plenos. Poderá argumentar-se com a imensa margem de “poder” de que o professor é detentor dentro da sala de aula, por virtude do isolamento e privacidade, quase sacralização, que sempre foram apanágio do desempenho docente, atribuídos à alegada independência de cada docente na *sua* disciplina, na *sua* classe, com os *seus* alunos – numa avalanche de adjectivos possessivos que esmaga – e é significativa - quando analisamos o nosso próprio discurso. Mas essa liberdade aparente constitui-se antes como um factor de antiprofissionalidade, na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a acção, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares (Roldão 2005, p.111).

O poder sobre a acção e a existência ou não de um colectivo de pares. Roldão (2005) sublinha as limitações do poder dos professores sobre a sua acção e os escassos mecanismos de regulação sobre ela. Tais limitações relacionam-se directamente com o individualismo do exercício, que tem conduzido, sem que os próprios se apercebam da subtilidade deste dispositivo social, ao esvaziamento de um corpo colectivo, enquanto comunidade de pares, que assegure quer o saber do grupo, quer o controlo sobre a acção no interior do próprio corpo de professores, quer as condições de acesso ao exercício, quer a deontologia profissional, quer a qualidade que, a serem profissionais plenos, só

pode ser construída e regulada pelos próprios, mas será também necessariamente escrutinada pela sociedade perante a qual publicamente se exerce a função.

2.4 Caracterização do conhecimento profissional do professor em geral

Passos et al. (2006) afirmam que foram identificados alguns resultados das contribuições das práticas reflexivas para o desenvolvimento profissional dos professores. O primeiro é que os estudos analisados confirmam que a reflexão sobre a prática, sobretudo sobre o próprio trabalho docente, representa um contexto altamente favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois ajuda a problematizar e produzir estranhamentos sobre o que ensinamos e porquê ensinamos de uma forma e não de outra. O segundo resultado é decorrente deste e aponta que essa reflexão sobre a própria prática ganha ainda mais força quando mediada pela escrita e pela reflexão colectiva. A escrita – seja em forma de narrativas ou de relatos de aula – permite aprofundar a reflexão, desencadeando, inclusive, a metacognição. Ao escrever, o professor toma consciência de seu próprio processo de aprendizagem. Em todos esses trabalhos, a reflexão compartilhada foi considerada como prática promotora de desenvolvimento. Os resultados apontaram que as tensões vivenciadas no grupo produzem a (re)significação de saberes e práticas e que os processos de reflexão promovem a tomada de consciência dos processos de aprendizagem; revelam o carácter formativo de algumas práticas de sala de aula; ampliam e enriquecem a aprendizagem e os saberes docentes.

Este modo de exercer a profissão coloca-a numa matriz reflexiva e é uma fonte primordial para produzir um conhecimento situado, sendo um ambiente natural de uma investigação implicada.

2.4.1 A investigação: o professor-investigador

As práticas investigativas encontram no grupo um contexto favorável para que os professores discutam, analisem e compartilhem as pesquisas que realizam em suas salas de aula. Os professores problematizam o próprio conhecimento, estabelecendo com este uma relação diferente. Gómez (1997) aponta que “o professor não pode ser um simples técnico que aplica as estratégias e rotinas aprendidas nos anos de sua formação acadêmica; deve necessariamente converter-se em um investigador na aula, no ambiente natural onde se desenvolve a prática” (p.40).

Elliott (1989), por sua vez, aponta a investigação-ação como uma estratégia com maiores potencialidades para concretizar esse processo. Segundo o autor, através da investigação-ação educativa, os professores transformam o cenário de aprendizagem (o currículo, o método de ensino e o clima da escola) num cenário que capacite os alunos para descobrir e desenvolver, por si mesmos, o seu poder e as suas capacidades.

Leal et al. (2010) acrescenta que a investigação-ação comporta ainda outros efeitos na prática do professor: “(i) alarga as suas perspectivas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e à sociedade em geral; (ii) aumenta a tomada de consciência dos problemas da sala de aula; (iii) promove a harmonização entre a teoria e prática; (iv) altera a representação das capacidades e papéis pessoais; (v) reforça a auto-confiança e a auto-estima; (vi) altera os valores e crenças pessoais; (vii) e predispõe o professor para a mudança de comportamentos e atitudes” (p.6).

Assim trazemos a noção de professor-investigador que associa-se, normalmente a Stenhouse e a sua origem situa-se nos anos 60. Stenhouse (1975, cit. em Alarcão, 2001) reconhecia-lhes a capacidade de investigarem, pois, como afirmava: “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham ” (p.3).

Roldão (2000) adopta uma posição próxima de Stenhouse ao considerar o “currículo como campo de acção do professor” (p.15) e “os professores como principais especialistas do currículo” e ao afirmar que “pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática

quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (p.17).

A prática reflexiva desencadeia um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante, dos vários intervenientes no processo educativo, conferindo poder ao professor e proporcionando-lhe oportunidades de desenvolvimento profissional (Leal et al., 2010).

Sá-Chaves e Alarcão (1998), a partir dos contributos de Shulman (1986; 1987) e Elbaz (1988), equacionam as dimensões do conhecimento profissional dos professores, numa abordagem multi e interdimensional, considerando a dimensão do “conhecimento pedagógico do conteúdo” como definidora da profissionalidade docente. Consiste aquela dimensão numa “competência reflexiva que, articulando ciência e pedagogia, permite tornar cada conteúdo compreensível, quer através da sua (des)construção, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões enquanto variáveis na relação ensino/aprendizagem” (s/p).

Assim concebido, o professor é reconhecido como um investigador e um agente crítico-reflexivo, ocupando um lugar chave como intermediário entre as disposições oficiais sobre o que deve ser o trabalho docente e a adaptação daquelas orientações às situações e condições específicas de cada contexto.

2.4.2 O apoio do início a docência

A iniciação profissional dos professores ocorre muitas vezes de forma abrupta e em contextos complexos e até traumatizantes, levando por vezes à desmotivação, ao desencanto, à desilusão, e até ao abandono da profissão, assim torna-se importante que se pense como uma necessidade. Isto é, programas de iniciação ou de indução eficazes para que se minimize o impacto.

Alarcão e Roldão (s.a) evidenciam os resultados de um estudo realizado no Canadá, em 1991, mas ainda actual, Olson e Osborne (1991) caracterizam esse período inicial como o tempo da ansiedade criada pelo desconhecido e marcado pelo contraste entre o que era esperado e o que, afinal, é a realidade, entre o idealismo construído na formação inicial e

as dificuldades do quotidiano docente; mas, ao mesmo tempo, pela necessidade e sentido de responsabilidade para rapidamente se ser competente na profissão e estabelecer com o saber e com os alunos uma relação de identidade profissional. Como afirma Flores (2000), ao referir este estudo, “conseguir o domínio e o *controlo da situação* torna-se, então, no cavalo de batalha dos neófitos pela *necessidade de afiliação* e de pertença ao grupo e ainda pela necessidade de encontrar *segurança* para sobreviver” (p.137).

Alarcão e Roldão (s.a) apontam que as dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de vária ordem: (i) científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), (ii) burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), (iii) emocional (auto-conhecimento, auto-estima e auto-confiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), (iv) social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação).

A colaboração entre os colegas, quando existe, é geralmente o meio de ultrapassar as dificuldades num processo de socialização que se consubstancia através de conversas, sugestões, confronto de estratégias, partilha de dificuldades e soluções. Huberman (1989, 1991, cit. em Flores, 2000) refere modos de ultrapassar as dificuldades sentidas pelos principiantes. Para além das já anteriormente referidas, os jovens professores podem ser auxiliados por outras como: obtenção de material didático, menos horas de trabalho, formação, *feedback* positivo de alunos e colegas, apoio de familiares, amigos e antigos professores, conhecimento da política da escola, possibilidade de observar colegas, apoio de um mentor.

Fink (1985) realizou estudos sobre os professores universitários em período de iniciação e detectaram que os problemas mais frequentes são:

- Processo ensino/aprendizagem, carga docente, problemas de conduta dos alunos, falta de compreensão;
- Recursos, biblioteca, pessoal de apoio, equipamento, espaço;
- Problemas de investigação: avanço lento, falta de financiamento, tempo e orientação;

- Condições do emprego;
- Desentendimentos com os colegas.

Marcelo (1991), também realizaram um estudo com o intuito de conhecer os principais problemas vividos pelos docentes em início de carreira. Dos resultados destacam-se aspectos relacionados com a gestão do tempo, conciliação entre a docência e a investigação, preparação de aulas, leituras e a parte de investigação, metodologia de ensino, motivação dos alunos, fazer boas exposições e realizar actividades.

Esses “problemas” descritos pelos professores em início de carreira são vividos em suas práticas diárias de várias formas. Assim se torna relevante um planeamento institucional e individual, isto é, que haja uma organização do trabalho docente.

Na resenha sobre os programas de indução nos vários países, Marcelo (1999) identifica as seguintes actividades: apoio na própria escola; observação de aulas e *feedback*, reuniões de professores, seminários, cursos para neófitos e mentores, estabelecimento de contactos entre professores, estudos de casos. De referir ainda a oportunidade por vezes oferecida aos professores principiantes para observarem aulas de professores experientes, usufruírem de conselhos dados por estes, trocarem entre colegas (Alarcão & Roldão, s.a).

Flores (2000), na sua revisão da literatura sobre a matéria, encontrou programas que “estão mais vocacionados para um apoio técnico, outros para o aspecto relacional (...); uns centram-se em aspectos específicos, outros são mais abrangentes (...); uns centram-se na escola, outros estão mais ligados à universidade (...); uns são mais estruturados (...), outros mais flexíveis (...)” (p.74).

No caso dos professores universitários, as pesquisas feitas sobre o início da sua trajectória profissional e o seu desenvolvimento pessoal ainda avançam timidamente se comparadas àquelas envolvendo outros níveis de ensino. Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que, muitas vezes, os professores do Ensino Superior das diferentes áreas preferem ser identificados como profissionais autónomos: físico, advogado, médico ou professor universitário, pois o título de professor de Física, Direito, Medicina ou de qualquer outra área do conhecimento, sozinho, parece sugerir uma identidade menor. “Essa questão aponta para a problemática profissional do professor de ensino superior, tanto no que se

refere à identidade, que diz sobre o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional” (p. 36).

Na docência universitária, podem-se encontrar quatro grupos de professores: (i) profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; (ii) profissionais liberais que se dedicam ao magistério algumas horas por semana; (iii) docentes da área pedagógica e das licenciaturas, que atuam tanto no Ensino Básico quanto no Superior; e (iv) profissionais da área de educação e das licenciaturas que actuam em tempo integral na universidade (Behrens, 2001). Segundo a autora, são os que actuam no primeiro grupo que se envolvem mais efectivamente com alunos (por um período maior da formação inicial destes, se comparados aos outros grupos listados pela pesquisadora), com os seus pares, com o departamento e a instituição, e são os responsáveis pela maior parcela das publicações científicas utilizadas no meio acadêmico. Por outro lado, muitos professores deste grupo ensinam o que nunca experienciaram. Para Oliveira (2008), muitas vezes, essa “[...] situação agrava-se quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua própria formação, tão-somente repassando conhecimentos” (p.22).

Concluiu-se, em uma conferência da American Council on Education, que “[...] o professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competências e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão” (Balzan, p. 1). Não se trata de desconsiderar a necessidade e o valor da titulação para a formação profissional dos docentes do ES, mas de levar em conta que há outros aspectos tão ou mais fundamentais que a qualificação *stricto sensu*. Oliveira e Holland (2008) apontam que “[...] um título, por si só, não garante que o mestre ou doutor será um exímio professor e pesquisador ou que possua as competências necessárias para atuar no ensino superior” (p.22). E Zabalza (2004) acrescenta que “[...] o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência” (p.141).

O docente universitário aprende a ensinar por si mesmo, o que se pode associar a um conjunto de mitos e falácias sobre o ensino no contexto do ES – por exemplo, para se ensinar basta dominar o conteúdo, a qualidade do ensino não se pode avaliar, etc. (Roldão

2000; Melo & Alves, 2012). Para decidir acerca dos processos e práticas que realiza na preparação de um plano de estudos, na gestão da sala de aula ou na avaliação de uma unidade curricular, o docente universitário segue, muitas vezes, a sua intuição por entre rotinas e experiências vividas enquanto aluno (Fink, 2002).

Esta aprendizagem por observação (e pôr prática) Lortie (1975), através do contacto prolongado com a profissão docente, afectará, em maior ou menor grau, o entendimento e a prática de ensino levando à formação de crenças e de teorias implícitas sobre o que significa ensinar.

A excelência do ensino e da aprendizagem no ES é cada vez mais uma exigência dos vários sectores da sociedade, sendo a competência pedagógica apresentada pelos seus docentes vista como um aspecto central da qualidade dos programas. Fink (2002) acrescenta que ainda assim, a indução de novos docentes universitários é gerida de muitas maneiras diferentes. As abordagens variam de acordo com a forma como é percebida a competência de ensino: como sendo conseguida através da experiência apenas ou necessitando de cursos formais.

Na Suécia, por exemplo, a partir de 2002, os docentes universitários, para obter cargos permanentes, têm de concluir um curso de formação de professores de carácter obrigatório. Esta não é, no entanto, uma situação generalizável, pois não é prática comum em muitos países. Rieg e Wilson (2009) referem, nesse sentido, que os novos docentes universitários americanos são frequentemente contratados sem qualquer experiência de ensino anterior ou formação pedagógica. Nos Estados Unidos da América (EUA) existem, no entanto, programas de formação para professores principiantes, mas sem carácter obrigatório, o mesmo sucedendo no caso da Holanda.

Portugal, Grécia e Itália não dispõem de quaisquer planos de apoio específicos para estes docentes (Perales et al., 2002). Mas a profissão docente requer, de facto, uma sólida formação não apenas a nível dos conteúdos científicos próprios das unidades curriculares que os docentes leccionam, mas também a nível da sua didática. A convicção de que a formação deve ter esta dupla qualificação científica e pedagógica continua muito mais presente na teoria do que nas políticas cativas universitárias.

Em Moçambique, o nosso ver, existe o mesmo cenário de falta de programas de indução para os docentes do ES. Os docentes, na maior parte dos casos, são recrutados com base na sua qualificação académica e são imediatamente colocados em salas de aulas sem uma preparação profissional e pedagógica prévia, ficando a seu critério o aperfeiçoamento da sua prática docente apesar das práticas de formações de forma esporádica existentes nas IES.

2.5 A profissionalidade do professor universitário: conhecimento específico e competências pedagógicas

Em bom rigor, para a prática docente é imperioso que o docente tenha competências científicas (de conteúdo) e competências pedagógicas. Não obstante, e como já nos referimos anteriormente, várias são as situações em que indivíduos exercem a docência sem necessariamente ter competências pedagógicas. Tardif (1991, 2000); Schulman (1987), dedicam-se ao estudo do conhecimento profissional do professor. Estes autores em seus trabalhos discutem os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente, centrando o eixo das discussões na premissa de que a competência docente integra uma pluralidade de saberes. Eles consideram os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

Lopes (2012) por sua vez, nos diz que o papel do docente seria fomentar junto ao aluno a descoberta do sentido da educação, o que conseqüentemente, levaria o aluno a encontrar o seu lugar no mundo, vencer as dificuldades que vão surgindo e desafiando a cada dia, bem como descobrindo valores.

Com efeito, pesquisadores, como Sacristán (1995), Nóvoa (1995), Zabalza (2004), Roldão (2005), Veiga (2008), Ramos (2010), têm chamado à atenção, em estudos sobre a profissionalidade docente, para a necessidade de ruptura do paradigma linear, tecnicista da actuação docente e da construção do conhecimento, em termos gerais da profissão, e em particular no contexto do ES.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, no seu artigo 10, aponta para a necessidade de iniciativas na área do desenvolvimento da prática docente universitária “devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem”.

O artigo mencionado expressa, de forma clara, a necessidade da busca constante de providências necessárias e urgentes a fim de promover a actualização das práticas pedagógicas, como meio eficaz de desenvolver e estimular a aprendizagem.

No que concerne à constituição de uma nova visão da educação superior, o documento supracitado, em seu Art. 10 aponta os agentes da educação superior e estudantes como agentes principais ao apresentar que:

devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior; que atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino (p.28).

Tais disposições reforçam a necessidade de preparação pedagógica de professores desse nível educacional, corroborada por Ramos (2010) quando ressalta a responsabilidade docente neste nível de ensino, apontando para o requerimento de novas aproximações didáticas e pedagógicas que facilitem a aquisição de conhecimento.

Diante desse contexto de discussões e exigências, fica saliente a necessidade de uma atenção maior das IES, bem como dos seus professores, às questões inerentes à docência, consideradas a formação e a construção da profissionalidade docente como factores relevantes do ser professor.

Actualmente o ES encontra-se numa fase de turbulência pelas alterações introduzidas sobretudo na última década onde a pedagogia da aprendizagem, como afirma Nóvoa (2000), toma um lugar de destaque preparando os indivíduos com capacidade de

adaptação permanente ao longo da vida. A mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem altera a concepção de docência universitária passando a função do docente a ser a ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afectivas dos alunos.

Muitos teóricos concordam que ser professor é ser aquele que consegue fazer accionar um conjunto diferenciado e articulado de mecanismos que promovem no outro a alteração e posterior apropriação reflexiva e crítica de algo novo. É ser capaz de fazer com que alguém aprenda (Roldão, 2009). Fazer com que alguém aprenda exige não somente o domínio do saber que se quer fazer aprender, mas também o domínio de uma prática que se operacionaliza nessa acção de “fazer aprender”. É no “como” fazer aprender que reside o carácter prático da profissão de professor, aquilo que se designa por pedagogia, actividade difícil de caracterizar em absoluto como arte ou ciência. Em qualquer caso, a complexidade que define a profissão docente poderá sintetizar-se nos caracterizadores referidos por Roldão (2009) e já anteriormente apresentados, que destacam a função (de fazer aprender alguma coisa a alguém), o saber (conhecimento específico mobilizado para concretizar a aprendizagem no aluno), o poder (que se refere à autonomia sobre o objecto do seu trabalho) e a capacidade reflexiva (que se reporta à possibilidade, capacidade e necessidade de reflectir sobre a função que desempenha).

Estas considerações permitem-nos concluir que o conhecimento profissional docente resulta e, simultaneamente, protesta uma capacidade de combinar um conjunto de valências que se jogam mútua e dinamicamente nas situações de fazer com que o outro se aproprie do saber, entenda-se, nas situações que desencadeiam aprendizagens (Roldão, 2007). Pode dizer-se que a acção docente assume uma extensão prática ampla e consciente.

No que diz respeito às competências profissionais, essas competências dão corpo a um saber profissional, um elemento central no exercício da profissão, que se consubstancia essencialmente na acção de ensinar. Uma acção que, segundo Roldão (2005, p. 14), se pode dimensionar através de duas linhas de actuação:

(i) “Ensinar como professar um saber”, em que o professor é visto como detentor de um saber do conteúdo que expõe e disponibiliza, tornando público o saber que domina, cabendo aos alunos a responsabilidade de aprenderem, em resultado do seu esforço e das

suas capacidades. Embora a importância do professor como “distribuidor de um saber restrito” tenha sido significativa durante muito tempo, sabemos que a função de transmitir saberes tem vindo a perder relevância social;

(ii) Ensinar como fazer com que os outros aprendam/apreendam o saber que se disponibiliza. Neste caso, o professor é visto como um profissional do ensino, capaz de fazer a mediação entre o saber e o aluno, sendo esta uma característica que o distingue de outros actores, que embora possam possuir saberes de conteúdo não são detentores dessa capacidade, que constitui a profissionalidade docente.

Assim compreende-se que o saber profissional do professor não pode restringir-se ao mero domínio de um conjunto de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares ou de um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das ciências da educação mas também de outros conhecimentos como o do currículo, do estudante, pedagógicos, do contexto, como já foi apresentado.

O professor, e especificamente, o professor universitário, é um dos agentes principais do processo educativo, cuja principal função é, não só ensinar, mas também produzir conhecimento numa sociedade em constante transformação. Quando nos referimos a produção do conhecimento, estamos a falar da investigação (que é uma base essencial da produção do conhecimento). O professor do ES vive neste binómio: ensino e investigação. O professor, enquanto alguém comprometido com a difusão do conhecimento, em todos os níveis de ensino, deve ser, também, um produtor de conhecimento (Santos, 2004).

No âmbito académico, a actividade principal está orientada para a transmissão ou difusão do conhecimento; no entanto, isto não esgota, nem retira da instituição – ou dos profissionais que nela actuam – a responsabilidade sobre a produção de conhecimento. Neste sentido, a academia não pode ser reduzida à condição passiva de simples consumidora de algo que vem pré-estabelecido por outra instância ou por outra comunidade científica. Isso implica que, quem lida com o conhecimento, nos diferentes níveis de ensino, tem que ser, necessariamente, um investigador (Dubar, 1995).

Existe um nexu entre as duas esferas (ensino e investigação) e é justamente aí que está situada a possibilidade da produtividade do docente. O perfil professor-investigador ou investigador-professor é o que concretiza esta produtividade, cada vez mais necessária numa sociedade em transformação, sendo estas duas funções complementares e facilitadoras de mudanças conceptuais acerca da actividade docente (Santos, 2004).

Melo e Alves (2012) referem que os professores do ensino universitário advêm de áreas diversas do conhecimento e ingressam no ES por motivos vários. Grande parte ingressa neste subsistema na sequência da sua prestação de qualidade enquanto aluno. Neste caso, a transição académica operou-se através de uma mudança de estatuto e de papel: de alunos passam a professores, numa (quase) naturalidade de percurso. Neste caso, encontram-se como professores, não havendo lugar a nenhuma formação inicial para esta função e elegendu os seus mestres como referências maiores que procuram imitar.

De outro modo, há profissionais de reconhecida competência profissional que estabelecem uma relação de colaboração com as instituições de ensino, entrando na docência por esse meio. Nesta situação, dá-se como adquirido que o facto de serem profissionais competentes na sua área específica os torna naturalmente aptos para a função de ensinar. Admite-se, *lato sensu*, que a excelência numa dada área de especialidade disciplinar permite (quase que de uma forma “natural”) a docência com qualidade no Ensino Superior. Em qualquer dos casos, não se coloca a questão de estarem ou não capacitados para ensinar (Melo & Alves, 2012).

Zabalza (2004) defende que a docência universitária está ligada a três grandes ideias: ao profissionalismo, por ser uma actividade profissional complexa que requer formação específica; à aprendizagem ao longo da vida, que concebe o desenvolvimento como uma actividade que requer actualização constante; e à importância da qualidade docente na melhoria da aprendizagem.

A constatação de que a tarefa docente é uma realidade complexa, difícil e desafiadora conduz à necessidade de desenvolvimento de competências pedagógicas, sociais e institucionais convergentes onde se relacionem harmoniosamente todas as tarefas inerentes à profissão docente na universidade (Cruz, 2003, cit. em Graça, 2008).

O desenvolvimento do professor está dependente do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional que são indissociáveis e corresponde a um processo de aprendizagem permanente, que surge da prática diária, procurando sinergias entre as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional e as necessidades da instituição para uma melhoria da competência profissional, um aprofundamento do conhecimento de si próprio como pessoa, do seu papel na instituição, do contexto e da sua carreira.

A abordagem actual da formação pedagógica dos professores do ES deixa, assim, de ter características exclusivamente técnicas e utilitárias, para incluir a discussão sobre questões contextuais, relacionadas com a situação concreta dos docentes, bem como questões curriculares, ultrapassando os temas exclusivamente disciplinares. Nas palavras de Garcia (1999), a formação dos docentes do ensino superior só poderá ser eficaz se: “partir das necessidades actuais e futuras da organização e dos seus membros; se centrar na prática profissional e partir da reflexão crítica em relação ao próprio ensino; visar a construção de um saber específico, de carácter técnico e fundamentado cientificamente” (p.253). Esta deve também partir do próprio professor, para ser feita de forma colaborativa, em grupo e com os colegas, valorizando-se a importância da formação nos departamentos, em primeira instância, e institucional, num segundo momento (Pinto, 2008).

No contexto, Day (1999, 2003) apresenta alguns princípios sobre os professores e o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional:

- i. Os professores constituem o maior trunfo da escola. Todavia, só poderão realizar os objectivos educacionais de tiverem uma formação adequada e ao mesmo tempo, de forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a sua carreira;
- ii. Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo da vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e entusiasmo pela aprendizagem permanente;
- iii. É necessário promover o desenvolvimento e a aprendizagem contínua de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos. Os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira. Contudo, a aprendizagem

baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional.

- iv. O modo como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores. Neste sentido, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar divorciados das necessidades pessoais e profissionais dos professores. Dai que o desenvolvimento profissional deve contemplar todos estes aspectos.
- v. Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo.

O autor assume ainda que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para o benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola que contribuem para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 1999, p. 20).

Na discussão sobre os saberes da acção docente adota-se a perspectiva de Tardif (1991, 2000) que destaca a natureza dos saberes subjacentes ao acto de ensinar como o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que alicerçam a prática docente. Ele reconhece algumas ideias pré-concebidas, tais como: ao professor basta saber o conteúdo; ou ter talento; ou ter bom senso; ou seguir a intuição; ou ter experiência/cultura, às vezes, dois ou mais destes preconceitos acham-se articulados. Por outro lado, aponta três grandes categorias como saberes essenciais ao ensino: o saber disciplinar (conhecimento específico); a formação pedagógica (ciências da educação); o saber da experiência (prática de ensino).

Vários autores (Schön, 1986, 1987, 2000; Shulman, 1986, 1987; Tardif, 1991, 2000, 2002; Perrenoud, 1996, 1999; Pimenta, 1999, 2000, 2002) têm identificado o domínio de conhecimento que um professor deve possuir para exercer sua profissão docente. As pesquisas, de maneira geral, podem ser agrupadas segundo duas vertentes: (i) conteúdos

do conhecimento – focalizam os componentes que o constituem; (ii) conhecimento na acção – enfatizam o modo como é criado e se aplica o conhecimento na docência. Por sua vez, Schön chama estas vertentes por (a) reflexão-na-acção, ligada à produção de grande parte do conhecimento e (b) reflexão-sobre-a-acção e sobre a reflexão-na-ação, em que o professor analisa numa fase posterior, as características e processos da sua própria acção.

Outro autor que estuda o conhecimento profissional do professor é Shulman (1986), que identifica seis grandes áreas de conhecimento profissional do professor. A categorização proposta por ele desenvolvida inclui: (i) conhecimento do conteúdo disciplinar; (ii) conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*) e (iii) conhecimento pedagógico geral onde esta última desdobra-se em mais três que são (i) Conhecimento do currículo (*curriculum Knowledge*); (ii) Conhecimento dos estudantes (*students knowledge*) e (iii) conhecimento do contexto (*context knowledge*). Destas categorias o autor considera o conhecimento pedagógico do conteúdo, que estabelece a síntese entre a pedagogia e o conteúdo, como o “traço mais distintivo do conhecimento profissional do professor”. Este autor considera, para além do conhecimento do conteúdo (que é fundamental), a forma como este é traduzido num tipo de ensino que promova uma efectiva compreensão por parte dos alunos.

Já Elbaz (1983, cit. em Slomski & Martins, 2008) afirma que o conhecimento do professor tem um carácter fundamentalmente prático. É um conhecimento que se forma para exercer a prática pedagógica, a qual lhe vai dando corpo. O próprio conhecimento da disciplina, adquirido de forma teórica, é desenvolvido e refinado durante as experiências de ensino.

Na mesma linha Schön (1987) também desenvolve estudos sobre valorização da prática como fonte de acção reflexiva pelo profissional, reflexão essa que origina a produção de saber, com base no conceito de reflexividade por ele teorizado, visão que sustenta as concepções que agrupamos sob a designação de *epistemologia da prática* (Roldão; Figueiredo; Campos & Luís, 2009).

O autor reconhece também uma dimensão meta-reflexiva na própria reflexão (reflexão sobre a reflexão na acção). A reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. É a reflexão orientada para a acção futura, é uma reflexão proactiva.

CAPÍTULO III: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

3.1. Perspectivas históricas, jurídicas e políticas

A docência no ES supõe desafios e exigências. Não resta dúvida que para o exercício da docência são necessários conhecimentos específicos, contudo, imprescindível as habilidades apropriadas para exercer a actividade docente, melhorando significativamente sua qualidade. Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência e, desse modo, o aprofundamento das suas capacidades científico-pedagógicas, tornando-os aptos para enfrentar questões fundamentais da universidade vista como uma instituição social, pois uma docência como uma prática social implica ideias de formação, reflexão e crítica.

Como temos vindo a apresentar, a formação do professor de nível superior é um processo contínuo. Para Lopes (2012), o alicerce dessa profissão está pautado não somente no conhecimento de uma área específica, mas nas teorias pedagógicas e elementos práticos oriundos da actividade docente. Chegar a um ensino efectivo é um grande desafio social, com altas exigências intelectuais; ensinar efectivamente consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de um processo consistente de formação.

As transformações das práticas docentes só se efectivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

O professor é muito mais que um simples técnico reprodutor de conhecimentos, sendo que a sociedade contemporânea exige cada vez mais que o professor seja mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, de modo a contribuir para a superação do fracasso e das desigualdades na escola. É urgente e necessário repensar a formação do professor, para gerar uma nova identidade do profissional docente. O exercício profissional da docência deve colaborar para a sua actividade docente, conforme afirma Pimenta (2002):

Professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicos-mecânicas. O objeto do trabalho docente é ensinar, colaborando para o processo de humanização dos alunos. Contudo, é imprescindível que a licenciatura forme professores que desenvolvam conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanente construção de saberes-fazer docentes, desde as necessidades e desafios que o ensino, como prática social, coloca-lhes no dia-a-dia (p.18).

Sabe-se que a profissão de ser professor foi, é e será difícil, sobretudo no contexto actual, marcado pela desvalorização desse profissional da docência. Há uma exigência para que o professor desempenhe as competências técnicas com bastante zelo, a fim de desenvolver bem o ofício de ser professor. Ser professor é considerar que a formação para o exercício da profissão docente deve ser sólida, a ponto de melhorar os aspectos que correspondem aos procedimentos didácticos, utilizados como aliados do professor, pois vai facilitar a actividade por ele desenvolvida já que não adianta apenas os conteúdos científicos peculiares da disciplina que ministra, mas investir na didáctica que ajudará a dinamizar a actividade docente.

A necessidade da formação permanente do professor, como instrumento de avaliação da sua prática pedagógica, é premente, de modo que quanto mais se adentra na formação, mais a mesma funciona por seu próprio valor. Ademais, a formação contínua de professores, como meio de alimentar o processo de desenvolvimento profissional, deve assentar-se sob um suporte pedagógico que conduza a actualização do conhecimento científico-educacional, e um suporte político-profissional que inclua estratégias de reformulação das condições da profissão docente (Lopes, 2012).

Sobre o mesmo ponto, Pimenta (2002) acrescenta que:

Embora os professores universitários detenham experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande alicerce teórico, não deixa de existir, no geral, um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem. Na maioria das vezes, os professores universitários não são preparados para ensinar, desconhecem o plano de ensino, não inovam, apegando-se a aula apenas expositiva como fonte de aprendizagem, mas, mesmo assim, ingressam na sala de aula achando que dominando uma determinada área específica, não existirá obstáculo para a aprendizagem dos alunos (p. 37).

Para Lopes (2012) o foco da discussão acerca da formação do professor universitário e das condições pelas quais esse profissional ingressa na vida acadêmica desperta para reflexões sob os distintos modelos referentes aos saberes pedagógicos e epistemológicos que motivam a docência, gerando, assim, uma preocupação bastante clara nas universidades, que têm recebido, cada vez mais, professores sem experiência para o exercício da docência no ES, além de vários professores que, apesar de terem um excelente referencial teórico, precisam, entretanto, rever sua prática pedagógica.

Perrenoud (2008) apresenta uma lista das orientações básicas sobre a formação dos professores:

- Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações;
- Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessárias;
- Um plano de formação organizado em torno das competências;
- Uma verdadeira articulação entre teoria e prática;
- Uma organização modular e diferenciada;
- Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho;
- Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições;
- Uma divisão dos saberes favorável a sua mobilização no trabalho.

Já no caso do professor universitário, a formação implica, na verdade, uma combinação de esforços e de compromissos entre a instituição e os seus profissionais. Para se desenvolver a prática descrita consideramos, como Zabalza (2004, p. 178), que os pontos em concreto em que essa formação deve incidir deverão ser os seguintes:

- (i) Discutir planos de formação para a docência que especifiquem as prioridades, os responsáveis e os recursos para o seu desenvolvimento.
- (ii) Criar e apoiar uma estrutura institucional encarregada de dinamizar esse plano de formação e de supervisionar e avaliar o seu desenvolvimento. Esta estrutura deveria incluir especialistas da área científica e pedagógica, de forma a dar credibilidade à oferta formativa.
- (iii) Estabelecer mecanismos de feedback sobre o funcionamento do ensino e do sistema universitário no seu conjunto.

(iv) Reconhecer a acreditação em docência e os méritos docentes como critérios de promoção profissional. Este reconhecimento pode ser colocado como exigência para aceder ao corpo de professores.

Um conjunto de medidas como estas poderia ter efeitos positivos e criar uma cultura de formação capaz de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas IES.

3.2. Modelos e tipos de formação

A prática pedagógica é entendida como um espaço de construção dos saberes profissionais. A articulação entre as experiências de ensino, vivenciadas nas instituições de educação, os saberes da pedagogia e da didáctica, o processo de troca colectiva de experiências e práticas é que permite aos professores o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva e a aprendizagem profissional.

Esteves (2008) não considera adequada, nem suficiente, a formação pontual, desarticulada e exclusivamente suportada pelo esforço individual dos docentes. De facto, cremos que a formação de professores deve ultrapassar a simples melhoria das competências técnicas de organização e de gestão do acto pedagógico, para se centrar na construção do conhecimento pedagógico e das competências formativas dos professores/investigadores, sublinhando a dupla função de ensino e de investigação.

Ensinar ou o acto de ensinar não é apenas informar é antes de mais, comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também transmitir informações para levar para levar a adquirir saberes e o saber-fazer numa dada situação pedagógica.

Se ensinar é comunicar um conteúdo, fazer passar a mensagem é tão importante como o próprio conteúdo da mensagem e como a informação. Ao nível das práticas educativas, a pedagogia é o campo da transformação da informação em saber pela mediação do professor, através da comunicação, da acção interactiva numa situação e das tomadas de decisão da acção. O pedagogo é aquele que facilita a transformação da informação em saber e o saber só se torna conhecimento pelo esforço pessoal de quem aprende.

A pedagogia contribui para a transformação da informação em saber mobilizando aspectos cognitivos e socioafectivos, postos em prática pelo professor durante o tempo real da intervenção, pelas interações, retroações, modos de ajustamento, adaptações interpessoais e decisões na aula.

Leinhardt (1986, cit. em Altet, 2000) aborda a “dupla agenda do professor” pois, qualquer professor preenche ou devia preencher duas funções interligadas e complementares: uma *função didáctica* de estruturação e de gestão de conteúdos e uma *função pedagógica* de gestão interactiva dos acontecimentos na aula.

As pesquisas realizadas no âmbito da formação de professores privilegiam a investigação do processo pelo qual o docente aprende a ensinar no decorrer de sua actuação profissional, nutrido, porém, pelas teorias da educação (Pimenta, 2000).

Slomsky e Martins (2008) afirmam que esses paradigmas investigativos buscam, a partir do pensamento e do desenvolvimento profissional dos professores, uma epistemologia da prática, que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor.

O conceito de epistemologia da prática é empregado por Schön (1987) no sentido de compreender o valor epistemológico que se atribui à formação e ao desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista a construção activa de seu saber-fazer docente, conhecimento que se processa na acção e a partir da reflexão do professor na e sobre a acção. Essa nova visão percebe o professor como um profissional em processo contínuo de formação. Nesse sentido, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum*, ou seja, formação permanente, que, na verdade é autoformação, vista que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos de trabalho.

Nessa direcção, Nóvoa (1992) em seus estudos, trata de formação e de profissão docente, mostrando que, historicamente, a formação não pode separar o eu pessoal do eu profissional, uma vez que essa profissão é impregnada de idéias, afetividade e valores em vista da sua natureza que é humana. O autor propõe a formação numa perspectiva que denomina “crítico-reflexiva”, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”. Nesse sentido, considera três processos na formação docente:

- (i) Produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal): implica valorizar, como conteúdo de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre as suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas isso não significa ficar ao nível do saber individual. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, isto é, domínio de determinada área do conhecimento, domínio na área pedagógica e o exercício da dimensão política;
- (ii) Produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional): significa instituí-la de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num âmbito de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Nesse sentido, a formação dos professores envolve um duplo processo: o de autoformação, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nas instituições escolares em que actuam;
- (iii) Produzir a escola (desenvolvimento organizacional): significa que as instituições de educação devem ser entendidas como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Em consonância com essa visão, Schön (1987; 2000) propõe a formação com base no reconhecimento do professor como um prático reflexivo. Essa proposta trata da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam como situações incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflito de valor. Uma das contribuições que se constitui em uma referência aos estudos foram os programas de formação de professores com a utilização de momentos estruturados da prática pedagógica, sugerindo um triplo movimento: o da reflexão na acção, da reflexão sobre a

ação e da reflexão sobre a reflexão na acção como constituinte do professor, ou seja, processo por meio do qual os professores desenvolvem e adquirem conhecimento.

Vieira et al. (2002) destacam cinco modelos de formação, nomeadamente:

- (i) Modelo orientado para o desenvolvimento pessoal, individual, que parte das necessidades e dos esforços individuais dos professores;
- (ii) Modelo centrado na observação e avaliação do professor, em sala de aula, e assenta na riqueza formativa do feedback.
- (iii) Modelo orientado para o desenvolvimento profissional a partir da resolução de problemas em que o professor se envolve em projectos de desenvolvimento institucional;
- (iv) Modelo que assenta numa formação por objectivos e implica a replicação de comportamentos e a aquisição de um repertório de competências pedagógicas;
- (v) Modelo baseado na investigação que enfatiza as potencialidades formativas da formulação de questões válidas sobre a própria prática e da aplicação de uma metodologia investigativa para a descoberta das causas e das soluções.

Cada um destes *modelos* não é mutuamente exclusivo. Subcreve-se um *modelo* holístico que articula o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional de um colectivo, o desenvolvimento dos contextos (organizacional, institucional e social) onde os professores trabalham, prefigurando um modelo ecológico de intervenção.

Diante desse quadro, a formação para a docência tem ficado a cargo das IES que devem implementar programas de profissionalização e capacitação continuada dos professores em contexto. Esses processos formativos visam à construção da identidade profissional do professor em paralelo ao processo de actuação em sala de aula, isso significa pensar a formação como um *continuum*.

3.3. Formação ao longo da vida e implicações para as lógicas do ensino superior

Entendemos que a formação pedagógica é indispensável para o exercício da docência, devendo, é claro, estar aliada a outras competências também necessárias para a construção do verdadeiro perfil do educador. Nesse contexto, as instituições de ES devem estar atentas para acompanhar e dar suporte necessário aos seus professores, não servindo apenas de local de geração de novos saberes, mas actuando também como agenciadoras para a capacitação dos seus docentes.

Roldão (2000) defende uma proposta de formação com a finalidade de verificar as congruências existentes entre as competências e os objectivos traçados. “(i) formar para compreender e analisar situações de ensino; (ii) formar para decidir na urgência e para lidar com a incerteza; (iii) formar para uma cultura profissional colaborativa; (iii) formar para avaliar a ação; (iv) formar para saber descrever, investigar e questionar as práticas no âmbito curricular” (p.19).

Altet (2000) apresenta a necessidade de uma formação profissional pedagógica e didáctica para os professores, afirmando que só assim seria possível uma verdadeira formação. Note-se que desde a muito que a formação inicial dos professores foi reduzida a uma formação académica com aquisição de saberes a transmitir e de algum saber-fazer, mais tarde investigadores em ciências da educação reclamaram o facto também uma formação profissional e unificada, onde se defendia uma formação pedagógica que conduzisse ao exercício de uma actividade que preparasse para a vida profissional, mostrando assim uma vontade de se transformar o ofício do professor em profissão.

3.4. O lugar da competência pedagógica para a docência no ensino superior – perspectiva evolutiva

Na história do ES verificou-se uma maior valorização das competências científicas em detrimento das competências pedagógicas. Para ser docente no ensino superior era suficiente ser detentor dum grau académico numa determinada área do conhecimento. A história mais recente do ES revela uma tendência para a valorização de, para além das competências científicas, as competências pedagógicas, quer na prática docente assim como nos estudos sobre o ES (Esteves, 2008).

Essa linha é partilhada por Goodlad (1995, cit. em Zabalza, 2004), que sintetiza os tipos de estudos que tinham sido mais frequentes até essa data, destacou quatro domínios: (i) estudos históricos, centrados na natureza variável das instituições ao longo do tempo; (ii) estudos fenomenológicos sobre o contributo concreto (reprodutor ou modificador) das universidades para a construção das sociedades a que pertencem; (iii) estudos com orientação economicista destinados a averiguar a relação custo-benefício do ensino superior, seja para os Estados, seja para os indivíduos; (iv) estudos de impacto que visaram averiguar as mudanças de conhecimentos e de atitudes que a experiência universitária proporcionava.

Não deixa de ser curioso verificar que os estudos pedagógicos, centrados nos processos de ensino e de aprendizagem, talvez pela sua raridade, não mereceram ao autor a consagração como domínio de investigação digno de ser mencionado a par dos restantes. De facto, foi só a partir da década de 1990 que os estudos sobre a pedagogia do ES se começaram a afirmar pela quantidade e pela crescente qualidade.

A formação pedagógica, pensada em termos académicos e didáticos, surge num panorama de compreensão do trabalho docente no recinto da sala de aula, ou seja, no contexto da acção, que não se restringe aos saberes, mas na capacidade do docente de agir em circunstâncias previstas ou não em seu plano de acção (Slomsky & Martins, 2008). Nesse sentido, os pressupostos de Perrenoud (2002), quando define competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos), visando abordar uma situação complexa e quando referencia em seus escritos as dez novas competências essenciais ao ensino do professor enfatiza o administrar sua própria formação como âncora para que o docente possa navegar os mares mais seguros do ensinar uma vez que, as turbulências da era globalizada, vão exigindo deste mobilizações maiores para a acção, considerando que são os mesmos que constroem e reconstroem seus conhecimentos a partir da práxis.

Acredita-se que, sem uma qualificação na perspectiva da “pedagogia da competência”, nada é possível, porque é na dinâmica do saber e do agir que o docente reconstrói os saberes do mais simples ao mais complexo, apoiado na qualidade organizada do saber, saber fazer e saber refazer sua prática de modo crítico e criativo face a realidade (Esteves, 2008).

Com os crescentes desafios que o ES enfrenta como consequência das mudanças que ocorrem no âmbito económico, social, político e tecnológico, e com as exigências de graduados mais criativos, empreendedores e capazes de antecipar e resolver problemas e contribuir para o progresso da sociedade (Simão, et al., 2005), os docentes do ES são desafiados a desenvolver competências pedagógicas à altura de garantir uma formação que satisfaça as exigências actuais.

Entre as competências pode-se destacar: competências de determinar com exatidão o conhecimento e os métodos apropriados para que o estudante adquira o conhecimento, capacidade de comunicar e utilizar tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem e sobre tudo criar situações e oportunidades de aprendizagem para que os estudantes desenvolvam as competências esperadas. Estas exigências remetem-nos para a necessidade de os próprios docentes desenvolverem competências pedagógicas relevantes (Flores, et al., 2007).

Fortalecendo os conceitos sobre competência académica e competência didáctica, Demo (1998), apresenta a seguinte definição: “competência a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador” (p.13).

Diante dessas análises, torna-se imperativo que as universidades invistam na formação efectiva do corpo docente para que estes possam transformar as instituições em *locus* de produção de ensino, pesquisa e extensão. Enfim, despertar a consciência de uma nova identidade docente que leve e eleve a ampliação das concepções de ensino, permitindo um novo olhar e conseqüentemente, um novo docente. Freire (2002) compartilha com a opinião de que ensinar exige rigorosidade metódica cuja tríade ensinar-aprender-pesquisar, são elementos indispensáveis e uma das condições indispensáveis à valorização do conhecimento pedagógico.

Perrenoud (2002) refere que o reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias.

Os resultados dos estudos feitos sobre competências para leccionar (Perrenoud, 2002), elencam algumas competências que citamos a seguir, ressaltando àquelas relacionadas à mediação pedagógica, a reflexão e a pesquisa:

- Domínio do conteúdo, de conhecimentos teóricos e práticos referentes ao tema que irá leccionar é a *expertise* automaticamente vinculada à docência;
- Engajamento com a organização curricular. O ensino passa necessariamente pelo entendimento do professor sobre o currículo do curso em que lecciona, onde estão explicitados os parâmetros sobre como o conhecimento deve ser seleccionado e organizado para tornar-se claro, acessível e útil para a formação profissional;
- Identidade docente se constrói ao longo da vida a partir do significado que ser professor do ES tem para cada um e delimita a maneira como ele planea actividades, aborda conteúdos, emprega metodologias, estabelece exigências para aprovação e se relaciona com os alunos e instituição.
- Reflexão e pesquisa. A docência provoca constantes questionamentos que preconizam a prática planeada, analisada e aprimorada em função da reflexão. Valoriza a acção docente e permite ao professor libertar-se da cristalização e das práticas rotineiras.
- Mediação/Competência pedagógica. A docência exige também transformar o acervo de conhecimentos e experiências profissionais em um processo de ensino-aprendizagem eficiente e interessante. A interseção entre teoria e prática, o saber e o saber-fazer no sentido de desenvolver um conjunto de acções que resultem em situação de aprendizagem, correspondem à competência pedagógica do professor.

Nessa condição busca-se superar a transmissão de informações e transfere-se o foco para a aprendizagem. Observa-se a necessidade do professor do ES, que actua a partir de uma nova concepção de seu papel na sociedade actual, precisar desenvolver uma série de competências específicas dentre a qual destacamos a mediação pedagógica, a reflexão e a pesquisa.

CAPÍTULO IV: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo discutimos a organização do trabalho docente e sublinhamos a relação que este trabalho tem com outras profissões e com a construção da identidade profissional do docente. Para tal achamos pertinente apresentar visões sobre a socialização profissional e a relação (e também influências) com a construção da identidade profissional e numa lógica de consequência também nos debruçamos sobre o desenvolvimento organizacional e profissional.

4.1. Socialização profissional e a construção de identidades profissionais

A profissão docente, assim como todas as outras profissões, envolve contactos com profissionais da mesma área assim como profissionais de outras áreas e estende-se a outras pessoas que directa ou indirectamente são afectadas pela profissão. Em seu trabalho, Dubar (2005) enfatiza que as relações de reconhecimento e de autoafirmação dos trabalhadores se relacionam de maneira directa com o reconhecimento do outro, daquele que está de fora, mas que de alguma maneira interfere na configuração identitárias dos sujeitos.

Actualmente, as discussões a cerca das identidades docentes tem sido pano de fundo nas pesquisas de inúmeros autores, como os casos de (Pimenta, 1996; Perrenoud, 2000; Nóvoa, 1997; Tardif, 1999), mas por ocorrer dentro de diferentes perspectivas, essas identidades não apresentam um padrão concreto e definitivo, mas mudam continuamente ao longo do tempo.

Na perspectiva de Tardif e Raymond (2000), “a socialização profissional refere-se a um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (p. 217).

Nóvoa (1992), nos diz que mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (p.18).

Pimenta (1996) aborda a identidade docente a partir da formação inicial de futuros professores. Para autora as práticas realizadas durante a formação inicial docente são fundamentais para que estes se tornem profissionais capazes de transformar a realidade com a qual estão familiarizados.

Na sociologia da experiência de Dubar (2005), o indivíduo não adere totalmente a nenhum papel social, mas combina diferentes lógicas de ação, nos diferentes contextos sociais em que atua, de acordo com o papel que desempenha.

Tomando como base esta dimensão do processo de socialização, podemos considerar que a socialização profissional do docente é construída na transmissão dos valores da profissão, impactado pela origem e classe social do professor, sua formação, as experiências institucionais vivenciadas, dentro e fora do ambiente profissional a que está inserido.

Partindo dessa perspectiva, a socialização profissional é determinada pela trajetória individual e influenciada por factores de ordem pessoal, social e profissional. Para Dubar (2005), a dimensão profissional da identidade está condicionada ao ambiente de trabalho, essa construção identitária não é linear, e constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se durante toda a trajetória profissional do professor, nas interações e experiências formadoras. Assim, “a identidade é um produto de sucessivas socializações” (p. 4).

Alguns elementos se articulam no processo de construção da identidade profissional, como, o modo de ingresso na profissão, a formação, a maneira como os professores encaram cotidianamente suas práticas, as relações que estabelecem com seus pares e seus alunos. Esses elementos, tecem o processo de socialização e o professor vai adquirir o *ethos* da profissão, e constrói assim a sua identidade profissional. A socialização profissional docente se estabelece na intercessão entre o professor, sua formação e o seu meio profissional.

Ainda na perspectiva de Dubar (2005), não há oposição entre a dimensão individual e colectiva da identidade, mas há uma articulação entre ambas. É essa intercessão que dá origem à construção das identidades sociais. Na articulação da dimensão biográfica (pessoal) com a relacional (social) é construída a trajetória social do sujeito.

Segundo Galindo (2004), a formação identitária dos professores não se dá isoladamente e não somente em seu ambiente de trabalho (a escola) com as suas práticas diárias, contactos com alunos e com colegas de trabalho; mais do que isso, as identidades profissionais dos professores carregam influências que permeiam desde sua experiência escolar durante a infância até a sua formação acadêmica. Além desses factores, as vivências familiares, pessoais; afectivas e sociais também podem influenciá-los o tempo todo.

A identidade profissional é o resultado e a transformação contínua de suas experiências de vida e de sua história enquanto indivíduo. A identidade profissional vai se constituindo na medida em que as experiências vividas pelos professores mudam transformando de alguma maneira suas práticas e atribuindo a esses novos significados.

Outro aspecto importante a ser considerado na constituição das identidades profissionais docentes é a formação acadêmica que cada professor recebe ao longo de sua formação escolar/acadêmica profissional. Como Dubar (2005) aponta em seu trabalho, o grupo de referência exerce grande influência na construção de uma identidade, no caso dos professores, essas influências em um primeiro momento decorrem dos processos de socialização.

Ainda em seus estudos, Dubar (2005) afirma que a vivência da profissão e a partilha de experiências possibilitam ao professor tanto o re-ordenamento de suas ações, quanto o redimensionamento do ser professor de profissão. Essa reflexão nos leva a concordarmos, com Nóvoa (1999, p. 16) ao afirmar que “[...] a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]”. Ou seja, é a partir dos percursos vivenciados na atuação pessoal e profissional, que a identidade profissional é construída, descoberta e compartilhada com os seus pares e com a instituição em que atua. É nesse espaço que vão aparecer as dimensões da formação da identidade e da socialização profissional, ligando-se estreitamente aos aspectos da formação pessoal e da formação acadêmica, ambas concorrendo para a prática pedagógica do professor.

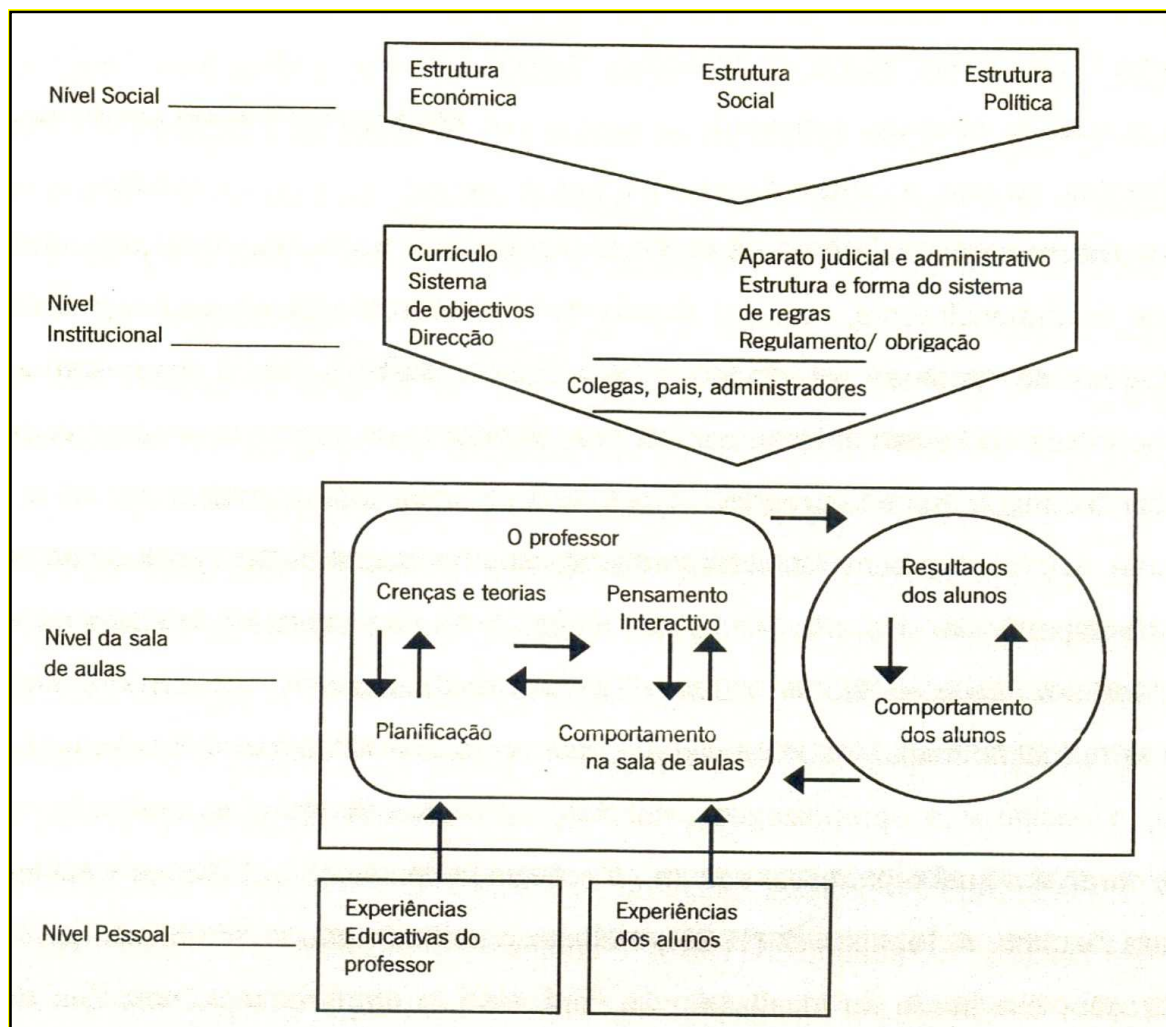
É nesse sentido que Monteiro (2010) defende que a formação profissional, enquanto dimensão da profissionalização, “é um processo tanto de especialização como de socialização”, já que não envolve apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, mas também a apropriação de valores e atitudes, “através do que o candidato ao exercício da profissão aprende uma postura profissional” (p.49).

Na análise do processo de socialização, Zeichner e Gore (1990, cit. em Monteiro, 2010) apresentam três perspectivas que importa sintetizar:

- (i) A perspectiva funcionalista define-se pela reprodução do *status* quo existente, em que o principiante tem um papel passivo em todo o processo, uma vez que se limita a assimilar a cultura profissional dominante. A organização é vista como um modelo de referência na determinação das orientações dos futuros profissionais e a tónica é posta na reprodução, na continuidade das normas e estruturas já definidas. Esta perspectiva assume-se com realista, determinista e positivista;
- (ii) A Interpretativa assenta em critérios de negociação entre o sujeito e a instituição, dando especial importância à experiência subjectiva de cada pessoa;
- (iii) A crítica baseia-se numa transformação e assunção crítica dos valores, normas e costumes, sendo a ênfase colocada na transformação e reflexão. O paradigma crítico fundamenta-se numa relação dialéctica, colectiva e individual, mas inserido num contexto mais abrangente das instituições, da sociedade, da cultura e da história.

Monteiro (2010) apresenta um estudo realizado por Jordell (1987) que propôs um modelo em que relaciona quatro níveis de influência na socialização dos professores, como se pode visualizar na figura 1.

Figura 1 - Influências estruturais e pessoais na socialização de professores principiantes



Fonte: Jordell (1987, p.167 cit em Monteiro, 2010)

São escassas as investigações levadas a cabo para estudar os problemas e o ensino dos docentes universitários. As poucas que há, dão-nos informações relativas às dificuldades encontradas pelos professores principiantes para aprender as normas informais de proceder na universidade. Neste sentido, Mager e Myers (1982, cit. por Oliveira, 2009), após um estudo, chegaram à conclusão de que os principais problemas dos docentes universitários prendem-se, por um lado, com tempo para gerir, em simultâneo, várias tarefas ligadas à docência, à investigação e à administração, por outro, o relacionamento com os colegas e a integração na cultura universitária.

Oliveira (2009) apresenta também estudos desenvolvidos por Turner e Boice (1989) apuraram que os docentes principiantes sentem um sentimento de prisão em relação ao

trabalho, a carga docente elevada – 9 horas semanais, muito tempo para a preparação das aulas, docência em cursos diferentes e a investigação. Acresce o facto de, em situações com menos recursos, o número de horas lectivas ser muitas vezes mais elevado.

Em Moçambique, independente do nível de ensino em que os professores estejam a desenvolver as suas práticas, observa-se um cenário idêntico. A carga docente (principliante ou não) deriva de vários factores, mas principalmente o docente submete-se a várias horas de trabalho (em uma ou em várias instituições de ensino) para ter maior rendimentos (financeiros no caso) e assim criou-se um “slogan” em todo o país de “professores turbo”. Esses professores têm que ter uma organização do seu trabalho bem estruturada (e mesmo assim torna-se quase impossível a prática), caso contrário a prática docente fica “mecânica”.

4.2. Organização do trabalho docente

O trabalho docente assim como qualquer outro trabalho, produz os efeitos desejados com eficiência necessária quando este for devidamente organizado, isto é, planeado, executado e avaliado de forma sistemática. O planeamento é um processo de sistematização e organização das acções do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social (Libâneo, 1991).

O planeamento curricular é a organização da dinâmica escolar. É um instrumento que sistematiza as acções escolares do espaço físico às avaliações da aprendizagem. O planeamento de ensino envolve a organização das acções dos educadores durante o processo de ensino, integrando professores, coordenadores e alunos na elaboração de uma proposta de ensino, que será projectada para o ano lectivo e constantemente avaliada. O planeamento de aula organiza acções referentes ao trabalho na sala de aula. É o que o professor prepara para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos coerentemente articulado com o planeamento curricular, com o planeamento escolar e com o planeamento de ensino.

Maia e Scheibel (2006, cit em Libâneo, 1991) apresentam duas dimensões que constituem o planejamento: (i) Dimensão política – toda ação humana é eminentemente uma ação política. O planejamento não pode ser uma ação docente encarada como uma atividade neutra, descompromissada e ingênua. Mesmo quando o docente “não” planea, ele traduz uma escolha política. A ação de planejar é carregada de intencionalidades, por isso, o planejamento deve ser uma ação pedagógica comprometida e consciente. (ii) Dimensão técnica – o saber técnico é aquele que permite viabilizar a execução do ensino, é o saber fazer a atividade profissional. No caso da prática do planejamento educacional, o saber técnico determina a competência para organizar as ações que serão desenvolvidas com visando à aprendizagem dos alunos. Cabe ao professor saber fazer, elaborar, organizar a prática docente.

Por sua vez, Pimenta (2006) apresenta algumas tarefas pelas quais a equipe pedagógica pode ser responsabilizada:

- Coordenar e subsidiar a elaboração dos diagnósticos da realidade escolar nos vários níveis;
- Coordenar e subsidiar a elaboração, execução e avaliação do planejamento: plano da Escola; planos de cursos, de turmas, de ensino etc.;
- Capacitar em serviço;
- Fornecer assistência didático-pedagógica constante;
- Propiciar trabalho conjunto por áreas, por séries etc., para analisar, discutir, estudar, atualizar, aperfeiçoar as questões pertinentes às áreas, às séries e ao processo ensino-aprendizagem;
- Promover a integração de professores novos na Escola;

Libâneo (1991) apresenta-nos três tipos de pedagogos: (i) pedagogos *lato sensu*, já que todos os profissionais se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, são, genuinamente, pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidades de ensino; (ii) pedagogos *stricto sensu*, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação

continuada em empresas, escolas e outras instituições; (iii) pedagogos ocasionais, que dedicam parte de seu tempo em actividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes.

A caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente. Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Pesquisas recentes realizadas sobre e com professores evidenciam que o trabalho colectivo, e em especial o trabalho colaborativo, representam um contexto favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do professor (Boavida & Ponte, 2002; Fiorentini, 2004; Hargreaves, 1998).

Hargreaves (1998), Boavida e Ponte (2002), Ferreira (2003) e Fiorentini (2004) distinguem algumas formas de trabalho colectivo, tais como colaboração e cooperação. Já Ferreira (2003) nos apresenta a concepção de colaboração de Johnston e Kairschner (1996), onde enfatizam que:

a colaboração não pode ser imposta, ela deve ser construída. Ela é construída dentro de relacionamentos nos quais os indivíduos sentem vontade de compartilhar suas diferenças e, ao contrário das formas típicas de autoridade atribuídas aos papéis e relacionamentos institucionais, busca por formas mais inclusivas de envolver múltiplas perspectivas e fala através das questões da confiança, mutualidade e equidade”. Estabelecer relacionamentos leva tempo. Os projectos podem parecer ineficientes e sem foco, especialmente no começo, porque os aspectos relacionais devem ser considerados, bem como as metas e procedimentos do projecto (p. 82).

A *cooperação*, por outro lado, consiste em um modo de trabalho colectivo em que, apesar de serem “realizadas ações conjuntas e de comum acordo, parte do grupo não tem autonomia e poder de decisão sobre elas” (Fiorentini, 2004, p. 50). Ou seja, na *cooperação*, uns ajudam os outros (co-operam), executando tarefas cujas finalidades

geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo, podendo haver subserviência de uns em relação a outros e/ou relações desiguais e hierárquicas.

Esses estudos apresentaram indícios de que o sucesso do trabalho no grupo, principalmente no que diz respeito à reflexão compartilhada, depende de algumas condições de funcionamento dos grupos e da constituição de um ambiente de diálogo aberto; de confiança, respeito, afeto e apoio mútuos; e de ações coordenadas e planejadas e negociadas colectivamente.

Passos et al. (2006) enfatizam que o trabalho colectivo é um espaço privilegiado para o processo de reflexão dos professores, o diálogo entre eles é fundamental para a criação e consolidação de seus saberes profissionais e serve também para romper muitas vezes o isolamento existente entre eles. Pensamos que o trabalho colectivo possibilita a criação ou consolidação de um espaço de busca de autonomia e de emancipação colectiva dos professores.

Sempre que o trabalho docente for adequadamente organizado, e sempre que este for levado a cabo de forma colaborativa dentro de uma instituição educativa os índices de produtividade e de desenvolvimento profissional e organizacional tendem a aumentar.

4.3. Desenvolvimento organizacional e profissional

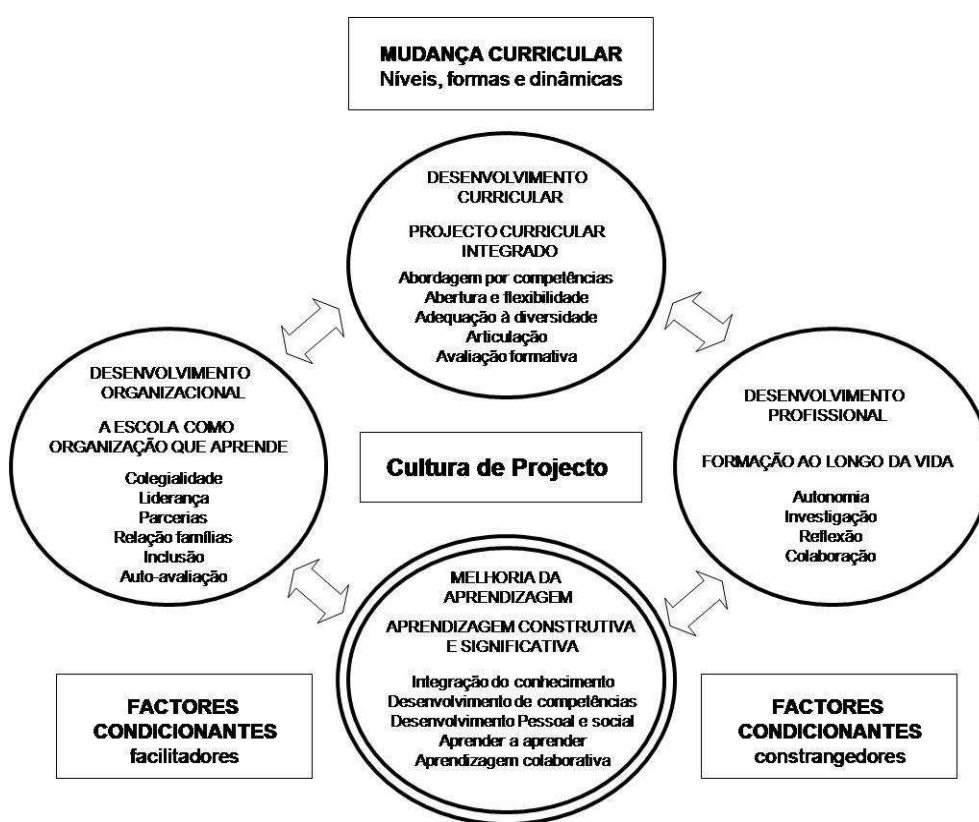
O desenvolvimento organizacional está ligado ao desenvolvimento profissional e vice-versa, este último é um processo complexo pois envolve aprendizagens ao longo da vida do indivíduo e está também ligado ao ambiente profissional onde este indivíduo (no caso o professor) está inserido e assim envolve dimensões pessoais (e emocionais) e dimensões políticas. Precisamos considerar que o conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente nos debates sobre a formação dos docentes de diversos níveis de ensino. A sua importância advém cada vez maior necessidade de dar respostas a uma sociedade em constante mutação.

Há uma literatura crescente acerca deste assunto. Discutem-se, por exemplo, os ciclos da carreira, as dimensões do desenvolvimento profissional e os diversos factores que influem

neste processo (Hargreaves e Fullan, 1992, Day 2001, 2003).

Alonso (2003) e Alonso, Alaiz e Peralta (2005) apresentam uma relação entre o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento organizacional (vide em figura 2) onde assumem que é perspectivada como condição fundamental para a ocorrência de mudanças centradas na qualidade das aprendizagens dos alunos, construídas de forma intencional, participada e partilhada.

Figura 2 - Modelo integrado de inovação curricular (Alonso, Alaiz & Peralta, 2005)



Antoli (1993) fala-nos do conceito de desenvolvimento profissional ao nível do ensino superior, considerando-o como “qualquer tentativa sistemática de melhorar a vida profissional, a prática, as crenças e conhecimentos profissionais do docente universitário, com o propósito de aumentar a qualidade docente, de investigação e de gestão” (p.242).

Outras definições sobre o desenvolvimento profissional, ao nível do ES, são dadas, por exemplo, por Menges et al. (1988, p. 291, cit em Angulo, 1993, p.137) “teoria e prática

da facilitação da melhoria da actuação do professorado universitário numa variedade de domínios, incluindo o intelectual, o institucional, o pessoal, o social e o pedagógico.”

Antoli (1993) depois de ter feito uma revisão das investigações realizadas neste domínio, bem como da sua aplicação em alguns países, apresenta algumas propostas de modelos de desenvolvimento para os docentes do ES. O autor parte do pressuposto de que as características que enuncia se podem aplicar a modelos de diferentes países, isto é, considera que “o desenvolvimento do professorado se caracteriza por notas de flexibilidade e descontinuidade, orientação prática do conhecimento pedagógico e pelo fomento da preocupação pelo professor como sujeito individual” (p.141).

Assim, os modelos são os seguintes: (i) Modelo do processo de aperfeiçoamento individual: representa a identificação e resolução de necessidades do professor; (ii) Modelo de avaliação para a melhoria de ensino: oferece ao professor a retroacção proveniente da avaliação da actuação do docente na sala de aula; (iii) Modelo de pesquisa: assume para o professor a metáfora de investigador, ou pelo menos de profissional reflexivo da sua prática; (iv) Modelo organizativo significa que o professor se aperfeiçoa num contexto, cultura ou clima organizativo determinado por um departamento, faculdade ou Universidade.

Em Moçambique, ao nosso ver, dos modelos apresentados não há um que se possa considerar mais saliente mas, ao nosso ver, parece que o modelo organizativo tem vindo a emergir nas IES pois observa-se que os professores se aperfeiçoam dentro ou ligados a departamentos específicos (onde começa o processo de socialização) dentro das IES.

Antoli (1993) refere ainda que uma das formas de melhorar a prática profissional será o docente analisar as suas teorias prévias com uma reflexão rigorosa sobre as suas tarefas, ou seja, “a reflexão sobre a acção é uma componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui o eixo da formação profissional” (p. 238).

Alguns estudos evidenciaram que o trabalho colaborativo apresenta resultados favoráveis ao desenvolvimento profissional. Entretanto, este é um processo de formação contínua do professor, que envolve um pequeno número de docentes, os quais necessitam de

condições materiais e tempo livre para que possam participar de modo efectivo das actividades desenvolvidas pelo grupo (Passos et al., 2006).

Parte II – Enquadramento metodológico

Nesta parte do trabalho descrevemos o processo de investigação que realizamos e fundamentamos as opções metodológicas que seguimos para a realização deste. Apresentamos o desenho metodológico, os pressupostos metodológicos que sustentam a abordagem de investigação adoptada e os procedimentos que orientaram a aplicação dos métodos de recolha de dados, o modelo de análise, os dados obtidos e a interpretação desses resultados à luz das questões de investigação que o nortearam.

1.1. Identificação e delimitação do objecto de estudo

Tal como foi referido na introdução, o estudo que levámos a cabo insere-se num paradigma qualitativo interpretativo. Para direccionar o nosso trabalho levantamos a seguinte questão de investigação: *que dimensões e componentes de natureza pedagógica são consideradas necessárias, no contexto actual, ao exercício da função de professor no ensino superior e de que forma são apropriadas e valorizadas pelas instituições?*

Para melhor compreendermos a realidade implicada nesta problemática, operacionalizámos essa questão central em subquestões, já apresentadas na introdução, que aqui retomamos:

- Qual a visão que as lideranças das instituições têm da importância das competências pedagógicas para o ensino superior?
- De que modo os líderes vêem a relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino?
- Que peso têm critérios pedagógicos nas políticas de selecção de docentes desenvolvidas por Instituições de ensino superior?
- Quais são os elementos de natureza pedagógica presentes no processo de socialização profissional dos docentes nas instituições de ensino superior?
- Que lugar ocupa a dimensão pedagógica nas políticas de formação desenvolvidas nas instituições de ensino superior?
- Qual a visão que os professores têm da dimensão pedagógica desenvolvida nas instituições em que trabalham?

De seguida, apresenta-se uma caracterização sumária das instituições que fazem parte do objecto do nosso estudo. Optámos por preservar o anonimato das instituições e dos sujeitos que intervieram na investigação, dado que entendemos que a identificação dos mesmos poderia inibir a autenticidade e espontaneidade dos enunciados produzidos. Assim sendo, não foi feita uma descrição pormenorizada das instituições envolvidas no estudo, referindo-se apenas a tipologia destas e aos programas que oferecem.

Na província de Nampula existem, actualmente, 11 IES entre Universidades e Institutos Superiores. Na cidade de Nampula – que é onde o nosso estudo se situa – foram cinco IES que participaram no nosso estudo e pela nossa opção de anonimato codificamos as instituições em A, B, C, D e E.

As Instituições A e B

As instituições A e B são duas faculdades de uma IES privada e situam-se na cidade de Nampula. Ambas promovem programas de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. A instituição A está mais virada para as áreas de ciências sociais e pedagógicas e a instituição B para as áreas humanas e religiosas. No quadro 4 apresentamos mais detalhes das duas instituições.

Quadro 4 - Caracterização das Instituições A e B

Instituição	Tipo	Número de alunos	Número de professores	Cursos	Ano de abertura
A	Privada: Unidade Orgânica/Faculdade	1605	41	17 (graduação) 11 (pós graduação) 2 (doutoramento)	1998
B	Privada: Unidade Orgânica/Faculdade	800	20	4 (graduação) 2 (pós graduação) 1 (doutoramento)	1996

As instituições C e D

As instituições C e D são faculdades de uma IES pública, situada na cidade de Nampula e ambas promovem programas de Licenciatura e Mestrados. A instituição C está mais virada para as áreas de ciências humanas (médicas) e a instituição D para as áreas de ciências sociais aplicadas. No quadro 5 apresentamos mais detalhes das duas instituições.

Quadro 5 - Caracterização das IES C e D⁹

Instituição	Tipo	Número de alunos	Número de professores	Cursos	Ano de abertura
C	Pública: unidade orgânica/Faculdade	270	25	6 (graduação) 3 (pós - graduação)	2007
D	Pública: unidade orgânica/Faculdade	203	30	2 (graduação) 1 (pós - graduação)	2010

A instituição E

A instituição D é uma delegação de uma IES pública (a segunda mais antiga do país), situada na cidade de Nampula e promove programas de licenciatura e mestrados em várias áreas mas, está mais vocacionada para as ciências pedagógicas, o que representa um ponto em comum com a instituição A. É uma Instituição vocacional, que forma, ao nível superior, professores para todo o ensino (infantil, primário, secundário, especial, técnico-profissional, superior, alfabetização de adultos) e profissionais para a educação e para outras áreas¹⁰. Possui seis departamentos académicos mas para o nosso estudo elegemos coordenadores de dois por serem os mais antigos da instituição e coincidentemente por um deles ser da área de ciências da Educação. O quadro 6 apresenta mais detalhes.

⁹ Dados obtidos no *site* das instituições

¹⁰ Dados obtidos na página oficial da instituição

Quadro 6- Caracterização da Instituição E

Tipo	Número de alunos	Número de professores	Cursos	Ano de abertura
Pública: Delegação	Cerca de 9 mil	200	30 (graduação) 2 (pós - graduação) 1 (doutoramento)	1995

1.2. Tipo de estudo e *design* da investigação

Tendo em conta as características do nosso objecto de estudo e as questões específicas de investigação enunciadas, optámos por uma metodologia qualitativa com enfoque interpretativo, para que se possa interpretar e compreender as percepções da realidade dos nossos atores e deste modo atribuir significados, uma vez que o paradigma interpretativo se centra no estudo dos significados das ações humanas penetrando no mundo pessoal dos sujeitos (como interpretam as situações, o que significam para eles e que intenções têm), das suas experiências em contexto. “Traz a possibilidade de particularizar, mais do que de generalizar; a representatividade das conclusões, longe se ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência” (Amado, 2014, p.44).

Nas metodologias qualitativas a centralidade vai para “a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, etc – que os seres humanos colocam nas suas próprias accões, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2014, p.41).

Ainda na visão de Amado (2014), a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou do problema) a investigar, sem isolar do contexto natural em que se desenvolve e procurando atingir a sua “compreensão” através de processos inferenciais e indutivos.

A distinção entre uma investigação qualitativa e quantitativa não se limita à natureza dos dados, mas situa-se fundamentalmente na ênfase que lhes é atribuída (Stake, 1998). Enquanto na abordagem quantitativa preocupa-se com explicação, quantificação, generalização e controlo, na abordagem qualitativa a preocupação é compreender com profundidade as complexas relações entre os fenómenos através de descrições de experiências em contexto requerendo um contacto entre o investigador e os sujeitos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 2), “a investigação qualitativa apresenta um conjunto de técnicas e estratégias de investigação com características comuns. De entre as características que distinguem a investigação qualitativa da quantitativa, podem se destacar as seguintes:

- i. Dados predominantemente descritivos relacionados com pessoas, lugares e conversas que não são facilmente tratados através de procedimentos estatísticos;
- ii. As questões de investigação não são necessariamente concebidas através de operacionalização de variáveis, mas sim são formuladas para investigar fenómenos em todas suas complexidades em contexto;
- iii. Questões de investigação são usadas para garantir focalização na recolha de dados, mas a investigação não é necessariamente orientada para responder questões específicas ou testar hipóteses;
- iv. A principal preocupação é perceber comportamentos e perceções a partir do quadro referencial dos sujeitos;
- v. A investigação é feita em contexto através de contacto com as pessoas;
- vi. A observação participante e a entrevista são as principais bases da investigação qualitativa”.

Por outro lado, os autores Bogdan e Biklen (1994) consideram que a investigação qualitativa distingue-se das outras essencialmente na base dos seguintes atributos:

- i. As fontes de dados são ambientes naturais;
- ii. É fundamentalmente descritiva;
- iii. Os processos assim como os resultados são importantes para o investigador;
- iv. Os dados são analisados de forma indutiva;

- v. Enfatiza a busca do sentido que os sujeitos dão aos fenómenos em seus contextos naturais.

1.3. Participantes

O objecto do nosso estudo (que foi acima descrito) enquadra-se em cinco IES da cidade de Nampula num total de cinco faculdades. Os participantes do estudo foram os seguintes:

- i. 5 Directores das faculdades em estudo;
- ii. 10 Coordenadores de departamentos académicos, perfazendo dois coordenadores por cada faculdade; e
- iii. 101 Docentes das cinco IES

A escolha dos sujeitos, dum modo geral, deveu-se ao facto de estes estarem directamente ligados, nas suas práticas, ao objecto de estudo.

O principal critério de escolha dos directores como participantes do estudo, foi pelo facto destes serem os responsáveis pela gestão das instituições e, por isso estes são responsáveis pelo desenho e também pela execução das políticas da instituição sobre a selecção e formação dos docentes estando desse modo em melhores condições de nos fornecer informações relevantes.

A escolha dos coordenadores académicos como participantes do estudo, foi pelo facto de estes serem responsáveis por coordenar as práticas docentes, as formações, são decisores e executores das políticas institucionais a nível intermédio. Trabalham directamente com os professores e conhecem as dinâmicas destes e as institucionais.

A escolha número de dois coordenadores por faculdade deveu-se ao facto de em duas das faculdades em estudo apenas encontramos dois departamentos académicos e assim sendo, dois coordenadores académicos. Olhando para esse facto, usámos o mesmo critério para as faculdades que tinham mais que dois coordenadores, no entanto para estas faculdades nos baseámos nos dois departamentos mais antigos das instituições.

No que concerne aos directores e aos coordenadores de departamentos académicos usamos a técnica de entrevistas semi-estruturadas para a recolha de dados, uma vez que

estamos perante uma metodologia qualitativa, pois pretendíamos colher as opiniões e percepções em relação ao objecto do estudo.

No que se refere aos docentes como participantes justifica-se pelo facto de estes serem os actores e responsáveis pelos processos pedagógicos nas suas práticas e os sujeitos das políticas que as instituições implementam. Eles são os destinatários das políticas institucionais, no caso as que envolvem os docentes. Foram aplicados inquéritos por questionário (para este grupo de sujeitos) por este ser um instrumento quantificador e porque pretendíamos abranger o maior número de professores possíveis e as tendências do que predomina em relação às suas percepções quanto às competências pedagógicas.

A definição do número de participantes não buscou nenhuma representatividade em relação ao universo, uma vez que com este estudo não se pretende fazer uma generalização estatística dos resultados, mas sim compreender o fenómeno em si. No caso dos professores foi considerado o universo nas instituições em estudo, para a aplicação do questionário, mas em algumas IES não foi possível ter acesso a todo universo por causa da (in)disponibilidade e uma certa resistência dos docentes.

1.4. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados representam recursos que o investigador possa recolher junto a múltiplas fontes, para conhecer os fenómenos e extrair deles informação (Ketele & Roegiers, 1993). É mediante uma adequada construção destes que a investigação alcança a adequação entre a teoria e as práticas. No nosso estudo, de abordagem qualitativa e interpretativa, elegemos três técnicas de recolha de informação:

- i. Entrevistas semiestruturadas
- ii. Inquérito por questionário
- iii. Análise documental (editais de concursos, actas de selecção de professores, programas de formação pedagógica).

1.4.1. Entrevista Semiestruturada

Quivy e Campenhoudt (1998) apontam a entrevista semiestruturada como um dos principais instrumentos de pesquisas de natureza qualitativa, pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões. Amado (2014) acrescenta que esta técnica apoia-se directamente nos objectivos da investigação. “É uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afectos, intenções, ideias e valores que anima uma pessoa a comportar-se de determinado modo” (p. 212).

No entanto, Amado (2014) também lembra que o acesso aos acontecimentos através da entrevista será sempre limitado. Com a consciência disso fizemos o que o autor chama de “conjugação de métodos”, isto é, usamos também outros métodos de investigação, o questionário e a análise documental, para triangular outras fontes com os dados obtidos pela entrevista, assim como analisar a coerência e ou incoerência dos mesmos.

No nosso caso, usamos a entrevista semiestruturada porque se pretendia dar espaço a perceber as interpretações e as visões pessoais de cada um dos sujeitos e facilitar a obtenção de mais informação possível. As entrevistas foram feitas individualmente aos 15 participantes do estudo (cinco directores das IES e a 10 coordenadores dos departamentos académicos) conduzidas por um guião previamente estabelecido e sem com isso seguir uma estrutura rígida dos assuntos a abordar.

Para tal foram elaborados guiões de entrevista, que tinha como objectivo geral de *“compreender o valor atribuído, pelas lideranças das instituições de Ensino Superior da cidade de Nampula à competência pedagógica na selecção e no desenvolvimento profissional dos docentes”*. Dividimos este guião em blocos, com os correspondentes objectivos e as correspondentes perguntas.

Os guiões de entrevista aplicados aos directores e aos coordenadores foram muito semelhantes (vide. Anexos 1 e 3), havendo apenas ligeiras adaptações ao papel de coordenador ou director e incluíram a referência às questões de investigação, os blocos de questionamento e os objectivos desses blocos.

1.4.2. Inquérito por questionário

Os questionários são uma importante fonte de recolha de dados. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), o questionário é uma técnica simples de administrar, podendo abranger um grande número de pessoas num período de tempo reduzido e é utilizado para se obter informações sobre um dado assunto, que uma vez analisado, poderá permitir a determinação de relações e correlações entre diversas variáveis e caracterizar e comparar tendências nas respostas.

No entanto, Quivy e Campenhoudt (1998) alertam-nos que este método tem como um dos limites o facto de as respostas serem tendencialmente superficiais e não permitirem a análise profunda das concepções ideológicas e muitas vezes os resultados apresentam-se como simples descrições, desprovidas de “elementos de compreensão penetrantes”. Embora seja um elemento mais de investigação quantitativa poderá ser utilizado na investigação qualitativa, como é o nosso caso, como fonte complementar de recolha de dados se constituindo assim uma fonte de enriquecimento metodológico. Assim sendo, embora mantendo o enfoque interpretativo, combinámos diferentes técnicas de recolha de dados, adequando-as ao tipo de informação que pretendíamos obter para os diversos eixos de análise.

Uma das questões de investigação que colocámos prende-se com a visão que os professores têm da dimensão pedagógica, da importância que lhes é atribuída e como é desenvolvida nas instituições em que trabalham. Para além da percepção dos directores e dos coordenadores académicos, que foi auscultada através da realização das entrevistas, interessava-nos também compreender a visão dos professores. Para conseguirmos abarcar um maior número de respondentes, alcançando, assim, uma maior representatividade na resposta a esta questão, optámos pela aplicação de um questionário sobre a dimensão pedagógica aos docentes que pertencem as IES em estudo.

1.4.3. A análise documental

Quivy e Campenhoudt (1998) consideram duas variáveis mais frequentes utilizadas em investigação social. A primeira tem a ver com a recolha de dados estatísticos e a segunda com a recolha de documentos de forma textual provenientes de instituições e de organismos públicos e privados (leis, regulamentos, estatutos, actas, publicações, etc) ou de particulares. Nas duas variáveis “a lógica é fundamentalmente a mesma: trata-se de controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, bem como a sua adequação aos objectivos e às exigências do trabalho de investigação” (p. 202). No nosso estudo nos cingimos mais a segunda variável, pois nos interessa a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo da análise da investigação.

Ao longo deste estudo tivemos acesso a documentos oficiais das instituições participantes com importância para o objecto deste estudo. Esses documentos, como já foi mencionamos, foram anúncios para contratação dos professores nos últimos três anos; documentos e procedimentos para selecção de professores usados pelos júris de selecção e programas/planilhas das formações pedagógicas frequentadas pelos professores, para que se possa analisar a existência ou não de critérios/procedimentos pedagógicos assim como outros mecanismos usados na IES para a selecção de professores e avaliação de práticas docentes.

Estes documentos foram submetidos a uma leitura aprofundada e a posterior o tratamento formal para análise de dados, isto é, foram submetidos a uma análise de conteúdo onde para isso foram criadas categorias e subcategorias (vide em apêndices 2 e 4).

1.5. Instrumentos e Técnicas de Análise de Dados

O principal instrumento de análise dos dados recolhidos no nosso estudo – nas entrevistas e na análise documental, foi a análise de conteúdo. Esta análise mostra-se muito útil para as interpretações das comunicações obtidas dos participantes. Esteves (s.a) define como “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (p.107).

Esteves (s.a) afirma que uma das características da análise de conteúdo é a de se pretender lidar com “comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar” (p.107). Na mesma linha Bardin (2011) acrescenta ainda que esta análise não deve ser usada apenas para a descrever conteúdos pois visa também a produção de inferências de conhecimentos relativos às condições de produção com a ajuda de indicadores, a interpretação e, eventualmente a explicitação dos fenómenos patentes como latentes na comunicação.

Carmo e Ferreira (2008) definem a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (p.114). A objetividade aqui torna-se importante pois a análise é feita mediante algumas regras, assim como a sistematização compreende a ordenação em categorias de acordo com os objectivos a atingir.

No nosso caso a análise de conteúdo organizou-se em torno de unidades de análise, categorias, subcategorias e unidades de registo. Com este modelo de análise procurou-se estabelecer uma relação entre o quadro teórico e o “corpus” dos dados empíricos produzidos. A fim de dar sentido a um discurso, com as características das entrevistas recolhidas, procedeu-se a uma análise de conteúdo que respeitou os dados emergentes do discurso.

O tratamento da informação, na análise realizada foi de tipo interactivo e de carácter intensivo. Com isto queremos dizer que não perdemos de vista o quadro teórico de referência, tivemos a preocupação de trazer para o trabalho as categorias emergentes do discurso num processo interpretativo.

Quanto a segmentação do discurso, quisemos seguir nesta análise os critérios atribuídos como importantes para a análise de conteúdo: exclusividade, exaustividade, pertinência e objectividade (Bardin, 2011). Com exclusividade queremos dizer que um excerto incluído numa categoria não foi utilizado em mais nenhuma outra. A exaustividade significa que toda a informação recolhida foi tratada numa primeira análise. A pertinência reporta-se ao critério de escolher os excertos ou unidades de registo mais relevantes para uma categoria. A objectividade exigiu um processo de afastamento e distanciamento em relação ao discurso com vista a apreender os seus sentidos de um ponto de vista exterior ao sujeito, explicitando sempre que se verificaram necessárias as relações de sentido com outras vertentes que pudessem estar nisso implicadas.

O tratamento de dados obedeceu a várias fases. Numa primeira fase procedeu-se a uma “leitura flutuante” Esteves (s.a). Essa leitura permitiu-nos a elaboração de uma síntese com os aspetos que nos pareceram mais relevantes em cada uma delas e nos ajudou a vislumbrar um sistema de categorias.

Foram estabelecidas categorias e subcategoria prévias em que depois foram integradas as categorias e subcategorias emergentes. Efectuado o tratamento do material obtido, agrupando as entrevistas, repartiram-se em blocos que funcionaram como unidades de contexto, tendo feito posteriormente um tratamento horizontal sobre cada um dos temas neles abordados, elaborando as respectivas sínteses.

Para o tratamento dos dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado aos professores, usamos o *software* Microsoft Excel. Fizemos a planilha, lançamos os dados de todos os questionários e geramos os gráficos e outras informações relevantes entre variáveis que foram comparadas.

1.6. Tempos e Procedimentos

O presente estudo desenvolveu-se em três fases:

- i) Uma primeira fase de revisão de literatura sobre as questões ligadas principalmente a profissionalidade docente, que nos permitiu identificar as lentes teóricas a mobilizar na leitura da realidade. Esta fase foi muito importante para a posterior planificação do trabalho de campo a desenvolver;
- ii) Uma segunda fase que consistiu na condução do trabalho empírico, através da aplicação das diversas técnicas de recolha de dados seleccionadas e no posterior tratamento e interpretação dos dados recolhidos;
- iii) Uma terceira fase, que consistiu na redacção da presente tese, com base na revisão de literatura e no trabalho de campo realizados.

Daremos especial atenção, nesta secção, aos procedimentos metodológicos relativos ao estudo empírico realizado.

1.6.1. Primeiros contactos com as instituições

O nosso trabalho de campo teve início em Março de 2016. Numa primeira fase marcou-se um encontro com os directores das IES por nós escolhidas para apresentarmos o propósito do nosso estudo e pedirmos a devida autorização para a realização deste nas IES. Neste processo tivemos algumas dificuldades mas a principal foi enquadrar a entrevista na agenda dos directores o que dificultou a marcação dos encontros.

Após a fase da apresentação do nosso estudo, obtivemos a autorização formal através de uma carta que apresentava o objectivo do nosso estudo e revelava a nossa preocupação com as questões éticas para a realização das entrevistas aos directores, coordenadores académicos, para a aplicação do questionário aos professores (vide em apêndices 6 e 7) e para a recolha de documentos (para a análise documental) que já mencionamos acima.

Primeiro realizamos as entrevistas com os directores, numa segunda fase foram realizadas com os coordenadores académicos e numa terceira fase administramos os questionários aos docentes. Obtivemos a autorização escrita dos participantes antes de recolhermos os dados (vide em apêndice 8).

1.6.2. A realização das entrevistas

Antes da realização da entrevista, fizemos um pré-teste com dois sujeitos com características semelhantes aos nossos participantes. A pré testagem não revelou a necessidade de alteração dos guiões de entrevistas dos directores e dos coordenadores.

Levamos em média 35 minutos na realização de cada entrevista. As entrevistas decorreram nas instalações das IES, em salas com ambiente eliminando assim o aparecimento de factores passíveis de afetar o discurso dos entrevistados e interferirem na condição da entrevista.

Todas as entrevistas foram preparadas com empenho e seriedade e com o devido consentimento das pessoas credenciadas. Numa fase inicial da realização das entrevistas, foi assegurado aos entrevistados a confidencialidade dos dados e posteriormente foram-lhes colocadas as questões que conduziam aos blocos temáticos.

Os textos das entrevistas depois de transcritos foram submetidos a uma análise de conteúdos categorial, que se apresenta mais a frente, deixando, contudo, espaço para que dentro dessas categorias mais abrangentes pudessem emergir subcategorias.

Cada uma das entrevistas foi considerada enquanto unidade de contexto, tendo-se procedido à sua codificação através da utilização das letras A, B, C, D e E correspondentes respetivamente as cinco IES em estudo. A estas letras antecederam-se as letras D (directores) e C (coordenadores). Estes últimos por serem dois por cada IES também usamos os números 1 e 2 (por ex: C1A; C2E).

As unidades de registo que foram sendo recortadas ao longo da análise de conteúdo encontram-se sempre acompanhadas pelo código que identifica a unidade de contexto à qual pertencem.

A análise de conteúdo realizada deu origem às grelhas que podem ser consultadas nos anexos (anexos 2 e 4).

1.6.3. A aplicação do questionário

Na concepção do nosso estudo não estava prevista a aplicação do questionário, contudo achamos conveniente colher também a visão dos professores sobre a importância das competências pedagógicas nas suas práticas, uma vez que estes são os destinatários das políticas institucionais.

Optámos por seleccionar como respondentes o maior número de professores possíveis das cinco IES em estudo.

Quanto a aplicação dos questionários não foi possível a nossa presença. Assim, entregamos questionários aos coordenadores académicos e pedimos a estes que os aplicassem aos professores e que recolhessem, indo a investigadora buscar os questionários já respondidos das mãos dos coordenadores. Tivemos algumas dificuldades na administração dos questionários aos professores, pois do universo identificado nem todos estavam disponíveis e alguns tiveram certa resistência e recusa no preenchimento, facto que levou a termos menos participantes em relação ao que tínhamos definido e assim obtivemos, no processo, 101 questionários respondidos, num total de 306 professores (previstos), o que constitui uma taxa de resposta de 34%.

As respostas ao questionário foram posteriormente tratadas usando o *Software* Microsoft Excel onde foram elaborados quadros e gráficos que serão apresentados ao longo da análise e discussão de dados.

1.6.4. Análise Documental

A análise documental, como acima nos referimos, visou realizar uma apreciação dos anúncios para contratação dos professores nos últimos três anos; de documentos e procedimentos para selecção de professores usados pelos júris de selecção e de programas/planilhas das formações pedagógicas frequentadas pelos professores.

Com a combinação das técnicas de análise documental e de análise de conteúdo foi possível confrontar a informação contida nos documentos com os depoimentos dos participantes e identificar dimensões das políticas de selecção e contratação de professores.

Em relação aos anúncios de concursos de selecção de professores, analisamos quais critérios são pedidos pelas instituições, se dentro desses critérios existem critérios que sejam especificamente pedagógicos. Isto para tentar dar resposta à pergunta que levantamos no início deste estudo: *que peso têm critérios pedagógicos nas políticas de selecção de docentes desenvolvidas por Instituições de Ensino Superior?*

Nos programas de formação pedagógica, analisamos qual a natureza dessas formações, a duração, os conteúdos e os objectivos das mesmas.

Parte III – Apresentação e discussão de resultados

Eu não tenho filosofias, tenho sentidos...

(Fernando pessoa, in “o guardador de rebanhos”, 1914)

A análise e interpretação dos dados baseiaram-se, essencialmente, na compreensão dos significados construídos pelos participantes da investigação sobre o objecto e sobre as questões colocadas no processo de investigação, tendo como referente analítico o quadro teórico e a nossa interpretação dos fenómenos sustentada nesse mesmo quadro.

1.1. Categorias e fontes mobilizadas para a análise dos dados e sua categorização

Ao longo deste capítulo dedicar-nos-emos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos. Os resultados serão apresentados por categorias de análise. As categorias de análise utilizadas emergem do cruzamento da informação que foi possível obter a partir de quadros teóricos apresentados e de diferentes fontes empíricas, nomeadamente:

- i. Entrevistas às lideranças (de topo e intermédias – directores e coordenadores académicos)
- ii. Questionários (aos professores)
- iii. Análise documental (editais de concursos, actas de selecção de professores e programas de formação pedagógica)

O quadro7 que a seguir se apresenta tem como objectivo explicitar as categorias de análise, bem como as fontes mobilizadas para a leitura da realidade.

Quadro 7 - Categorias de análise e fontes mobilizadas

Categorias de análise	Subcategorias	Fontes mobilizadas para a análise de dados
A. Percepções sobre as competências pedagógicas de professores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Natureza das competências pedagógicas. 2. Importância atribuída à competência pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevistas a directores e coordenadores académicos; -Questionário a professores
B. Percepções sobre a Relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino/trabalho docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auxílio na aprendizagem e no ensino. 2. Auxílio nas interações professor-aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a directores e coordenadores académicos;
C. Políticas de selecção de docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Política global da instituição 2. Critérios pedagógicos 3. Outros critérios 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a directores e coordenadores académicos; - Questionário a professores - Editais de concursos; - Actas de selecção
D. Percepções sobre Socialização profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formas de socialização e integração na carreira oferecidas aos docentes 2. Modos conjuntos de trabalho docente 3. Monitorização de práticas pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a directores e coordenadores académicos; -Questionário a professores

E. Políticas de formação pedagógica	1.Lideranças e formação pedagógica. 2. Natureza da formação pedagógica. 3.Mecanismos de promoção de competências pedagógicas; 4.Avaliação dos resultados das políticas de formação pedagógica	-Entrevistas a directores e coordenadores académicos; - Questionários a professores -Programas de formações pedagógicas; -Regulamentos internos
--	--	--

A análise é apresentada com recurso a triangulação dos dados obtidos nas entrevistas aos directores, aos coordenadores, da análise documental e dos questionários feitos aos professores.

Para facilitar a leitura e compreensão dos dados e das análises feitas, apresentamos os resultados obtidos por categorias e subcategorias temáticas. Durante o processo de apresentação e análise dos resultados fazemos a triangulação dos resultados obtidos em cada categoria temática. O nosso estudo tem dois grupos de sujeitos nucleares – os directores e os coordenadores académicos. Os professores são sujeitos complementares pois espelham a percepção do que são as políticas institucionais. As cinco principais categorias temáticas que definem o nosso estudo são as apresentadas no quadro acima.

Lembramos que tivemos cinco IES como objecto de estudo e por questões éticas assumimos os códigos A, B, C, D e E (com mais detalhes no capítulo das metodologias). Já nos referenciamos nas metodologias sobre a codificação usada nos participantes mas para facilitar a nossa compreensão na leitura das unidades de registo das entrevistas feitas aos participantes do estudo, nomeadamente aos directores e aos coordenadores académicos, apresentamos o quadro 8 com os significados dos códigos.

Quadro 8 - Códigos dos participantes

Participantes	Código	Significado
Director	DA	Director da instituição A
Director	DB	Director da instituição B
Director	DC	Director da instituição C
Director	DD	Director da instituição D
Director	DE	Director da instituição E
Coordenador	C1A	Coordenador 1 da instituição A
Coordenador	C2A	Coordenador 2 da instituição A
Coordenador	C1B	Coordenador 1 da instituição B
Coordenador	C2B	Coordenador 2 da instituição B
Coordenador	C1C	Coordenador 1 da instituição C
Coordenador	C2C	Coordenador 2 da instituição C
Coordenador	C1D	Coordenador 1 da instituição D
Coordenador	C2D	Coordenador 2 da instituição D
Coordenador	C1E	Coordenador 1 da instituição E
Coordenador	C2E	Coordenador 2 da instituição E

A. Percepção das competências pedagógicas de professores

Para esta categoria procuramos buscar das lideranças (directores e coordenadores académicos) as suas percepções sobre as competências pedagógicas dos professores que colaboram nas instituições que lideram e a importância que atribuem a estas. Para cada categoria, conforme o quadro 7, organizou-se uma estrutura de subcategorias comuns para as quais foram encontrados alguns indicadores diferenciados.

A.1. Natureza das competências pedagógicas

A visão mais saliente dos directores é que as competências pedagógicas têm a ver com metodologias de transmissão de conhecimentos e com o conhecimento conceptual. Esta visão parece ser a mesma que a de seis coordenadores que também referiram a transmissão da matéria mas acrescentam um elemento que é a compreensão, isto é, a transmissão com compreensão, como ilustram os excertos a seguir:

“...conhecer o alvo, o destinatário do conhecimento que vai transmitir, ter uma metodologia própria faz parte também da pedagogia. Ter uma metodologia de transmissão desse conhecimento...” (DB)

“...que ele tenha os conhecimentos teóricos suficientes para ensinar a disciplina que ele deve ensinar...” (DC)

“...consistem em o professor ter a capacidade de transmitir a matéria de forma que a pessoa que está do outro lado, neste caso o estudante, perceba...” (C1B)

“...saber transmitir a matéria de várias formas porque existem estudantes que podem não perceber de uma certa forma...”(C2B)

Sobressai, assim, a ideia de que para a liderança, ser professor é, sobretudo, transmitir um conhecimento prévio, sendo portanto um transmissor, um mediador entre o conhecimento disponível e os estudantes. Mas, se os estudantes não aprenderem de pouco vale a transmissão. Acresce ainda que os estudantes estão em estádios diferentes de desenvolvimento cognitivo, possuem múltiplas inteligências, têm ritmos diferentes de aprendizagem e têm acesso a múltiplas fontes de informação. Fazer do ensino a *arte (ou a mecânica)* da transmissão é ignorar a heterogeneidade discente, é fazer dos alunos *tábua rasa*, é desprezar a imensidão de fontes de informação hoje disponíveis e às quais

qualquer estudante pode aceder, desde que esteja apetrechado com instrumentos cognitivos adequados que pelo ensino se devem desenvolver.

Esta ideia de se ignorar a heterogeneidade discente é apresentada nos dados dos questionários feitos aos professores que assumem uma dependência (e competência) dos estudantes no saber do professor.

Quadro 9 – “As competências do estudante dependem das competências do professor”

Grau de Concordância	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	Total
Concordo	8	3	6	5	5	26%
concordo totalmente	5	1	7	2	4	19%
Discordo	6	2	2	2	4	16%
Discordo totalmente	3	2				5%
Não concordo e nem discordo	12	3	2	4	11	31%
Branco	1			1	1	3%
Total	35	11	17	14	25	100%

Esta conceptualização da função do professor parece ser responsável por um descompromisso institucional face às exigências pedagógicas do ensino e pela manutenção do *statu quo* que pode ser responsável por um baixo nível das aprendizagens.

Essa ideia parece coincidir com o que Roldão (2005, p. 14) apresenta, de forma crítica, sobre a actuação do professor que vê o acto de ensinar como “professar um saber”, em que o professor é visto como detentor de um saber do conteúdo que expõe e disponibiliza, tornando público o saber que domina, cabendo aos alunos a responsabilidade de aprenderem, em resultado do seu esforço e das suas capacidades. Contudo, a mesma autora não se limita a referenciar a centralidade da posse de um *saber específico*. De facto, a mesma autora refere o entendimento de ensinar como sinónimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global como perspectiva alternativa, que a função distintiva do professor é *fazer aprender alguma coisa a alguém* (Roldão, 2007).

A visão dos coordenadores apresentada acima, apesar de também se focar na transmissão de conhecimentos, evoca também a compreensão (por parte do aluno) destes conhecimentos. Esta visão parece tirar o ensino da *arte* da transmissão e foca-se também na aprendizagem do aluno. Como refere Roldão (2005), a profissão docente pode

sintetizar-se nos caracterizadores que destacam a função (de fazer aprender alguma coisa a alguém), o saber (conhecimento específico mobilizado para concretizar a aprendizagem no aluno).

Uma outra visão saliente em cinco coordenadores percebe a competência pedagógica como saber dar aulas de forma adequada, assumindo a forma adequada como aquela que cumpre os objectivos do ensino, que permite ao professor desenvolver o seu acto docente e ter a noção dos elementos de uma aula. O que nos remete a visão, já apresentada, da competência pedagógica ligada a transmissão e conteúdos pois o foco dos discursos está “nas habilidades do professor para cumprir o ensino”.

“...competências pedagógicas de um professor resume-se em...saber dar aulas, ...” (C2E)

“... corresponde a habilidades que este deve ter para poder ministrar as aulas de forma adequada de modo a cumprir com os objectivos de ensino...” (C2C)

“...são aquelas habilidades que qualquer docente, qualquer professor, deve desenvolver na sala de aula a partir dos valores, suas habilidades pedagógicas, conhecimentos que tem que fazer para poder desenvolver seu acto docente...” (C1C)

Sete coordenadores entendem também a competência pedagógica como aquela que permite coordenar o processo de ensino e aprendizagem, como ilustram os excertos a seguir:

“...coordenar o processo de ensino e aprendizagem...” (C2E)

“... cumprir com os objectivos do ensino...” (C2C)

“... um professor organizado... que praticamente sabe o que vai dar no semestre...” (C1D)

“...estamos a falar da organização dos conteúdos, da organização dos métodos e também da organização dos próprios recursos... Mas também estamos a falar da organização dos trabalhos e todas as actividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem” (C1A)

“...estou na sala de aula, ao leccionar tenho que fazer com que o tempo programado para que a aula possa decorrer seja aquele...” (C1D)

Podemos inferir dessas visões dos coordenadores que as competências pedagógicas mais uma vez são tidas como as que permitem o professor transmitir conteúdos, neste caso,

coordenar o processo de ensino e não vemos a aprendizagem do estudante apresentada nos discursos.

Os dados obtidos através dos questionários feitos aos professores sustentam a ideia de que é possível ensinar sem possuir uma formação pedagógica, como ilustra o quadro 9. O que pode revelar uma linha de pensamento idêntica a apresentada até aqui pelas lideranças de que a competência reflecte a transmissão de conteúdos. Como se pode observar no quadro 9, 36% dos professores concordaram com a ideia. Nos salta a vista o facto de 30 professores que concordaram com a ideia pertencerem a IES que oferecem cursos na área de ciências de educação e de pedagogia e que se pressupõe que deveriam ter uma visão mais abrangente sobre as competências pedagógicas.

Quadro 10 - "É possível saber ensinar sem formação pedagógica"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	12	6	4	4	11	36%
concordo totalmente	6		1	2	1	10%
Discordo	7		2	2	4	15%
Discordo totalmente	4		4		1	9%
Não concordo e nem discordo	5	5	5	5	7	26%
Branco	1		1	1	1	4%
Total	35	11	17	14	25	100%

Não podemos deixar de destacar que 26% dos professores não tem uma opinião formada sobre o assunto, o que parece revelar uma ausência de pensamento sobre a matéria.

Um director apresentou a visão de que a competência pedagógica deve assumir uma didáctica específica. Esta ideia sobre *didáctica específica* não converge com a percepção dos professores. Uma vez que 38% discordaram e 20% discordaram totalmente da ideia de que se se é competente em ensinar a área de ensino não faz diferença. Nos salta à vista que 21% dos professores não concordam e nem discordam o que pode significar uma não clareza sobre este assunto. Podemos ver com mais detalhes no quadro 10.

Quadro 11 - "Se sou competente a ensinar, a área de ensino não faz diferença"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	6	1	2			9%
concordo totalmente	1	1	2	1	2	7%
Discordo	15	4	5	3	12	38%
Discordo totalmente	10	1	4	2	3	20%
Não concordo e nem discorsdo	2	4	3	6	6	21%
Branco	1		1	2	2	6%
Total	35	11	17	14	25	100%

Sendo o sentido expresso pela maioria, não deixa de ser relevante constatar que 16% (9% + 7%) dos respondentes considera que sabendo ensinar, pode-se ensinar tudo, o que fará da docência um ofício indiferenciado. No entanto, Oliveira (2009) defende que a universidade não pode permanecer na perpetuação de um modelo normativo de transmissão do saber, num ensino tradicional e dogmático. Ela tem que também apostar nas aprendizagens dos alunos, no sentido de construção do conhecimento.

Em suma, nesta subcategoria a maior parte das percepções das lideranças (sem diferenças significativas entre as IES) sobre as competências pedagógicas, estão ligadas ao *conhecimento conceptual teórico – ou conhecimento de conteúdo*, (para a transmissão deste) na terminologia de Shulman (1986) embora subsistam algumas *nuances* em função das responsabilidades organizacionais mas lembremos que o conhecimento pedagógico do conteúdo, que estabelece a síntese entre a pedagogia e o conteúdo, é tido como o *traço mais distintivo do conhecimento profissional do professor* (Shulman (1986), (Sá-Chaves & Alarcão, 1998).

A.2. importância atribuída à competência pedagógica

A maior parte dos directores e coordenadores salientou que as competências pedagógicas são centrais para o organizar e transmitir conhecimentos o que converge com a ideia apresentada por estes na subcategoria anterior sobre a natureza da competência pedagógica.

“... o professor tem que sabe o que é pedagogia e que aspectos são importantes na pedagogia, então a nível conceptual, a nível de conhecimento a pessoa tem que ser apta pedagogicamente...” (DA)

“... elementos pedagógicos que lhe ajudam a organizar o conhecimento que tem e poder transmitir e discutir com os estudantes...” (DB)

“... conhecimentos teóricos suficientes para ensinar a disciplina que ele deve ensinar...” (DC)

“...um docente sem qualidade pedagógicas poderá ter de certa forma dificuldades em transmitir os conhecimentos de forma metódica e de forma mais correcta...” (C1B)

“... a transmissão dos conhecimentos tem a ver com o ensino...” (C2D)

“...ou uma boa qualidade de transmitir o conhecimento que tem ao seu estudante...” (C1D)

“...que ele tenha ferramentas pelo menos pedagógicas que possa-lhe ajudar no seu dia-a-dia para a transmissão do seu conteúdo para os seus estudantes...” (C1E)

Como se observa, prevalece a concepção transmissiva do ensinar e a pedagogia parece limitar-se à mecânica do *encher as mentes dos discentes*. Contudo, como já referimos, as competências pedagógicas não se limitam à transmissão de conhecimento. Voltamos ao ponto que acima apresentamos, ensinar enquanto acção profissional não pode ser só a *arte* de transmitir conhecimentos ignorando a heterogeneidade dos alunos que os leva a terem dinâmicas diferentes de aprendizagem, o que situa a necessidade de percebermos o conceito de ensinar apresentado por Roldão (2005) como “fazer o outro aprender”. Assim conceptualizado, o papel do professor não se baseia na transmissão, mas antes tem de ser pensado como um organizador de situações de aprendizagem.

Outros discursos, das lideranças, mais salientes, convergem ao realçar a qualidade de ensino como uma outra importância das competências pedagógicas do professor.

“...sem dúvida se eles não têm essas competências afecta a qualidade. Por exemplo, digamos que ele não seja um bom comunicador, não consegue passar a informação que ele deseja passar como deve ser e os estudantes tentem apresentam dúvidas e ele não consegue se explicar, não consegue comunicar-se como deve ser...” (DC)

“...é muito importante como uma competência pedagógica e naturalmente influencia a qualidade do docente...e do ensino.” (DC)

“...pode contribuir para a melhoria da qualidade...” (DB)

“...quero acreditar que sim, porque quem tem uma competência pedagógica pode ter uma boa qualidade de ensino...” (C1D)

“...se o docente não é competente pedagogicamente não poderá conseguir alcançar os objectivos do ensino, então prejudica directamente a qualidade de ensino...” (C2C)

“... se não há competência pessoal do docente, impossível seria a qualidade do processo docente educativo...” (C1C)

“...dentro das competências pedagógicas ele desenvolve no estudante aqueles processos de ensino é onde nós podemos encontrar a questão da qualidade...” (C2A)

A qualidade de ensino, ao nosso ver, não depende unicamente das competências pedagógicas do professor – embora centrais – mas também de todo o sistema instituído pelas IES, pelas políticas que são traçadas e como são implementadas. O professor, sozinho, não pode assumir a qualidade ou a falta desta. Acresce-se, ainda, que o conceito de qualidade de ensino parece ser usado como senso comum, dizendo tudo e nada, sendo por isso um conceito pouco operativo. De facto, poder-se-á inquirir sobre os ingredientes da qualidade, quais os seus padrões e critérios e como se avaliam.

A percepção dos professores parece ser diferente das lideranças, como ilustra o quadro 11, uma vez que 38% discordaram e 20% discordaram completamente da ideia de que a qualidade de ensino depende apenas do professor conhecer os conteúdos a leccionar. Apesar de o facto de terem discordado não garante em si uma pedagogia plena ou percepção desta.

Quadro 12 - "A qualidade do meu ensino depende apenas de eu conhecer os conteúdos a leccionar"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	6	1	2			9%
concordo totalmente	1	1	2	1	2	7%
Discordo	15	4	5	3	12	38%
Discordo totalmente	10	1	4	2	3	20%
Não concordo e nem discorsdo	2	4	3	6	6	21%
Branco	1		1	2	2	6%
Total	35	11	17	14	25	100%

Não podemos deixar de observar que 16% (9%+7%) dos professores concordaram com a ideia de que basta conhecer os conteúdos a qualidade de ensino está garantida e que 21% dos professores não concordaram e nem discordaram o que parece revelar uma falta de reflexão e ou opinião sobre a matéria.

Numa outra base, três directores realçaram também que as competências pedagógicas são importantes para fazer aprender os alunos. Alguns coordenadores mencionaram a captação e compreensão da matéria nos alunos como uma das importâncias das competências pedagógicas.

“...O professor deve ser capaz de saber quais são as melhores condições para que um estudante possa aprender melhor, o professor deve conhecer as dificuldades que os estudantes normalmente têm e também conhecer vários métodos a partir dos quais pode ajudar os estudantes a melhorar a sua performance...” (DA)

“a lidar com algumas situações difíceis com os estudantes...” (DC)

“... conduzir os estudantes a aproveitar o conhecimento...” (DB)

“...porque nesta situação da não boa captação da matéria por parte do estudante, porquê que o estudante vai ter dificuldades nesta cadeira e nas restantes cadeiras ele está em perfeitas condições? Isto quer dizer que o professor não está a transmitir como deve ser...” (C2D)

“...como é que ele faz perceber os conteúdos , que técnicas ele usa para fazer chegar os conteúdos...” (C2E)

Sobressai a ideia de que as competências pedagógicas são importantes também para fazer aprender os alunos, o que revela uma visão algo errática sobre a missão do docente, ora acentuando o pólo da transmissão, ora acentuando as aquisições por parte dos estudantes. De qualquer modo, nota-se um enfoque maior no professor como o único responsável pela aprendizagem do aluno, não sobressaindo aqui a ideia da “autonomia do estudante” ou participação deste na sua própria aprendizagem. Por outro lado, há também um registo linear, com tendência a “bipolar”, que pode ser problematizado: por exemplo, um coordenador assume que se o estudante não está a perceber é porque o professor não está a transmitir como deve ser a matéria. Ora, entre o ensinar, o aprender há todo um conjunto de situações didáticas e contextuais que têm de ser convocadas para se compreender o que se passa no teatro das interações e da relação pedagógica.

Lembremos que Tardif et al. (1991, 1999, 2000) no estudo do conhecimento profissional do professor, apresentam a premissa de que a competência docente integra uma pluralidade de saberes e consideram os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

Numa outra visão, a maior parte dos directores e dois coordenadores disseram que as competências pedagógicas são importantes para contribuir com os valores humanos do professor e para as relações humanas no processo de ensino e aprendizagem.

“Também quando nós falamos de relações humanas, estudos mostram que os professores que sabem se relacionar melhor com os seus estudantes, uma relação profissional de proximidade colhem melhores resultados. Quer dizer que os estudantes aprendem melhor quando estão diante de professores que são humanamente competentes, conceptualmente competentes e também praticamente competentes...” (DA)

“... a formação pedagógica faz com que o professor perceba um pouco mais do que se diz do que se discute sobre a área e um professor que tem conhecimento sobre a pedagogia que é a relação entre o professor-aluno e sobretudo os conteúdos, os valores que são ensinados.” (DC)

“... a parte humana com uma formação e sensibilização podem se melhorar...” (DB)

“... o professor poderá ser como modelo dentro da sala de aula e influenciar os estudantes para eles saberem ser...” (C1A)

“... quer dizer que dentro das competências ele tem que colocar a sua alma e coração, gostar do que faz ...” (C2A)

“... as competências não apenas se medem no saber estar dentro do processo mas também a parte de valores que tem este docente para poder desempenhar o seu processo de ensino e aprendizagem e se ele não melhora ou tem consciência de que tem valores suficientes e adequados para chegar a uma sala de aula e brindar os conhecimentos da matéria que ele supostamente deve de dominar ...” (C1C)

Contudo notamos nos discursos a mesma centralidade no professor como se fosse algo linear, se o professor for um “modelo” a relação com o aluno se estabelece. Nos parece uma visão reduccionista como as que vêm sendo apresentadas. Anote-se que pelos discursos dos dois coordenadores, os valores humanos que apresentam são para estar em uma aula uma sala de aula e “brindar” os conhecimentos da matéria que ele supostamente deve de dominar [para transmitir]

Dois directores sublinham a importância das competências para que os professores *saibam organizar as aulas*. Esse discurso sobre importância de competências pedagógicas para ministrar aulas, foi também sustentado por um coordenador que salientou **o saber dar aulas**.

“... melhorar em termos a questão da organização de uma aula...” (DB)

“...a preparar um guião de aulas...” (DC)

“...então os métodos e as técnicas que utiliza, todas elas resumem-se no saber dar aulas...” (C2E)

Foi interessante ouvir vozes de um director e de um coordenador dizerem que veem a importância das competências pedagógicas como base para selecção de docentes, pois a nosso ver estas competências deveriam ser centrais par selecção de docentes.

“...um corpo de determinada qualidade, posso definir se é uma qualidade mais profissional – técnica profissional, eu devo seleccionar docentes ou professores que tenham domínio das práticas profissionais ou tenham certa experiência...” (DB)

“...parte da selecção de quais docentes nós queremos que trabalhem connosco em nossas instituições de Ensino Superior...” (C1C)

Os dados obtidos da análise dos questionários revelam que percepção dos professores sobre a importância pedagógica das competências docentes revela que 25% dos professores não concorda que as competências pedagógicas tenham peso de importância numa área de conhecimento em função de outras mas, por outro lado, 23% dos professores concordaram e 30% parece não ter uma opinião formada sobre o assunto pois não concordaram e nem discordaram. Facto curioso é que 13 professores que concordaram (6+7) pertencem a IES que ministram cursos na área de educação e pedagogia, como ilustra o quadro 13 a seguir.

Quadro 13 - "As competências pedagógicas são mais importantes numa área do conhecimento do que em outras"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	6	3	4	3	7	23%
concordo totalmente	1	1	3		3	8%
Discordo	12	3	1	2	8	25%
Discordo totalmente	5		3			8%
Não concordo e nem discordo	10	4	5	7	5	30%
Branco	1		1	2	2	6%
Total	35	11	17	14	25	100%

Esta percepção não esteve presente nos anúncios de vagas aos professores que analisamos. Pois as IES em estudo não discriminaram critérios para áreas de ensino específicas, aliás um ponto que nos chamou atenção foi o facto de se apresentar

necessidades de professores em áreas diversas (sociais, exatas, contábeis, aplicadas e etc) e exigirem-se os mesmos requisitos.

Analisando o que foi dito nos discursos das lideranças ao longo desta subcategoria, entende-se que a importância das competências pedagógicas é percebida de forma mais saliente para transmissão de conhecimentos; central para o acto de ensinar; para fazer os alunos aprender; para a qualidade do ensino; para relações humanas no processo de ensino e aprendizagem mas todas essas percepções deixam espaço para inferências ligadas a transmissão de conhecimento. Esta percepção também esteve presente nos dados obtidos dos professores. A percepção mais saliente aqui apresentada vai na lógica oposta da proposta por Massetto (2003) que afirma que o professor embora especialista de uma área de conhecimento se constitui, ao ensinar, como mediador, promotor e gestor das aprendizagens e não se deve com isso perceber que se começa a exigir menos do professor quanto ao domínio de determinada área do conhecimento em que ele lecciona, ao contrário, exige-se dele pesquisa e produção de conhecimento.

De qualquer modo, a análise global dos discursos também parece revelar algumas inconsistências e incoerências, sendo plausível admitir a existência de um referencial ainda em emergência. Admitimos, pois, a hipótese de os discursos revelarem um pensamento pedagógico ainda em construção, sofrendo de fragilidades e contradições várias.

B. Percepção da relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino

Nesta categoria propusemo-nos buscar a percepção das lideranças sobre se relacionam a formação pedagógica e a qualidade de ensino e como vêem essa relação.

Dois directores vêem a formação como a que permite a aquisição de ferramentas para a transmissão de conhecimentos. Esta percepção foi a mesma que a de três coordenadores.

“...a questão da transmissão de uma aula, formas também de transmissão. Porque depois eu posso ter um conhecimento até para mim próprio perceber o que sei mas ter dificuldades de transmitir... ..” (DB)

“...as capacitações ajudam no melhoramento da performance dos estudantes e consequentemente a qualidade do ensino...” (DC)

“...a forma de transmissão do conhecimento...” (C2D)

“...a própria transmissão do conhecimento, um professor quando nós preparamos o professor durante aqueles debates na sua formação, nós tentamos construir o professor para que ele saiba... como ele pode transmitir o conhecimento...” (C1E)

“...fazer chegar os conteúdos que ele traz...” (C2E)

Anote-se que esta percepção vem sido apresentada continuamente (como apresentamos na primeira categoria) pelas lideranças.

Dois directores salientaram que as formações permitem adquirir aspectos ligados a organização de uma aula.

“...Os aspetos a melhorar temos a questão da organização de uma aula,”(DB)

“...como prepara um guião de aulas por exemplo, como preparar um plano temático e analítico ...”(DC)

Na mesma linha, três vozes de coordenadores veem a relação como saber ensinar [numa óptica transmissiva].

“...tem que saber leccionar, tem que saber ensinar os alunos e isso significa sim que tem que ter o saber fazer...” (C1A)

“...fazer com que a turma perceba aquilo que você está a tentar transmitir...” (C1D)

“...a formação pedagógica, em princípio, mune o professor em competências didáticas e a didática resume-se em ... em como ensinar, o que ensinar, para quem

ensinar... a qualidade de um professor no processo de ensino e aprendizagem é especificamente ele saber que o seu motor são as estratégias de ensino...” (C2E)

Anote-se o discurso do sujeito C2E que assume a formação pedagógica numa lógica reducionista (como vem sendo assumida) ao ensino, ao professor sem qualquer enfoque também na aprendizagem, nos processos e aos alunos.

Um director e um coordenador realçaram a adequação das formas de avaliar o estudante.

“...como por exemplo avaliar...” (DC)

“...a adequação da forma de submeter o estudante a avaliação...” (C2C)

Outras vozes de coordenadores disseram que as formações pedagógicas trazem melhorias no ensino e aprendizagem.

“...a adequação da forma de submeter o estudante a avaliação... tanto na avaliação teórica quanto prática, a avaliação é indispensável. Portanto competências pedagógicas nesses dois campos podem ser melhoradas...” (C2C)

“...é um dos factores fundamentais para a melhoria de ensino...” (C1D)

“...todas estas competências tenham um fim ...de melhorar o processo de ensino e aprendizagem...” (C1C)

Alguns coordenadores disseram que as formações permitem melhorar as formas de interacção com colegas e com estudantes.

“...saber interagir primeiro com os seus colegas, os outros docentes, segundo com a turma que são os seus estudantes...” (C1D)

“...o professor tem que estar atento não aquilo ao que ele vai ensinar mas as pessoas com quem ele vai falar...” (C2A)

Vozes individuais dos coordenadores apontaram aspectos como a individualização do conhecimento, a adequação ao contexto e a formação integral do professor.

“... individualizar aquele conhecimento que ele dá porque cada um vem de lugares diferentes, com formação diferente, em contextos diferentes... ele vai precisar se adaptar ao contexto ...” (C2A)

“...melhorar a qualidade de ensino com base na formação integral do professor...” (C1A)

Um director disse que a formação pedagógica permite mudanças nos alunos, nas suas atitudes e formas de aprendizagem e que também existem aspectos não pedagógicos que concorrem para a qualidade de ensino, tendo realçado os aspectos físicos e materiais.

“...mesmo os alunos, os alunos podem ou não e, muitas vezes podem, mudar as suas atitudes, melhorar as suas formas de aprendizagem por conta de um professor qualificado...” (DA)

“... é importante também considerar que há aspectos mais físicos, mais materiais que também concorrem para a qualidade de ensino, por exemplo o estado dos edifícios, o equipamento que é usado nos edifícios, esses também são elementos que concorrem para a qualidade de ensino... os dirigentes das escolas, a saberem criar melhores condições em termos físicos e materiais para que haja um bom ensino...” (DA)

Nesta categoria sobre a percepção da relação entre a formação pedagógica e a qualidade de ensino, os discursos mais salientes dos directores e coordenadores foram que as formações pedagógicas permitem a aquisição de ferramentas para a transmissão de conhecimentos, percepção esta que tem sido repetida nos discursos; aos aspectos ligados a organização de uma aula, as estratégias de ensino e nas melhorias do ensino e aprendizagem. Percebe-se que existem nos discursos enunciados alguns elementos de conhecimento profissional sobretudo relacionados com a dimensão transmissiva o predomínio do conhecimento de conteúdo e da competência “expositiva-explicativa”.

Ou seja: a maioria dos sujeitos pensa a formação como uma acção de transmissão e recepção de conhecimentos que eles depois transpõem para a acção pedagógica, numa lógica de *mimesis*. Completa-se, deste modo, o círculo vicioso da perpetuação de uma ordem didáctica predominantemente reprodutiva. Nesse sentido Massetto (2003) afirma que no âmbito de um modelo tradicional transmissivo, difícil é também compreender a relevância de uma adequada formação didático-pedagógica, no sentido de o docente ser capaz de mobilizar tal formação para o benefício da aprendizagem dos seus alunos.

Parece certo que esta lógica não é pensada de forma homogénea. Uma vez mais se observa alguma heterogeneidade nos modos de pensar esta questão. Por exemplo, um director apontou aspectos não pedagógicos que interferem na construção da qualidade de ensino, realçando os aspectos físicos e materiais.

C. Políticas de selecção de docentes

Nesta categoria procuramos saber junto das lideranças quais as políticas de selecção de docentes que são usadas nas instituições que lideram. A nossa questão incidiu primeiro, nas políticas globais usadas pelas instituições e segundo em saber se nessas políticas de selecção são levados em conta critérios pedagógicos. Para esta categoria além das entrevistas as lideranças, e questionários aos professores, foram mobilizadas as fontes documentais onde analisamos editais de concursos e actas de selecção.

C.1. Política global da instituição

Os concursos públicos, apesar de não ser propriamente um processo de selecção e sim um modo de recrutamento, foi a “política de selecção” mais citada pelos sujeitos. Todos os directores assumiram a prática de abertura de concursos públicos como meio de selecção e a maior parte dos coordenadores corroboram com o que foi apresentado pelos directores.

“O processo de selecção acontece por um concurso público, é muito muito raro que seja um indicado, também o indicado passa através de um processo de selecção...” (DD)

“...têm sido feitos concursos anuais, abrem-se as vagas, publica-se no jornal...” (DC)

“...o processo de seleção dos professores é feito mediante a abertura de um concurso quando há vagas...” (DA)

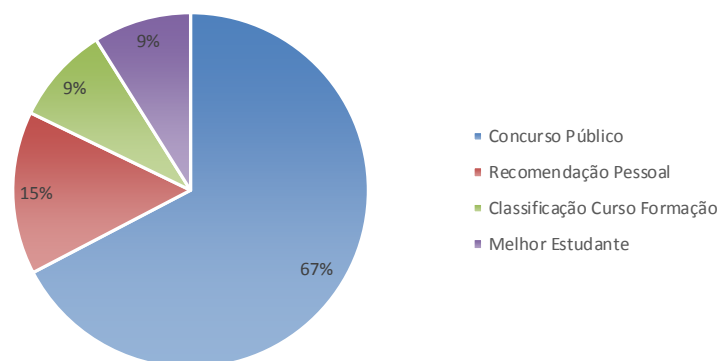
“...quando há uma necessidade de docentes em certa área, lança-se o concurso público...” (C2D)

“...normalmente lança-se um concurso...” (C1D)

“...mediante um concurso público...” (C2C)

Esta “política de selecção” também foi apresentada por 67% dos docentes, como ilustra o gráfico 1, o que parece indicar que é o modo de recrutamento mais usado pelas IES em estudo.

Gráfico 1 - Critérios globais de selecção nas IES



Não podemos deixar de apontar que 15% dos professores assumiram que o critério para o seu recrutamento foi a recomendação pessoal e podemos inferir pelos discursos que vêm sido apresentados que a base para a recomendação tem sido as competências científicas, isto é, um professor que saiba transmitir conhecimentos.

As entrevistas foram o procedimento de análise e de selecção mais citado pelos coordenadores e por uma parte dos directores.

“...as pessoas são seleccionadas com bases em entrevistas...” (C1B)

“...passa por uma entrevista de percepção do que é que o indivíduo percebe na matéria...” (C2B)

“...chamam-se aos apurado para possíveis entrevistas...” (C1D)

“... depois fazemos a entrevista...” (DC)

“...são convocados os que se consideram aptos pelo menos para participar das entrevistas são entrevistados e depois passa-se por um período de formalização...” (DA)

Os dados provenientes das entrevistas de uma parte dos coordenadores apontaram para o uso de comissões de selecção como política de selecção de docentes, que avaliam a documentação do candidato e compõem o júri. Estes dados convergem com os recolhidos dos directores que chamaram a estas comissões por comissões de análise de documentos. Estas comissões são compostas por membros de Direcção e pelos coordenadores.

“...depois há um júri que vai avaliando a documentação...” (C1D)

“...isto passa por um processo, primeiro pela comissão de grupo e depois por uma comissão da Direcção pedagógica ...” (C1C)

“...num plenário de quatro pessoas que normalmente são membros do conselho científico e é presidido pelo director...” (C2B)

“...para além da entrevista, analisamos a documentação primeiro, o CV, os certificados e tudo...” (DC)

“...uma comissão é indicada para fazer a leitura dos documentos submetidos...” (DA)

“...avaliamos na base de um colóquio...” (DB)

Outro dispositivo de recrutamento citado por alguns directores foi a contratação de melhores estudantes nos cursos, assumindo-se como uma política frequente de admissão de novos docentes. Esta política também foi citada pela maior parte dos coordenadores. Esta política é analisada por Melo e Alves (2012) referem que os professores do ES ingressam por motivos vários. Grande parte ingressa neste subsistema na sequência da sua prestação de qualidade enquanto aluno. Neste caso, a transição académica operou-se através de uma mudança de estatuto e de papel: de alunos passam a professores, numa espontaneidade de percurso.

Neste caso, encontram-se como professores, não havendo lugar a nenhuma formação inicial para esta função e elegendo os seus mestres como referências maiores que procuram imitar. Sobre esta ideia Zabalza (2004, p. 141) chama a atenção para “[...] o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência.”

“...nós temos uma política de admissão de novos docentes, pegando estudantes que são recém-graduados. Todos os anos no grupo de recém-graduados nós escolhemos aqueles que se destacaram mais, que tiveram melhor performance académica durante o curso e admitimos para o corpo docente...” (DC)

“...tentamos de tirar o máximo os nossos licenciados, já tivemos duas vagas de licenciados portanto, os melhores tentamos de convencer de entrar para nós...” (DD)

“...nós olhamos para os melhores estudantes e dá-mos chances de serem assistentes...” (C2B)

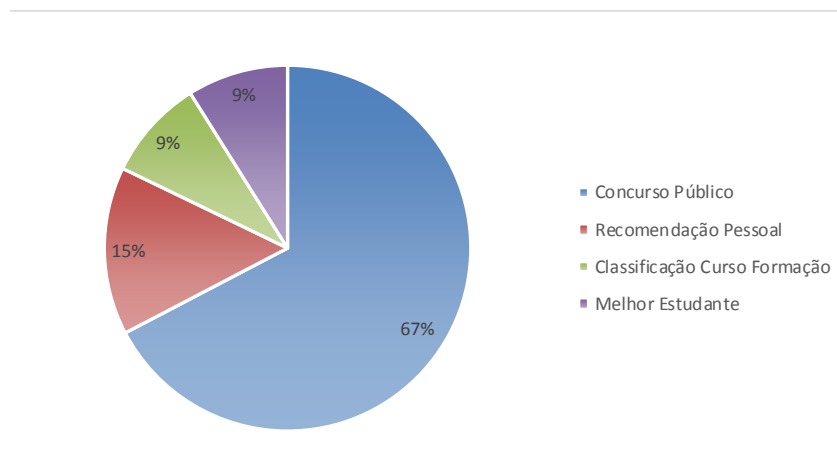
“...identificamos aqueles estudantes que eram os melhores...” (C2A)

“...verificamos dentro do percurso muitos deles são os nossos estudantes na sua maioria...” (C1A)

“...temos assistentes estagiários que iniciam o processo da carreira docente...passam a ser colaboradores dos docentes... na parte da ciência básica para o 1º e 2º ano...” (C1C)

Este dispositivo de selecção de melhores estudantes foi pouco citado pelos professores (apenas 9%) como ilustra o gráfico 1. Parece sobressair a ideia de que por um lado há uma política institucional nas IES como mostram os relatos das lideranças mas por outro lado esta política não é divulgada ou dada a conhecer aos professores. Não podemos deixar de citar que 15% dos professores afirmaram ter sido contratados por recomendação pessoal, o que no caso podemos inferir que os professores assumem, de certa forma, a proposta da faculdade para pertencerem ao quadro docente (por terem sido melhores estudantes) como uma recomendação pessoal o que nos leva também analisar se os processos que foram citados nos discursos – entrevistas, júris de selecção – são usados para esses grupos de “candidatos”.

Gráfico 1 - Critérios globais de selecção nas IES



O nível académico dos novos docentes foi também um dos critérios mais citados pelos coordenadores, sendo o mestrado o grau mais citado/valorizado. Uma parte dos directores também se referiu as qualificações académicas como um critério importante para a selecção de professores.

“...olha-se para o grau... nos últimos dois ou três anos tem sido prioridade no recrutamento dos professores com grau de mestrado ...” (C2B)

“...primeiro o nível académico compatível com...” (C1B)

“...ter mestrado, doutoramento, são critérios gerais...” (C2A)

“...ter o nível exigido, nós aqui das candidaturas que já participei nas entrevistas eram licenciatura e até o mestrado...” (C1A)

“...segundo a lei no mínimo deve ter o título de mestre portanto o curso de licenciatura mais uma especialização de dois anos...” (DD)

Todos os directores se referiram que a formação na área disciplinar é um critério para a selecção, transparecendo a ideia de ser um critério muito valorizado pelas lideranças das instituições pois uma parte dos coordenadores também apontou este critério.

“...bom, para ser professor é preciso que tenha uma qualificação académica, infelizmente seria ideal que também tivessem todos, qualificações pedagógicas mas na sua maioria, ...” (DA)

“...primeiro ter o conhecimento, formar-se na área...” (DB)

“... Os critérios pedagógicos devem ser fortemente condicionados pela e specialidade do ensino.” (DD)

“...ter formação específica na disciplina que é contratado...” (C2C)

“... ter domínio na área que vai leccionar...” (C2B)

“...a área de formação para com a disciplina a que se candidata...” (C1D)

Em relação ao critério acima mencionado e (até) valorizado pelas lideranças, Roldão (2007) apresenta, de forma crítica, que no caso do ES a actuação e formação docente são definidas pelo recorte disciplinar legitimando assim uma lógica de que quem domina os conteúdos dessas áreas, conseqüentemente, é um “bom” professor. Esse aspecto é visto pela autora quando analisa alguns descritores para a profissão docente. Um desses descritores analisados pela autora, a visão de professor, aceita por muitos durante muito tempo, foi a daquele que “dá aulas” sobre o conteúdo de alguma área ou disciplina, ou

como um especialista de uma ou mais disciplinas, ou seja, como aquele que “professa um saber” e assim esta perspectiva diminui a natureza profissional da acção. A perspectiva de integração de diferentes saberes considera que “dominar” o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz (Tardif, 2000; Pimenta, 2005).

Na mesma linha, o gráfico 2, apresentado mais abaixo, indica que 27% dos professores considerou o grau académico na área da docência (ao nosso ver o mesmo que a formação na área disciplinar apontada pelas lideranças), como o critério considerado mais relevante para a sua selecção.

Os dados recolhidos na análise documental por nós realizada aos anúncios de vaga para contratação de docentes, suportam os que foram apresentados pelas lideranças e pelos professores pois, em todas IES o nível académico de mestrado (e doutoramento em algumas) era o requisito “número 1” e de seguida a experiência na área disciplinar a que o docente concorre o que parece demonstrar uma sobrevalorização deste critério – que é de mera imporância – em detrimento dos outros (incluindo os pedagógicos). Esta ideia é apresentada de forma crítica por Oliveira (2008, p.22) que afirma “[...] um título, por si só, não garante que o mestre ou doutor será um exímio professor e pesquisador ou que possua as competências necessárias para atuar no ensino superior”.

Alguns coordenadores valorizaram a experiência focada na área de trabalho ou na disciplina que o professor irá leccionar e focada também no trabalho dentro do contexto do ES.

“... primeiro olha-se para a experiência de trabalho na área...” (C2B)

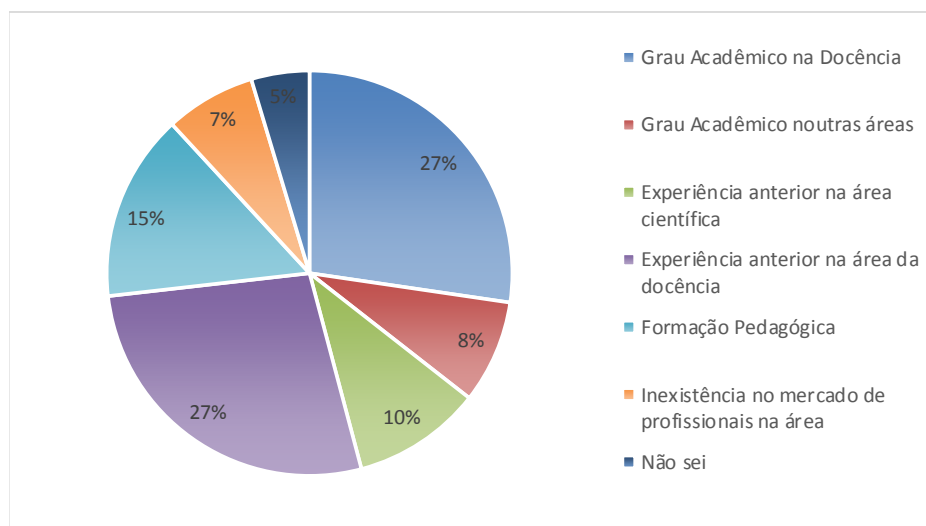
“...eu acho que essa experiência... na área de formação.. já é um dos pontos para possível aceitação na faculdade...” (C1D)

“..em quais instituições de ensino superior terá trabalhado anteriormente...” (C1C)

Nos dados obtidos dos questionários este critério de experiência na área científica (ou disciplinar) teve uma certa saliência pois 10% dos professores assinalou este critério como aquele que considerou ter sido mais relevante na sua contratação, como ilustra o gráfico 2. A experiência na docência parece ter sido mais relevante, com 27% das respostas, para contratação dos professores na óptica destes mas, em contrapartida, a formação pedagógica (uma parte essencial da docência) foi considerada por 15% dos

professores, o que parece revelar um entendimento de docência desligado de competências ou de formação pedagógica.

Gráfico 2 - Critérios considerados mais relevantes na selecção



Uma parte dos coordenadores revelou que a nota do final do curso é um critério para a selecção de professores. Este critério não foi mencionado pelos directores, o que pode transparecer não ser uma política global das instituições. O mesmo foi dito por um director.

“... nós também olhamos para a nota apresentada no certificado...” (DE)

“...outro critério ligado a questão das notas, é importante...” (C2D)

“...tem que ter terminado com no mínimo 14 valores...” (C1E)

“...ter a nota mínima de aprovação de 15 valores...” (C2E)

Um coordenador mostrou-se céptico quanto as práticas e disse haver uma necessidade de se melhorar a forma de recrutamento dos docentes baseando-se na qualidade do mesmo.

“...devia-se melhorar a forma de recrutamento de docentes. Na qualidade dos docentes, estudar melhor o currículo ...” (C1B)

Resumindo esta subcategoria sobre políticas globais das instituições no que tange a selecção de docentes, pode-se observar convergências na maior parte dos discursos das lideranças e dos docentes principalmente em relação ao uso de concursos públicos para a selecção, apesar de em si não ser considerado uma política de selecção e sim um modo de recrutamento e também o uso de entrevistas. As políticas mais salientes dos discursos das lideranças e menos dos professores foram: recrutar melhores estudantes nos cursos, o uso de entrevistas, o nível académico dos docentes, e ter formação na área disciplinar.

Isto é: os critérios e as práticas enunciados estão alinhados com a posse do conhecimento que é preciso transmitir. A análise documental feita pelos júris de selecção, o perfil académico, as entrevistas parecem eleger como foco central a habilitação na área disciplinar específica.

C.2. Critérios pedagógicos

A experiência no ensino foi um critério citado por todos os directores e também por alguns coordenadores.

“...os critérios pedagógicos devem ser fortemente condicionados pela especialidade no ensino...” (DD)

“...pessoas comprometidas com o ensino...” (DA)

“...se tem uma experiência no ensino é uma vantagem para nós, se já teve uma experiência de ensino no nível superior também é uma grande vantagem...” (DB)

“Anos de experiência na docência é vital para nós....” (C1C)

“...temos primeiro a experiência na área da docência...” (C1D)

Na análise documental realizada, este critério foi apresentado por todas IES nos seus anúncios de vaga como requisito para ser professor. Pode-se problematizar as “bases” dessa experiência isto é, como se define a experiência no ensino, que práticas devem ter sido desenvolvidas pelos docentes (além de estar em sala de aulas) que se possa assumir como experiência no ensino porque como nos lembra Fink (2002) para decidir acerca dos processos e práticas que realiza na preparação de um plano de estudos, na gestão da sala de aula ou na avaliação de uma unidade curricular, o docente universitário segue, muitas vezes, a sua intuição por entre rotinas e experiências vividas enquanto aluno.

Anote-se, ainda, que a aparente valorização da experiência não garante de *per si* um conhecimento pedagógico em acção. Não garante a capacidade de gestão pedagógica das aprendizagens, não garante práticas de avaliação congruentes com a obrigação profissional dos docentes, nada garante sobre o saber pedagógico global. E poderá ser apenas um discurso de boa consciência e nada mais.

O uso de aulas simuladas foi também um critério citado por uma boa parte dos directores e coordenadores.

“...uma das coisas que se fazem é mandar ele preparar uma matéria em que ele depois vai apresentar a matéria para o pessoal do júri, uma aula simulada...” (C1B)

“...submetemos o candidato para a apresentação de um tema. Um tema que tem a ver com a área pretendida...” (C2B)

“...então simulamos uma aula, convidamos o candidato a escolher um tema ou nós propomos um tema e ele tem que dar uma aula e nós vamos avaliar aquela aula...” (DB)

“...no dia da entrevista eles são obrigados a dar uma aula, a simular uma aula durante 10, 15 minutos só para nós vermos se realmente ele sabe o que é estar numa sala de aulas...” (DC)

Quanto as aulas simuladas, chamou-nos a atenção que um director tenha dito que em “10, 15 minutos” dê para avaliar se um professor tem competências numa sala de aulas. Como se consegue medir, observar essas competências num espaço de tempo relativamente curto e num cenário que não parece reflectir o de uma sala de aulas. Parece haver uma percepção e prática limitada sobre as aulas simuladas e se pode inferir que essa prática serve para “medir” a competência científica e talvez as formas de transmissão desse conhecimento.

No contexto, um director reconheceu a necessidade de haver aulas simuladas no processo de contratação dos docentes, apesar de não ser prática na instituição que lidera.

“... seria importante que durante o processo de selecção fossem submetidos a simulações que simulassem aulas para vermos os aspetos práticos e pedagógicos que são necessários para que a pessoa exerça essa função...” (DA)

Este critério de aulas simuladas não foi mencionado pelos professores o que pode revelar uma não concordância entre políticas “existentes” (na óptica das lideranças do topo) e políticas implementadas nos departamentos pelos coordenadores académicos. Por outro lado, ao nosso ver, os coordenadores têm a função de acompanhar o processo de selecção dos docentes e se estes assumem que existem aulas simuladas e os docentes não mencionam este critério parece revelar uma certa dissonância entre o idealizado e o praticado.

A formação pedagógica foi mencionada por alguns dos coordenadores, principalmente aos que pertencem a IES que valorizam esta componente pela natureza das suas formações. Este critério não foi mencionado por nenhum dos directores facto que se torna no mínimo curioso uma vez que estes são as lideranças do topo e parece desvalorizarem este critério, ao nosso ver essencial, para a prática docente.

“...primeiramente dá-se questão daqueles que fizeram a Universidade Pedagógica,... Nós estamos cientes de que todo aquele que passa na universidade pedagógica os cursos têm a componente pedagógica...” (C1E)

“...em princípio a pessoa tem que ter formação psicopedagógica...” (C2E)

“...ver também se a pessoa tem formação pedagógica...” (C1B)

De qualquer forma, esta presunção de competência nada garante em termos de competência concreta. Pode-se ter frequentado a Universidade Pedagógica mas isso não é garantia de conhecimento específico. Tudo dependerá dos conteúdos e dos desempenhos efectivos. Por outro lado, ao analisarmos os anúncios de vaga dessa IES (E) não apresenta critérios que revelem a valorização de formação pedagógica, apesar de ser uma instituição vocacionada na formação de professores e ministrar cursos nas áreas da Educação e Pedagogia. Encontrou-se apenas requisitos sobre investigações e publicações de artigos.

Um director reconheceu a necessidade de se levar em conta este critério de formação pedagógica na selecção de docentes e alegou o facto de ser difícil de encontrar profissionais no mercado com formação pedagógica.

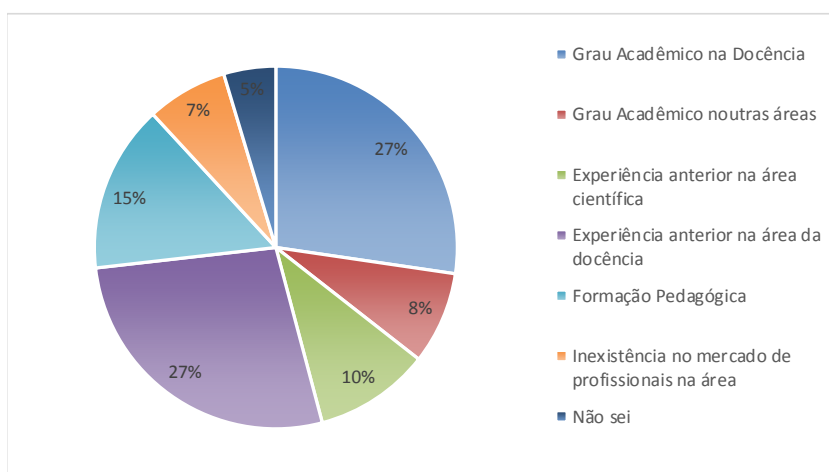
“ Infelizmente seria ideal que também tivessem todos, qualificações pedagógicas mas na sua maioria, os que nós conseguimos recrutar tem pelo menos uma qualificação numa determinada área. Seria bom naturalmente que tivesse formação pedagógica...” (DA)

Mas, mesmo admitindo esta ausência no mercado de recrutamento, seria certamente importante que a instituição que procede ao recrutamento tivesse, ela própria, um programa de indução e formação profissional, com práticas de supervisão e monitorização.

O critério de formação pedagógica foi também referido por 15% dos professores como ilustra o gráfico 2 a seguir. Anote-se, no entanto, que este critério é o menos valorizado em todas as circunstâncias, o que dá bem conta da sua menoridade institucional.

Na análise feita aos anúncios de vaga das IES em estudo, apenas uma apresentou que “conhecimentos na área pedagógica é uma vantagem”, o que nos leva a reflectir em como um critério relevante para docência pode ser uma vantagem para o desenvolvimento da prática docente. Parece se revelar uma desvalorização da competência pedagógica apesar de se assumir como uma “vantagem”.

Gráfico 2 - Critérios considerados mais relevantes na selecção



Dois directores disseram que se formam comissões pedagógicas para a avaliação da contratação dos docentes.

“... avaliado por um comité pedagógico e então depois o reitor autorizou a minha contratação e esta avaliação não só consoma a nível da reitoria e entre a direcção da faculdade mas também depois tem uma parte burocrática muito forte...” (DD)

“... avaliamos na base de um colóquio...” (DB)

Sublinhe-se, no entanto, que estas comissões pedagógicas não garantem de *per se* qualquer vinculação a uma competência pedagógica do candidato, sendo aparentemente um *pro forma* de legitimação.

Na análise que fizemos aos anúncios de vagas para professores, uma instituição referiu a apresentação de *Curriculum Vitae* que comprovem a experiência no ensino do professor e a sua “carreira” académica. Podemos inferir que as comissões pedagógicas enunciadas nos discursos dos dois directores, são para analisar os *Curriculum Vitae* que em si não comprovam efectivamente experiência no ensino e nem a nem garante competências pedagógicas dos candidatos.

Apenas um coordenador referiu que o facto de o professor pertencer a carreira docente é um critério valorizado, pois no seu entendimento, o facto de este pertencer a carreira docente garante em si uma bagagem pedagógica.

“...a partir do momento que solicitamos docentes de uma carreira X estamos a garantir que o docente tenha uma bagagem pedagógica... então preferimos sempre um professor auxiliar em vez de um professor assistente...” (C2C)

Mas é apenas uma crença que não tem evidência empírica. De facto, a pertença nada garante, sendo apenas uma presunção que permite a manutenção do *statu quo*.

Por outro lado, um coordenador revelaram-se cépticos em relação aos critérios pedagógicos, assumindo que estes não são necessários em cursos técnico-profissionais. Dois revelaram desconhecimento em relação a existência de critérios pedagógicos para selecção de docentes o que parece reforçar a percepção que apresentamos anteriormente sobre a inexistência de critérios pedagógicos na selecção dos professores pois os coordenadores, que são a liderança intermédia das IES, alguns fazem parte dos júris de selecção.

“...critérios pedagógicos não são lá muito controlados, pelo facto da universidade ser técnica profissional, se fosse de pedagogia aí seriam analisados. De facto não há esse tipo de análise...” (C2D)

“...quanto a essa parte eu não tenho muito conhecimento, porque ainda não ouvi falar...” (C1D)

“...sabes, eu não sei se existem...mas critérios estabelecidos eu penso que não.” (C2A)

Como podemos analisar ao longo da descrição desta subcategoria sobre critérios pedagógicos supostamente levados em conta na selecção de professores na IES em estudo, basearam-se nos seguintes itens: experiência na docência e aulas simuladas.

Alguns coordenadores realçaram a formação pedagógica. Houve também um certo cepticismo e desconhecimento em algumas vozes dos coordenadores em relação aos critérios pedagógicos. Alguns directores reconheceram a necessidade de usar mais critérios pedagógicos nos processos de contratação de professores, mas aparentemente não retiraram qualquer consequência.

Em termos gerais, a valorização das competências pedagógicas revela-se sobretudo no domínio da retórica e da presunção. O que indicia um grau *quase zero de relevância*.

C.3. Outros critérios

Alguns directores citaram as qualidades humanas como um critério a ter em conta na selecção dos docentes.

“...além do conhecimento, além da experiência nós procuramos, como dizia, percebermos que qualidades humanas este indivíduo tem, este aspeto não vem publicado...” (DB)

“...os nossos professores devem ser competentes ... humanamente...” (DA)

Um director apontou as competências interrelacionais como critério necessário para a selecção de docentes.

“...que sejam pessoas que saibam estar com os outros porque nós acreditamos que os estudantes aprendem melhor se têm professores que criam condições de aproximação, que criam condições que deixem os estudantes a vontade para fazerem as suas perguntas, para fazer a sua participação então ...” (DA)

Alguns coordenadores apontaram a instituição onde o professor se formou como um critério a ter em conta.

“...a Universidade onde fez, também é importante...” (C2D)

“...dá-se questão daqueles que fizeram a Universidade Pedagógica, pelo menos a graduação tem que ter passado pela Universidade Pedagógica...” (C1E)

Algumas vozes dos coordenadores apontaram a realização de investigações, facilidade em trabalho em equipa e não ser corrupto como critérios a ter em conta.

A realização de investigações e de publicações foram critérios encontrados também, em duas IES na análise documental que realizamos. O que parece reflectir, a nível da política, uma das áreas prioritárias relacionadas para o ES que o Governo de Moçambique, no seu Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020), definiu: a investigação e a extensão.

“...número de artigos que publica...” (C2C)

“...que esteja aberto também a trabalhar em equipa...” (C2A)

“... não ser corrupto.” (C2A)

Analisada esta subcategoria sobre outros critérios a ter em conta na selecção de docentes, além das políticas globais e dos critérios pedagógicos, nota-se maior ênfase na instituição onde o professor se formou e nas qualidades humanas dos docentes. Anote-se que a capacidade de produção de conhecimento (traduzida na publicação de artigos) apenas é referida por um dos coordenadores. Esta componente central da docência universitária e considerada como uma das áreas prioritárias do Governo moçambicano a nível o ES, aparece pois objectivamente desvalorizada. O que que parece ser congruente com o perfil valorizado: o que importa é transmitir o que outros produziram, não sendo prioritário avaliar a capacidade de investigação e publicação.

Esta visão, da desvalorização da produção de conhecimento, parece ser contrária a que Santos (2004) apresenta pois para este autor o professor universitário, é um dos agentes principais do processo educativo, cuja principal função é, não só ensinar, mas também produzir conhecimento numa sociedade em constante transformação. Freire (2002) compartilha com a opinião de que ensinar exige rigorosidade metódica cuja tríade ensinar-aprender-pesquisar, são elementos indispensáveis e uma das condições indispensáveis à valorização do conhecimento pedagógico.

D. Percepção sobre a socialização profissional

Nesta categoria procuramos perceber como acontece a socialização profissional dos professores nas IE em estudo. Tivemos 3 subcategorias prévias e emergentes ligadas a formas de socialização e integração na carreira, modos conjuntos de trabalho docente e a monitorização das práticas pedagógicas.

D.1. Formas de socialização e integração na carreira oferecidas aos docentes

Todos os coordenadores foram unânimes em afirmar que os professores novos fazem assistência aos professores mais antigos, passam um tempo como assistentes e assim iniciam a sua carreira. A mesma ideia é partilhada por dois directores.

“... geralmente quando é recrutado ele passa, por uma assistência. Fica mais ou menos um semestre só a assistir as aulas acompanhado com vários docentes e posteriormente é enquadrado para leccionar.” (C1B)

“... normalmente temos tido para os iniciantes não começam sozinhos, sempre começa com um tutor... então o regente é que acaba conduzindo ao seu assistente...” (C1D)

“... esses docentes não assumem uma cadeira, como posso dizer, sozinhos. Então no primeiro ano eles acompanham outros docentes mais experientes...” (C2C)

“... por isso é que sempre colocamos um recém- contratado com um que já está mais tempo para haver esse acompanhamento pelos pares....” (DC)

“...muitas vezes quando estes recrutados novos docentes vêm as matérias que lecionam já são lecionadas por docentes que cá estão. Então o que nós procuramos fazer é que eles passem um período a assistir, a serem acompanhados por um docente mais velho...” (DA)

Todos os directores afirmaram que a Direcção Pedagógica e os coordenadores devem apoiar e acompanhar a inserção dos novos docentes. Por sua vez, algumas vezes dos coordenadores convergem com dois directores uma vez que disseram que os coordenadores fazem a inserção e acompanhamento dos novos docentes.

“...temos uma direcção pedagógica com um departamento apropriado e neste caso é o próprio assistente do pedagógico que procura monitorar juntamente com os coordenadores dos cursos, procuram monitorar e acompanhar os novos professores...” (DB)

“...naturalmente o coordenador tem uma função importante de garantir este acompanhamento...” (DA)

“...tem o diretor do curso/coordenador do curso e cada diretor de curso te um grupo de docentes que deve acompanhar...” (DC)

“...o coordenador tem o papel essencial. É ele que faz o enquadramento...a inserção do novo docente... vendo quais são as dificuldades, depois ter uma conversa para corrigir determinados erros e transmitir qual é a filosofia da faculdade, como lidar com estudantes, em vários domínios.” (C1B)

“A primeira coisa que fazemos é uma conversa entre a coordenação do curso com o docente para apresentar a casa, como funciona, como estamos estruturados...” (C2C)

Esta ideia parece convergir com o que foi apresentado pelos professores, pois 43% concordam e 34% concordam totalmente que os coordenadores dão informações sobre o funcionamento da instituição ao novo docente, como se pode observar no quadro 14.

Quadro 14 - "Quando entra um novo professor, os coordenadores dão informação sobre o funcionamento da instituição"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	13	5	8	5	13	43%
concordo totalmente	17	3	7	4	4	34%
Discordo	1	2		1	1	5%
Discordo totalmente		1				1%
Não concordo e nem discordo	4		2	4	6	16%
Branco					1	1%
Total	35	11	17	14	25	100%

Outros dados recolhidos reforçam a ideia de apoio aos novos docentes. O quadro 15 apresenta que 44% dos professores concordou e 21% concordou totalmente que os coordenadores apoiam na preparação das práticas docentes. Um dado saliente é que 18% dos respondentes que concordaram com a afirmação pertencem a uma faculdade que ministra cursos na área da educação e da pedagogia. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que 24% dos professores não concordou e nem discordou.

Quadro 15 - "Os coordenadores apoiam os novos professores a preparar as suas práticas pedagógicas (aulas, planificação, instrumentos de avaliação)"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	18	4	9	7	7	44%
concordo totalmente	6	2	4	2	7	21%
Discordo	4	2		1	2	9%
Discordo totalmente	1	1				2%
Não concordo e nem discordo	6	2	4	3	9	24%
Branco				1		1%
Total	35	11	17	14	25	100%

O modelo de integração e de socialização fundado na *assistência* às aulas dos *mais velhos* permite pensar o predomínio da lógica da imitação e da reprodução. Não é claro o que se faz antes e depois da *assistência*, podendo haver situações de análise, debate e problematização, mas estas práticas não parecem ter evidência, sendo necessário obter mais informação. Mas as visões apresentadas não deixam claro algum tipo de programa estruturado, planeado para a indução e ou apoio dos neófitos. Esta parece ser uma prática que se instalou nas IES e que talvez esteja na cultura institucional. Vale apresentar a chamada de atenção de Oliveira (2008) quando afirma que quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica e reproduz a proposta dos professores que actuaram em sua própria formação, tão-somente “repassando conhecimentos”. Que no caso seria esses novos professores repassarem conhecimentos dos antigos professores perpetuando-se assim o modelo de *imitação e reprodução*.

A maior parte dos coordenadores afirmaram haver **capacitações pedagógicas aos novos docentes no início do semestre**. Esta ideia foi apresentada também por dois directores.

“...antes mesmo de iniciar com a actividade de leccionação a instituição, tem dado umas capacitações, umas formações pedagógicas... leva dois ou três dias e sempre no início de cada semestre antes de entrar na sala de aulas...” (C1D)

“...os docentes são submetidos a uma formação psicopedagógica que decorre no início do no lectivo que é geral para todos docentes. Desde este ano estes docentes novos têm uma formação particular em matéria de psicopedagogia...” (C2C)

“...O ideal seria contratar pessoas que já têm alguma experiência na área de ensino. Seria o ideal, nós sabemos que teoricamente é o ideal mas não encontramos, então contratamos e capacitamos...” (DC)

“...quando há candidatos novos, mesmo os antigos... promovemos um curso onde recordamos estas competências pedagógicas necessárias ...em cada semestre...” (DB)

Esta ideia de capacitar os novos docentes é sustentada por Pimenta (1996) que aborda a identidade docente a partir da formação inicial de futuros professores. Para autora as práticas realizadas durante a formação inicial docente são fundamentais para que estes se tornem profissionais capazes de transformar a realidade com a qual estão familiarizados. Mas há necessidade de todo um planeamento dessas formações para que realmente sejam efectivas. Monteiro (2010, p. 49) também reforça que a formação profissional, enquanto dimensão da profissionalização, “é um processo tanto de especialização como de socialização”, já que não envolve apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, mas também a apropriação de valores e atitudes, “através do que o candidato ao exercício da profissão aprende uma postura profissional”.

Esta prática foi sustentada pelos professores uma vez que a tabela abaixo mostra que 39% dos professores concordam totalmente e 30% concordam que quando iniciaram a actividade docente (na instituição) lhes foi proporcionado algum tipo de formação. Mas por outro lado 8% dos professores discordou totalmente que haja esta prática e importa referir que a maioria destes professores são de uma universidade que ministra cursos mais técnicos. Sobressai também que 14% parece não ter ainda uma opinião formada.

Quadro 16 - "Quando iniciei a minha actividade nesta Instituição foi-me proporcionado algum tipo de formação"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	13	2	9	1	6	30%
concordo totalmente	10	7	5	4	14	39%
Discordo	3	1	1	1	1	7%
Discordo totalmente	3	1		3	1	8%
Não concordo e nem discordo	6		2	4	2	14%
Branco				1	1	2%
Total	35	11	17	14	25	100%

Um director disse que logo que o professor é contratado procura-se atribuir outras funções para além da docência. Apesar de que esta prática em si não garante a socialização e ao nosso ver parece fazer parte de uma “política de retenção de quadros”.

“...o esforço é fazer logo... que é contratado a tempo inteiro seja imediatamente responsabilizados com alguma carga de responsabilidade além da docência...”
(DD)

Um coordenador afirmou que se dá acesso, ao novo professor, ao plano curricular da disciplina a leccionar.

“...depois de ser seleccionado, primeiro fui entregue o plano curricular, onde tem as disciplinas do primeiro ao último ano, tem a carga horária, tem o número de créditos por cada disciplina...” (C1D)

Um coordenador referiu que se fazem **visitas guiadas** pelos vários departamentos, como forma de socialização e integração do professor. Ao nosso ver essa prática é interessante mas uma visita guiada pouco garante que a efectiva socialização e integração do professor.

“...o pessoal de RP leva as pessoas para passarem nos gabinetes para serem conhecidos.... então o facto de eles passarem, girarem nos locais eu penso que é uma forma de socialização...” (C2A)

Resumindo pode-se notar que as formas de socialização profissional mais salientes nos discursos dos directores e coordenadores foram: a assistência que os novos professores fazem aos professores mais antigos, as capacitações pedagógicas que são proporcionadas aos professores mais antigos e o facto de a direcção pedagógica e de os coordenadores

serem responsáveis pela integração dos novos docentes. Estas “estratégias” são reforçadas por Esta ideia de colaboração (ou apoio como é aqui mencionada) é apresentada por Huberman (1989, 1991, cit. em Flores, 2000) que refere que os jovens professores podem ser auxiliados através da obtenção de material didático, menos horas de trabalho, formação, *feedback* positivo de alunos e colegas, apoio de familiares, amigos e antigos professores, conhecimento da política da escola, possibilidade de observar colegas, apoio de um mentor. A colaboração entre os colegas, quando existe, é geralmente o meio de ultrapassar as dificuldades num processo de socialização que se consubstancia através de conversas, sugestões, confronto de estratégias, partilha de dificuldades e soluções.

Para além do modelo de *imitação e de reprodução* que parece dominar, há escassa informação sobre o *programa de capacitação* (designadamente ao nível de formadores, conteúdos, estratégias, avaliação, monitorização de impacto), pelo que o discurso da existência deste tipo de acção não garante de *per si* qualquer qualidade na acção profissional.

D.2. Modos conjuntos de trabalho docente

A maior parte dos directores disse haver reuniões de professores da mesma área disciplinar para a preparação da matéria. Esta ideia foi apresentada por dois coordenadores também que disseram haver planificações conjuntas da matéria de disciplinas comuns aos cursos.

“...reuniões de professores por grupos de disciplinas para preparação de algumas matérias ...” (DB)

“...nós orientamos é que de facto os professores que dão a mesma matéria se aproximem mais, por exemplo quando elaboram avaliações, estamos a falar de testes e exame, passem para um colega para verificar se as perguntas que esto feitas de facto são fáceis de perceber...” (DA)

“...há algumas cadeiras que cruzam..., então ali o que tem havido é contribuição de docentes de várias cadeiras para saúde da comunidade então aí diria que existe um trabalho conjunto de preparação das atividades, das aulas...” (DC)

“... tem havido também planificações conjuntas principalmente para aqueles colegas que leccionam as mesmas disciplinas que é para não dar conteúdos diferenciados...” (C1A)

“...os docentes que pertencem a uma linha de pesquisa, eles em princípio dão as mesmas cadeiras...planificamos juntos.” (C2E)

Três coordenadores disseram haver conselhos para planeamento e distribuição do serviço docente no início do semestre. Esta ideia não foi partilhada pelos directores mas alguns disseram haver conselhos de cursos e conselhos pedagógicos onde se debatem as práticas docentes.

“...é mais no princípio do ano, para aquela planificação, distribuição de docentes e pronto...” (C2B)

“...tem o básico, planificação, é básico, mas se calhar tinha que haver mais em cada área mas que se fizesse em conjunto...” (C2B)

“...normalmente no início do semestre tem tido alguns conselhos pedagógicos onde faz-se a articulação do que é que cada docente vai dando ao longo do semestre...” (C1D)

“... eles fazem os conselhos de curso que são reuniões mensais, tem o plano de ` atividades dentro do curso, então eles têm um trabalho em conjunto onde cada um tem a sua parte dentro das obrigações do curso...” (DC)

“...a nível pedagógico temos dois conselhos em cada semestre ... onde participam os professores seja a tempo inteiro ou a tempo parcial e alio é a ocasião para discutir...” (DD)

Esta ideia também foi referida nos dados que obtivemos dos professores pois, 58% concordou que existem momentos de discussão de práticas de ensino entre os professores dos vários departamentos, como ilustra o quadro 17.

Quadro 17 - "Existem momentos de discussão das práticas de ensino entre os professores nos departamentos"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	22	5	10	8	14	58%
concordo totalmente	5	2	4	2	4	17%
Discordo	5				3	8%
Discordo totalmente	1	1				2%
Não concordo e nem discordo	2	2	3	3	4	14%
Branco		1		1		2%
Total	35	11	17	14	25	100%

Dois directores revelaram não haver uma calendarização de trabalho conjunto e assim acontecem apenas reuniões espontâneas. Esta ideia foi reforçada por um coordenador que disse haver pouca prática de trabalho conjunto entre os departamentos.

“... mas não há digamos assim um calendário sistemático e obrigatório onde digamos que vocês devem se reunir naquela data, mas eles espontaneamente se reúnem, temos esse aspeto que não há um calendário definido...” (DB)

“... de forma formal não tem práticas em conjunto entre coordenações de cursos talvez de forma informal porque eles acabam partilhando os gabinetes, em cada gabinete temos dois coordenadores de cursos. Acabam partilhando o espaço, partilhando ideias e também eventos...” (DC)

No entanto, a maior parte dos directores disseram haver reuniões interdepartamentais para organização do trabalho.

“...temos feito reuniões mensais interdepartamentais onde não só estão os departamentos académicos que seriam os cursos, mas também estão outros departamentos como biblioteca, registo académico...” (DC)

“...a nível dos departamentos também se encoraja momentos de reunião entre professores do mesmo departamento...” (DA)

“...departamentos como coordenação reúnem-se para organizar o trabalho...” (DB)

Um director disse haver encorajamento para a prática de **assistência mútua de aulas**.

“...também encorajamos que haja assistência mútua de aulas e um processo de feedback que possa ajudar os outros docentes a crescer...” (DA)

Três coordenadores disseram que se faz formações conjuntas e apoio a novos departamentos em actividades de formações.

“...as formações conjuntas que temos não a nível do departamento, mas a nível de todos os departamentos em conjunto ...” (C2A)

“... quando se constata que tem um departamento novo..., que tem alguma coisa que tem que fazer e não tem capacidade ou não tem efectivo suficiente, eles aproximam aos departamentos que têm capacidade e consegue formar...” (C1E)

“Entre departamentos...nós debatemos juntos as matérias em que eles têm dificuldades.” (C1B)

Dois coordenadores referiram a existência de encontros para a prática de avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem.

“...os próprios departamentos a forma de esporadicamente encontrarem-se para ver como é que vão os estudantes, qual é o comportamento, ver o que é que os professores acham da postura do estudante na sala de aulas, como é que eles assimilam o próprio conhecimento...” (C2A)

“...as reuniões em que nós discutimos alguns assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Podemos dizer que são encontros que reflectem o que muitas vezes o que se faz em salas de aulas ...” (C1A)

Dois coordenadores disseram haver encontros para: *elaboração de material didáctico*.

“... se exigem as confecções de material didático ou de apoio e isto permite ao docente estar em uma interacção criando habilidades...” (C1C)

“produzimos uma sebenta.” (C2E)

Um coordenador referiu que se fez um estudo conjunto dos regulamentos.

“...fazemos um estudo por capítulos do regulamento pedagógico...” (C1C)

No entanto, como vêm sendo habitual nos discursos, há uma recorrente divergência de opiniões. Um dos coordenadores reconheceu a escassa prática de trabalho colaborativo:

“...Não temos muita prática aqui, se calhar devíamos, mas infelizmente não temos muita prática desses trabalhos conjuntos...” (C2B)

No entanto, 52% dos professores disseram que existem trabalhos conjuntos nos departamentos, o que parece convergir com as ideias apresentadas pelas lideranças.

Quadro 18 - "Nos departamentos desta instituição existe habitualmente a prática de trabalho em conjunto"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	14	4	14	8	13	52%
concordo totalmente	12	3	2	2	7	25%
Discordo	3				3	6%
Discordo totalmente		1				1%
Não concordo e nem discordo	6	3	1	3	2	15%
Branco				1		1%
Total	35	11	17	14	25	100%

Analisada esta subcategoria podemos ver que os modos conjuntos de trabalho docente mais salientes tanto para os directores assim como para os coordenadores foram reuniões de professores da mesma área curricular para preparação da matéria, reuniões interdepartamentais e conselhos para distribuição de serviço docente. Esta ideia de trabalhos conjuntos é reforçada por Dubar (2005) quando afirma que a vivência da profissão e a partilha de experiências possibilitam ao professor tanto o re-ordenamento de suas acções, quanto o redimensionamento do ser professor de profissão.

Embora a grande maioria dos sujeitos docentes afirme a existência de um trabalho colaborativo, teremos de problematizar se essa visão não é politicamente construída no sentido de enunciar o que é *politicamente correcto*.

D.3. Monitorização de práticas pedagógicas

Todos os directores e a maior parte dos coordenadores revelaram que há um reforço do modo individual do trabalho docente nas suas práticas pedagógicas. Alguns depoimentos revelaram um certo desconhecimento e falta acompanhamento dessas práticas.

“...aqui cada docente é responsável pela sua preparação...” (DD)

“...agora responsabilizamos tudo ao docente, ele tem que nos trazer o teste com as perguntas, o guia de correção e naturalmente no fim do teste, o resultado e a devida pauta que agora é lançada diretamente no e-sura pelo próprio docente...” (DB)

“...a preparação tem sido individualmente... é individual cada um prepara a sua disciplina, cada um prepara os seus testes.” (DC)

“...confesso que não se prepara em conjunto, não se planifica a aula em conjunto como se faz na escola primária. Pelo menos eu não tenho essa experiência, eu planifico as minhas aulas sozinho...” (C1B)

“...isso varia de professor para professor porque é uma atividade que cá é difícil fazer... o departamento não influencia nisso. No caso dos testes, estes cabem ao professor elaborar, este sabe o que poderá avaliar...” (C2D)

“... como preparam não sei. mas o certo é que eles preparam. eles têm o material na biblioteca, têm os livros.. por acaso essa pergunta nunca fiz...” (C2A)

No contexto, um director mostrou-se céptico e afirmou não fazer interferência nas práticas dos docentes, não fazer avaliação e supervisão mesmo que estejam regulamentadas.

“sim, no nosso regulamento existe Eu tenho muito pudor em adotar esta coisa.... Também porque sou contrário do ponto de vista, tenho um próprio pudor, eu não me sinto de ser a pessoa mais alta para julgar a aula de uma. Mas efectivamente reconheço que há esta necessidade...” (DD)

Embora não de forma generalizada, os depoimentos de alguns coordenadores parecem reforçar a “autonomia” do docente.

“... o docente tem a autonomia de elaborar as avaliações...” (C2C)

“...essa questão é muito complicada...estudantes têm reclamado a questão da avaliação. Isso porque o professor na universidade ele é independente... há uma autonomia total para a questão de preparação da aula.” (C1E)

“...infelizmente nós não temos supervisão de aulas, alguém sair e dizer que vou assistir a sua aula porque a questão do ensino superior presume-se que cada docente é um especialista na sua área...” (C1E)

Alguns depoimentos dos coordenadores fizeram transparecer a ideia de que a intervenção do departamento só acontece em casos pontuais.

“...mas a avaliação dos testes poderá passar pelo departamento. Se há algum problema nós podemos intervir também...” (C2D)

“...nós simplesmente estaremos só para fazer uma fiscalização ou monitoria, para ver se realmente estão a responder ou não...” (C1D)

“... as avaliações os professores preparam depois passam pela coordenação, a coordenação dá um check e depois eles são colocados ao dispor dos próprios estudantes...” (C2A)

Os depoimentos acima sobre a não interferência nas práticas docentes como forma de afirmar a “autonomia” é vista de forma crítica Felder (1993) e Fink (2003) nos chamam a atenção que para decidir acerca dos processos e práticas que realiza na preparação de um plano de estudos, na gestão da sala de aula ou na avaliação de uma unidade curricular, o docente universitário segue, muitas vezes, a sua intuição por entre rotinas e experiências vividas enquanto aluno. Esta aprendizagem por observação (e pôr prática) Lortie (1975), através do contacto prolongado com a profissão docente, afectará, em maior ou menor grau, o entendimento e a prática de ensino levando à formação de crenças e de teorias implícitas sobre o que significa ensinar.

Por outro lado, estas ideias de não interferência nas práticas docentes parece não convergir com o que apresentado pelos professores, pois 44% concordaram e 21% concordaram totalmente que os coordenadores apoiam os novos docentes a preparem as suas práticas pedagógicas o que parece deixar transparecer por um lado um discurso *politicamente correcto* das lideranças mas que não se efectiva na prática e por outro lado a fraca percepção dos professores sobre o que significa “apoio” nas práticas.

Quadro 9 - Afirmação proposta: "Os coordenadores apoiam os novos professores a prepararem as suas práticas pedagógicas"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	18	4	9	7	7	44%
concordo totalmente	6	2	4	2	7	21%
Discordo	4	2		1	2	9%
Discordo totalmente	1	1				2%
Não concordo e nem discordo	6	2	4	3	9	24%
Branco				1		1%
Total	35	11	17	14	25	100%

A maior parte dos directores e alguns coordenadores disseram que se faz uma monitorização das práticas docentes através de reuniões com os estudantes.

“...Faço algumas entrevistas sobretudo com os chefes de turma dos alunos para ver...” (DD)

“...Os estudantes, os docentes e a direção também tem um momento em que discutem a sua vida e a sua vida naturalmente tem a ver com aulas, com relacionamentos, com supervisão e tudo isso, com estudantes também para discutirem o processo de ensino e aprendizagem, ...” (DA)

“...a auscultação dos estudantes também faz parte do nosso teste para nos certificarmos se aquilo que esperamos do docente está a acontecer ou não...” (DB)

Quatro coordenadores disseram que fazem uso informal de amigos críticos.

“...temos uma outra entre nós que tem sido amigável onde um docente chama outro para vir fazer a avaliação ... durante a transmissão da aula...” (C1D)

“...tivemos uma prática que era a do “amigo crítico” e que ele assistia as aulas um do outro e depois dizia mais ou menos como é que devia ser...” (C2A)

“...sim, em princípio os colegas que fazem parte do grupo de disciplinas, como eu me referi anteriormente, então eles são responsáveis de se assistirem entre eles...” (C2E)

“...há amigos críticos que assistem as aulas...” (C1A)

Por outro lado, dois directores referiram que se formam grupos colegiais de assistência as aulas para avaliação, supervisão e controlo. Esta ideia foi também citada por três coordenadores.

“...A direção pedagógica cria uma comissão que até vai fazer visita as aulas para assistir as aulas e depois deixa recomendações...” (DB)

“... existe a observação de aulas que é feita pelo gabinete para questões da qualidade de ensino que faz esse trabalho. Eles fazem um plano no início do ano no gabinete, que vamos visitar junto com os coordenadores, eles definem quais são as disciplinas que eles acham mais críticas (aquelas que alguma questão, que os estudantes estão a queixar-se de alguma coisa... fazem um plano em conjunto, o gabinete e o coordenador do curso e juntos também vão fazer a supervisão.” (DC)

“... forma-se um grupo colegial para assistirem as aulas...” (C1B)

“...ima equipe formada por um membro do sector pedagógico da faculdade, director do curso, mais um docente.. visitam as aulas...” (C2C)

“...neste caso as supervisões pedagógicas ... há sempre uma dupla ou três pessoas a acompanhados do gabinete metodológico, a direcção pedagógica e o coordenador do curso ou um docente, segundo a carreira docente que tenha ...” (C1C)

Os dados colhidos dos professores convergem com esta prática, pois 39% dos professores concordou que existe a prática de observação e ou supervisão de aulas apesar de 18% terem discordado. Facto curioso é que 11 dos 23 professores que discordaram, pertencem a uma IES que oferece cursos nas áreas de educação e de pedagogia e se supõe que deveria levar em conta estas práticas.

Quadro 19 - "Na instituição pratica-se momentos de discussão de aulas com base na observação e/ou supervisão."

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	7	3	14	8	8	39%
concordo totalmente	3	2	1	2	5	13%
Discordo	11			2	5	18%
Discordo totalmente	1	1		1	2	5%
Não concordo e nem discordo	11	5	2		5	23%
Branco	2			1		3%
Total	35	11	17	14	25	100%

A menor parte dos coordenadores disse haver um gabinete metodológico que se encarrega das questões de monitorização das práticas pedagógicas dos docentes.

“...Para as avaliações nós temos um gabinete metodológico na faculdade que ;e encarregado de revisar estas avaliações secretamente a partir dos coordenadores de curso...” (C1C)

“...antes de submeter a avaliação nos entrega para uma análise da coordenação junto com o gabinete metodológico...” (C2C)

Dois coordenadores afirmaram haver falta de tempo pela pressão no dia-a-dia que não permite a monitorização das práticas dos professores, especialmente a assistência as aulas.

“... a falta de tempo as vezes nos inibe de podermos estar a assistir as aulas...”
(C2A)

“... em princípio é planificado só que muitas vezes por causa de pressão alguns não conseguem cumprir na sua eficiência mas é exigido até certo ponto...” (C2E)

Na maior das vozes dos directores e coordenadores manifestaram que existem planos e políticas de supervisão e avaliação das práticas mas a frequência da sua monitorização parece constituir um problema pois a execução não é ideal e acontecem poucas vezes.

“... a frequência é realmente um problema porque o ideal seria pelo menos em cada mês haver uma visita, mas as vezes é difícil em termos práticos fica só no ideal mas na prática há dificuldades de executar o que pretendemos. Então a periodicidade varia de três em três meses esta visita para cada um... não podemos dizer o contrário do que acontece, não é muito rítmica então precisamos de melhorar este aspeto da frequência.” (DB)

“... a supervisão e observação de aulas acontecem muito pouco infelizmente, não sei se é em respeito da autonomia que os docentes reclamam (risos) mas acontecem pouco e a nossa ideia é que sejam intensificados porque esses são momentos em que uns aprendem com os outros...” (DA)

“... essa actividade é anual, todos os semestres eles fazem essa atividade, em cada disciplina não saberei dizer mas acho que é uma vez por ano...” (DC)

“...na verdade posso dizer que é uma prática que não está assim constantemente mas há assistências as aulas...” (C1A)

“...Sim existe a supervisão de aulas mas a frequência num semestre pode ser de uma vez...” (C2A)

“...temos um guião de observação das aulas onde lá estão discriminados todos os aspectos que serão observados: a pontualidade, a postura, o método que o docente está a usar etc...” (C2C)

Analisada esta subcategoria sobre a monitorização das aulas pedagógicas vemos que existem discursos convergentes e divergentes. Os convergentes que mais se destacaram foram o reforço do modo individual do trabalho docente alegando-se a autonomia do docente no ES, a presunção de competência e a monitorização através de reuniões com os estudantes. Os elementos divergentes mais salientes são uso informal de amigos

críticos por parte dos coordenadores e por sua vez os directores destacaram a formação de grupos colegiais para a supervisão as aulas.

Não pode, no entanto, ignorar-se a natureza difusa e irregular de uma supervisão que pouco terá de consistente, interacção e formatividade.

E. Políticas de formação pedagógica

Nesta categoria sobre políticas de formação pedagógica procuramos perceber quais políticas das IES em estudo desenvolvem e que influência têm na promoção da formação pedagógica dos professores. Foram levantadas quatro subcategorias, nomeadamente lideranças e formação pedagógica para percebermos, de forma macro e micro, o que é que as lideranças fazem para que se promova e efective a formação pedagógica nos professores; a natureza das formações pedagógicas promovidas; os mecanismos de promoção de competências pedagógicas e a avaliação dos resultados das políticas pedagógicas

E.1. Lideranças e formação pedagógica

Todos os directores e cinco coordenadores disseram que se promovem formações pedagógicas, esta ideia parece ser reforçada pela Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, no seu artigo 10, onde aponta que “devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, actualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem”. Mas, por outro lado, Garcia (1999) afirma que:

A formação dos docentes do ensino superior só poderá ser eficaz se: partir das necessidades actuais e futuras da organização e dos seus membros; se centrar na prática profissional e partir da reflexão crítica em relação ao próprio ensino; visar a construção de um saber específico, de carácter técnico e fundamentado cientificamente; partir do próprio professor, para ser feita de forma colaborativa, em grupo e com os colegas, valorizano-se a importância da formação nos departamentos, em primeira instância, e institucional, num segundo momento (p. 253).

Os excertos abaixo reflectem os discursos das lideranças sobre a promoção de formações pedagógicas.

“...também temos organizado *workshops*, temos organizado formações específicas com instituições nacionais e internacionais. Já tivemos algumas formações pedagógicas com a Universidade Católica Portuguesa...” (DA)

“...por isso que nós anualmente fazemos duas capacitações pedagógicas ...” (DC)

“... promovendo um curso onde recordamos estas competências pedagógicas necessárias a todos os docentes...” (DB)

“Capacitamos sempre os docentes em metodologias de ensino e outras matérias relevantes...” (DE)

“...existem formações pedagógicas ...” (C2B)

“...até agora em termos de formação pedagógica nós obdecemos a um plano da universidade. Que consiste numa formação no início do ano. Então em Janeiro antes do início das aulas temos uma formação pedagógica...” (C1C)

“... mas o certo é que há algumas formações quando se vê que há uma debilidade e há momentos formativos...” (C2A)

“...essas são as formações que mais decorrem. Até as vezes nós cansamos porque vêm de outras delegações querem formar, vem a direção pedagógica, quer formar, vem os próprios da faculdade querem formar...” (C1E)

“...Nós todos somos obrigados a participar nas formações/capacitações ligadas a metodologias de ensino superior, todos...” (C2E)

Esta política foi também apresentada pelos professores. O quadro 20 reflecte que 52% dos professores concordaram e 43% concordaram totalmente que as IES em que trabalham, promovem formações pedagógicas. A maioria dos respondentes são de IES que promovem cursos nas áreas de educação e pedagogia.

Quadro 20 - "A instituição promove a formação pedagógica dos seus professores"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	17	3	10	11	12	52%
concordo totalmente	16	6	7	2	13	43%
Discordo		1				1%
Não concordo e nem discordo	2					2%
Branco		1		1		2%
Total	35	11	17	14	25	100%

Dois directores disseram que proporcionam, aos professores, experiências académicas no estrangeiro.

“... saiu uma política que é uma estratégia académica, é evidente que a nossa tendência é aquela de melhorar a condição pedagógica dos docentes através de um banho no exterior porque é o único que garante uma progressão crítica na formação do docente...Então estes jovens são aqueles privilegiados para irem aos estrangeiro, portanto faço de tudo para tentar se chegam bolsas de estudo que sejam eles a ir, porque se eles vão para fora. Esse banho no estrangeiro serviria para ele ganhar competências no estrangeiro.” (DD)

“...temos alguns que estão fora, temos por exemplo dois que estão a fazer mestrado em optometria na Espanha, alguns em Portugal na área de nutrição, alguns já fizeram o doutoramento também na Universidade do Porto na área de medicina então alguns foram para o Brasil...” (DC)

Quatro coordenadores disseram que se promovem reuniões com os professores para planeamento e discussão de práticas. Esta prática não foi referida por nenhum director o que parece revelar uma prática apenas centrada nas coordenações e sem conhecimento das lideranças do topo. Esta prática é reforçada por Schön (1987) que desenvolve estudos sobre valorização da prática como fonte de acção reflexiva pelo profissional, reflexão essa que origina a produção de saber.

“...então as 5fs discutimos aspectos pedagógicos. Muito por causa das aulas práticas onde é o campo em que os docentes têm maior dificuldade, então acertar um método adequado para que a aula prática seja eficaz...então enquanto coordenador criamos este espaço para discutir este aspecto...” (C2C)

“A partir das reuniões que nós temos tido, então perguntamos, conversamos se existe alguma dificuldade em algum aspecto e nós vamos intervir conversando com o professor e também dando conselhos a ele, se tem dificuldades em algum aspecto...” (C2D)

“...essas planificações são normalmente entregues e feitas a conhecer a direcção pedagógica. Então a direcção pedagógica apoia estas iniciativas e muitas vezes reserva um período de reunião... onde são discutidos algumas matérias relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem.” (C1A)

“...duma forma assim pedagogicamente nós reunimos muitas vezes quando há questões novas, muitas vezes quando estamos a vir de um seminário nacional, quando a própria faculdade tem alguma coisa nova é quando nós reunimos e difundimos essa informação...” (C1E)

Dois directores disseram promover a continuação da formação académica do professor. Essa promoção de formação parece estar ligada ao ganho de competências científicas através de novos graus académicos o que na essência não garante a aquisição de competências para o ensino.

“...todo o docente que cá entra deve em simultâneo matricular-se para um curso de mestrado ou um curso de doutoramento...” (DA)

“...é complicado encontrar pessoas com experiência da docência na área de saúde. Então apostamos nesses recém-graduados e apostamos na formação deles...” (DC)

Por outro lado, os dados recolhidos dos inquéritos feitos aos professores, sobre a promoção da formação contínua revelam que 40% concordou e 38% concordou totalmente que a liderança pensa o desenvolvimento de competências como um elemento que deve ser trabalhado ao longo da vida – carreira do professor, como ilustra o quadro 21. Esta ideia é reforçada pelos autores como Schön (1987); Day (1999); Lopes (2012) que afirmam ser necessário promover o desenvolvimento e a aprendizagem contínua de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos.

Quadro 21 - "A liderança (directores e coordenadores) considera que a competência de um professor precisa ser desenvolvida ao longo da vida."

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	11	1	9	6	14	40%
concordo totalmente	19	5	4	4	7	38%
Discordo	1	1			1	3%
Discordo totalmente		1	2			3%
Não concordo e nem discorsdo	4	3	2	3	3	15%
Branco				1		1%
Total	35	11	17	14	25	100%

Um director referiu que se faz a introdução de disciplinas de pedagogia nos planos curriculares, uma vez que os docentes frequentam programas de mestrado e doutoramento.

“... nós introduzimos também nos nossos planos curriculares a nível de mestrado e de doutoramento onde os nossos docentes frequentam disciplinas relacionadas com pedagogia, com didática para garantir que de facto eles aprendam...” (DA)

Dois directores e três coordenadores disseram que há criação de condições logísticas, materiais e de bem-estar, para que aconteçam as formações.

“Nós é que organizamos as capacitações... nós é que organizamos a logística, se é para pagar passagem de Maputo para cá, nós é que pagamos, nós é que criamos as condições para que as capacitações ocorram...” (DC)

“Primeiro nós garantimos o equipamento das nossas salas de aula, da biblioteca, para garantir que haja material para que os professores aprendam sem necessariamente estarem numa formação específica através dos manuais e das coisas que existem...” (DA)

“...a faculdade dá-nos espaço, dá-nos água, mas há muita vontade pela faculdade...” (C2D)

“... geralmente se pede lanches durante a formação, garrafas de água, porque você vai pôr pessoas sentadas de manhã até as 12h, então tem que ter alguma coisa...” (C1E)

“...há um apoio moral, há um apoio organizando também os próprios recursos...” (C1A)

Resumindo esta subcategoria pode-se notar que as lideranças dizem promover formações pedagógicas para os docentes. Os directores e coordenadores citaram também reuniões para discussão e partilha de práticas. Foi interessante ouvir vozes que apresentam as condições logísticas como algo essencial para que as formações pedagógicas ocorram.

Anote-se, no entanto, como vem sendo reiterado, que os discursos não significam automaticamente uma expressão da realidade. E a existência das formações e capacitações não é garantia de melhoria de práticas pedagógicas. Admite-se que só uma formação centrada nas práticas e respectiva monitorização nos poderia permitir ver outros efeitos, como reforça Zabalza (2000) as formações devem:

(...) discutir planos de formação para a docência que especifiquem as prioridades, os responsáveis e os recursos para o seu desenvolvimento; Criar e apoiar uma estrutura institucional encarregada de dinamizar esse plano de formação e de supervisionar e avaliar o seu desenvolvimento. Esta estrutura

deveria incluir especialistas da área científica e pedagógica, de forma a dar credibilidade à oferta formativa; Estabelecer mecanismos de feedback sobre o funcionamento do ensino e do sistema universitário no seu conjunto (p.178).

E.2. Natureza da formação pedagógica

Alguns coordenadores disseram que as formações pedagógicas que são promovidas têm foco na melhoria do ensino. Nenhum director apresentou esta percepção.

“... a formação que tive estava focada no ensino...há necessidade sempre de formá-los nessa área para melhorar a qualidade de ensino.” (C1B)

“...sim, está mais focada no ensino porque é o que nos falta...” (C2D)

“Os objectivos são de melhorar o processo de ensino e aprendizagem e a qualidade...” (C1C)

“...esta formação nesta faculdade... os objectivos são sempre de melhorar cada vez mais aquilo que é a qualidade de ensino...” (C1A)

Contrapondo esta ideia, 22% dos professores concordaram que ao se dominar o conteúdo científico existe um saber necessário para se ser professor mesmo sem formação pedagógica para tal. O curioso é que a maior parte dos respondentes são de IES na área da educação e pedagogia, como nos mostra o quadro 22 a seguir.

Quadro 22 - "Os indivíduos com domínio do conteúdo científico têm o saber necessário para ser professores mesmo que não dominem a formação psicopedagógica"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
Concordo	8	2	4	4	4	22%
concordo totalmente		1	2	1		4%
Discordo	12	2	7	4	7	31%
Discordo totalmente	6		1	1	2	10%
Não concordo e nem discordo	7	6	3	3	11	29%
Branco	2			1	1	4%
Total	35	11	17	14	25	100%

Mas os dados mais expressivos têm a ver com a dispersão de respostas e um grande número que *não concorda nem discorda*. Ora esta posição pode revelar uma ausência de

reflexão e pensamento sobre a matéria em análise, podendo não ser um bom indicador de profissionalidade.

Dois directores e três coordenadores disseram que as formações estão focadas para formas de elaboração de testes e de avaliar.

“... como elaborar um teste, como avaliar os estudantes...” (DC)

“...nesta formação comunicamos também aquelas que são as nossas exigências regulamentares em termos... de modalidades de avaliação...” (DB)

“...métodos da avaliação...critérios de avaliação.” (C2B)

“...elaborar uma avaliação, fazer uma avaliação presencial e diversas formas de avaliar os estudantes, esses têm sido mais ou menos essas linhas, pelo menos das duas capacitações que já participei...” (C1D)

“...como é que deve avaliar o aluno...” (C2D)

Dois directores apontaram que as formações pedagógicas são para realçar o papel do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

“...temos discutido muito nesses os seminários pedagógicos para que os estudantes não sejam muito passivos porque há muito disso e a universidade tem que preparar o estudante não só como um técnico mas também para a vida no geral, então inculcar nos estudantes essa postura mais ativa, postura de ele buscar solução para os problemas que ele encontra e não receber só informações dos outros...” (DC)

“...momentos que possam provocar nele alguma curiosidade, curiosidade esta que depois vai resultar em investigação, produção e construção de conhecimento pelo próprio estudante...” (DA)

Dois coordenadores e um director mencionaram habilidades para transmissão da matéria.

“...O objectivo é de criar habilidades dos docentes saberem ou poderem melhorar os processos de transmissão da matéria...métodos de transmissão da matéria.” (C2B)

“...como é que o docente pode transmitir o pouco do conhecimento que tem...” (C1D)

“...melhorar formas também de transmissão, porque eu posso ter conhecimento... mas ter dificuldades em transmitir...” (DB)

Um coordenador referiu que as formações pedagógicas estão mais focadas para o acto de ensinar, uma vez que muitos professores vêm de cursos técnico-profissionais e não

dominam conceitos de pedagogia. O que parece transparecer a ideia de que para leccionar este tipo de cursos não leva em conta aspectos pedagógicos.

“...e também o que ensinar. Porque muitos vêm de uma faculdade técnica-profissional e não têm nenhum conceito de pedagogia como alguns de nós...” (C2D) .

Dois directores e três coordenadores disseram que as formações visam a elaboração de aulas e de planos analíticos.

“...discutem como elaborar um plano analítico, como preparar o plano de aulas. É isso que eles discutem...” (DC)

“... melhorar a organização de uma aula...” (DB)

“...como é que o docente deve ou pode elaborar uma aula, preparar um aula...” (C1D)

“...são ensinadas a elaboração do plano analítico corretamente, elaboração do plano de aula...” (C2C)

“...como é que deve começar uma aula, como deve recapitular a aula anterior ...” (C2D)

Um director e dois coordenadores referiram-se sobre a introdução de novas metodologias aos docentes através das formações pedagógicas que são promovidas.

“...também de introduzir talvez novas metodologias porque agora a tendência é de sair do cenário clássico que os docentes vão despejando e os estudantes vão absorvendo, não é, porque agora não é o cenário nas universidades, não deve ser, tem que ser mais de professor como um orientador...” (DC)

“...olhando também aquilo que é o novo paradigma de ensino...em termos de paradigma de aprendizagem...então nestas formações pedagógicas também se tem em conta estas... reformas curriculares que vão sendo feitas ao longo do ensino superior...” (C1A)

“...geralmente são didáticas do ensino superior, metodologias do ensino superior, ...” (C2E)

Um depoimento dum director revelou uma certa desvalorização dos conteúdos que são tratados nas formações pedagógicas alegando que não serve de muito pois apenas são partilhadas experiências internas.

“... com aquele grande defeito que eu denunciei antes porque só um estágio que fica a ser uma conferência de auto-consciência que não serve de nada senão tranquilizar a consciência. Ali não se cresce para nada porque são discussões todas interna...” (DD)

Dois coordenadores disseram que as formações pedagógicas focam em aspectos relacionais de professor-aluno.

“Tem a ver com a relação professor-aluno...” (C2D)

“...como é que o docente pode adquirir o pouco do conhecimento que os estudantes têm e como é que o docente pode interagir com o seu estudante...” (C1D)

Dois coordenadores disseram que as formações pedagógicas focam em melhorar o desempenho dos docentes, principalmente em sala de aulas.

“... os objectivos são de melhorar o desempenho dos docentes, corrigir os aspectos menos bons...” (C2C)

“...é melhorar a prática do docente na sala de aula.” (C2A)

Dois coordenadores referiram que as formações pedagógicas focam em trocas de experiências sobre as práticas. E um referiu-se sobre assegurar um padrão nessas práticas docentes.

“...nessas reuniões, nós trocamos impressões. Porque estamos a falar de docentes internos e externos. Os externos muitos deles são...já vêm com experiência das instituições onde eles trabalham. Já vem dando aulas há muito tempo, então vamos trocando impressões e com esta pequena experiência nossa, vamos juntando...” (C2B)

“...eu venho com a minha experiência, outros também vêm com as suas experiências, as vezes ...então é aquele período que nós socializamos, partilhamos...as nossas práticas docente...” (C2E)

Um coordenador referiu que nessas formações que são promovidas, ensinam a elaboração de material didáctico.

“...agora por exemplo estávamos a tentar formar os professores na questão de escrever módulos para o ensino a distância...” (CE1)

Os dados da análise documental que fizemos aos programas de formação pedagógica das IES não mostram uma prática sistemática (pode acontecer uma vez em um ou em dois anos; duas vezes no ano), geralmente têm a duração de uma semana e parecem acontecer em forma de palestras onde um “formador” – a maior parte colega de profissão pois pertence a mesma IES – está apontado para apresentar um determinado tema na área

pedagógica. Não se observou nos programas espaços para práticas, debates, que mostrasse uma participação mais activa do professor dentro das formações.

Do que foi apresentado, pode concluir-se que a natureza da formação parece ser caracterizada por uma lógica transmissiva, eventualmente pouco suportada num diagnóstico das necessidades e potencialidades, escassamente ligada à acção concreta e pouco integrada e intencionalizada em termos estratégicos. Deste modo, poderá provavelmente inferir-se que as práticas desenvolvidas pouco impacto terão na elevação da eficácia do ensino. Anote-se que Schön (1987; 2000) propõe a formação com base no reconhecimento do professor como um prático reflexivo.

E.3.Mecanismos de promoção de competências pedagógicas

Todos os directores disseram haver formações que promovem as competências pedagógicas dos professores.

“...oferecemos oportunidades para isso mesmo que seja para aproveitar dessa formação... nós promovemos o curso para assegurar que estes tenham conhecimento daquilo que nós exigimos” (DB)

“...é seminário pedagógico não é para discutir aspetos administrativos, é pedagógico que são os que têm a ver com a pedagogia...” (DC)

“...temos organizado formações específicas com instituições nacionais e internacionais. Já tivemos algumas formações pedagógicas...e capacitaram os nossos docentes em matéria pedagógica...” (DA)

“... a última que fizemos foi...eu estava ainda na Itália, foi feita pela nossa directora pedagógica, dois dias fizeram um estágio de reflexão de discussões sobre a formação pedagógica...” (DD)

No contexto, todos os directores e a maior parte dos coordenadores revelaram que para a promoção de competências pedagógicas nos docentes recorrem a convites a professores/formadores nacionais e estrangeiros para as formações.

“...primeiro permitir que haja um formador, assegurar que haja um formador com competência ou preparado para isso...” (DB)

“Uma capacitação mais formal onde convidamos todos os docentes... Convidamos docentes experientes para dar a capacitação, alguns internos e

alguns externos e discutimos vários assuntos... convidamos professores que vão palestrar...” (DC)

“... Já tivemos algumas formações pedagógicas com a Universidade Católica Portuguesa, já tivemos docentes de outras universidades nacionais que cá vieram e capacitaram os nossos docentes em matéria pedagógica...” (DA)

“... eu lembro da primeira formação pedagógica vieram aqui docentes da Universidade Católica do Porto...” (C1B)

“...nós internamente, não temos tido aqui dentro mas nos auxiliamos a faculdade vizinha porque tem pessoas qualificadas na área...” (C2B)

“...quando se estava a iniciar essa sequência dessas capacitações, a primeira foi dada por um grupo de docentes convidados portugueses...”(C1A)

Dois coordenadores disseram haver reuniões formais e informais como forma de promover as competências pedagógicas nos professores.

“...as reuniões/ formações as 5^af ...discutimos aspectos pedagógicos. Muito por causa das aulas práticas onde é o campo em que os docentes têm maior dificuldade...” (C1D)

“...nas 6^a feiras... numa forma assim pedagogicamente nós reunimos muitas vezes quando há questões novas...é quando nós reunimos e difundimos essa informação”. (C1E)

Dois coordenações revelaram que têm indicado, os professores, para participações em seminários.

“... nós sempre indicamos para que participem em seminários ...” (C1C)

“...a indicação para participar nos seminários... eu acho que também é uma maneira de ajudar a ele a desenvolver as suas competências...” (C2E)

Esta ideia foi reforçada por 47% (que concordaram completamente) e 44% (que concordaram) dos professores que indicaram que as instituições incentivam a participação em iniciativas pedagógicas, como ilustra o quadro 23.

Quadro 23- "A instituição incentiva que os professores participem em iniciativas pedagógicas"

Grau de Concordância	Instituição de Ensino Superior					Total
	A	B	C	D	E	
concordo	15	3	8	8	11	44%
concordo totalmente	19	5	7	4	13	47%
Discordo		1				1%
Discordo totalmente			1			1%
Não concordo e nem discordo	1	2		1	1	5%
Branco			1	1		2%
Total	35	11	17	14	25	100%

Podemos perceber que os dados mais salientes dos discursos dos directores em relação aos mecanismos usados para a promoção das competências pedagógicas dos professores foram a existência de formações e o convite de professores/formadores nacionais e internacionais para ministrarem as formações formais. Os discursos de alguns coordenadores convergem com os dos directores no que tange aos convites de formadores para as formações.

Parece, no entanto, ser tendencialmente claro que estas formações operam no exterior na profissão, podendo não haver uma internalização dos seus efeitos. Lembremos que autores como Schön (1987); Day (1999); Lopes (2012) afirmam que é necessário promover o desenvolvimento e a aprendizagem contínua de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, pois os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira.

E.4.Avaliação dos resultados das políticas de formação pedagógica`

Dois directores disseram haver órgãos colegiais que fazem a avaliação das políticas implementadas.

“...através desta avaliação anual, através destes conselhos que são oito, normalmente 10 conselhos que são momentos colectivos de discussão no qual serve como perspectiva imediatamente de futuro... conselhos anuais que fazemos que são uma forma colectiva de dar uma avaliação...” (DD)

“... a existência de uma comissão pedagógica que até os nossos estatutos preveem é também importante e fundamental porque todo o processo da avaliação do que existe é acompanhado, seguido por esta comissão e dá sugestões a direção...” (DB)

No contexto, um Director referiu que tem pontos focais de qualidade [pessoa particularmente responsável por monitorizar as qualidades das práticas] que fazem avaliações das práticas desenvolvidas pela instituição.

“... agora temos um elemento novo que são os pontos focais de qualidade, estes também são um sector de referência muito importante que contribui digamos assim na observação de tudo o que acontece, que deveria acontecer e não acontece para a melhoria e segurança da própria qualidade...” (DB)

Os discursos da maior parte dos directores enfatizaram que as avaliações das formações pedagógicas são positivas pois traz melhorias para a qualidade do corpo docente.

“... objectivo é de ter professores melhores e tendo professores melhores teremos também licenciados melhores num clima tal pelo qual todos os nossos licenciados são licenciados de qualidade e podem imediatamente competir ao nível internacional...” (DD)

“...O objetivo é para melhorar a performance dos docentes, porque melhorando a performance deles nós melhoramos a qualidade...” (DC)

“...naturalmente influencia a qualidade do docente...” (DA)

dois directores expressaram uma avaliação positiva das formações pedagógicas pois estas melhoram a qualidade de ensino e as práticas dos docentes. Dois coordenadores apresentaram a mesma avaliação.

“... objectivo é de ter professores melhores e tendo professores melhores teremos também licenciados melhores num clima tal pelo qual todos os nossos licenciados são licenciados de qualidade e podem imediatamente...” ajuda muito, mesmo eu por experiência pessoal, aprendi muita coisa nos seminários de capacitação pedagógica, não tinha noção no início de como se prepara uma aula, um plano de aulas, não tinha noção como avaliar, como elaborar um teste, ajudou muito. E mesmo a metodologia dentro da sala de aulas...” (DC)

“ ... traz melhorias no corpo docente e conseqüentemente na imagem da instituição nos quadros que forma.” (DE)

“...São positivas porque tu notas que um docente que não tinha a formação pedagógica e depois de tê-la nota-se que a qualidade de ensino muda, geralmente vem do feedback dos estudantes que dizem que já percebem melhor. Já usa métodos diferentes... valeu a pena dar-lhe a formação pedagógica para melhorar a qualidade do ensino.” (C1B)

“...a apreciação tem sido positiva. Havia situações lastimáveis, antes destas práticas pedagógicas e chegou-se a conclusão de que é necessário a introdução dessas práticas pedagógicas...” (C2B)

Dois directores também fizeram uma avaliação positiva das formações pedagógicas mas reconheceram lacunas e desafios no processo.

“...o resultado é positivo, não quer dizer que não haja problemas nisso, há lacunas, há dificuldades insistentes ou recorrentes mas o facto de termos estas formações, de termos comissões que zelam pela supervisão...” (DB)

“...acho que os mecanismos, as políticas, as orientações que nós construímos em conjunto tem surgido efeitos positivos, os resultados são muito bons. Há naturalmente desafios de vária ordem...” (DA)

Os discursos dos coordenadores revelaram avaliações positivas sobre as formações pedagógicas e também necessidades de melhoria. Quanto as avaliações positivas, alguns coordenadores disseram que as formações melhoram as metodologias de ensino.

“... notamos melhorias na metodologia de ensino, sobretudo metodologia de ensino das aulas práticas, os nossos cursos são demasiado técnicos e graças a essas formações tem-se melhorado nesse aspecto, então os docentes estão cada vez mais afinados em como leccionar, em como dar uma aula prática...” (C2C)

“...notas que ...já usa métodos diferentes...” (C1B)

“... acho que a avaliação é positiva... eles conseguem aprimorar aquelas ferramentas...” (C1E)

Ainda sobre as avaliações positivas feitas pelos coordenadores, os discursos individuais apresentaram melhoria na auto-confiança do professor; melhora as práticas da avaliação, melhora a transmissão do conhecimento; valorização do conhecimento do estudante e ajudam a ultrapassar resistências as mudanças por parte dos professores.

“...que estão a contribuir positivamente...com as duas capacitações que participei, as vezes eu consigo sentir que mudou alguma coisa na parte positiva, a auto-confiança para aquilo que não me lembro ou que não sei, pelo menos já dirijo ao estudante e numa turma de 30 estudantes...” (C1D)

“...já avalia melhor e isto é positivo...” (C1B)

“...vai contribuir muito para a melhoria da questão pedagógica normas que tem a ver com o ensino e é pertinente, é necessário, porque não basta só saber fazer mas tem normas para eu transmitir esse conhecimento que eu tenho...” (C2D)

“..., eu vou ensinar ao mesmo tempo que o estudante vai me ensinando e uma vez que o nosso ensino é centrado no estudante, no saber fazer, etc – sempre incentivamos essa parte e acabamos explorando também muita coisa por parte do próprio estudante...” (C1D)

“... as vezes uma das grandes dificuldades que eu percebi ao longo deste percurso era uma pequena resistência a estas mudanças. Eu me lembro da altura que nós

passamos por vários currículos... muitos de nós já têm os seus anos de lecionação então não era fácil... o que eu percebi nestes dias é que há uma vontade por parte dos professores há uma receptividade e há uma aceitação destas novas mudanças no seio dos professores...” (C1A)

Em relação as necessidades de melhoria apresentadas pelos coordenadores, o aumento do tempo de duração das formações e a carga horária dos docentes foram as mais citadas nos discursos.

“... pensamos que é preciso melhorar até o período da transmissão dessas matérias de práticas pedagógicas porque pensamos que é um pouco curto, é praticamente um mês mas são seis horas...” (C2B)

“... tem se melhorado, pena por serem poucas. Eu gostava que tivéssemos mais formações no âmbito do ensino...” (C2C)

“... é preciso também, tentar não sobrecarregar os docentes. Há docentes que têm/dão quatro cadeiras ou cinco cadeiras, eu acho que isso é antipedagógico, por mais que ele tenha domínio da matéria, isto não ajuda em nada. Não é super docente...” (C1B)

“...acho que é positivo mas se não fosse a pressão...somos docentes que estamos a dar regime regular, no pós-laboral e a distância, depois temos que participar em defesas, somos chamados a ir a conferências, a participar em artigos, é muita coisa ao mesmo tempo...” (C2E)

Ainda sobre as avaliações de necessidades de melhoria feitas pelos coordenadores, os discursos individuais apresentaram, aumentar o número de formações para o ensino, serem formações específicas para as necessidades de cada departamento e a necessidade de se reajustar as formações as novas dinâmicas do ensino.

“...tem se melhorado, pena por serem poucas Eu gostava que tivéssemos mais formações no âmbito do ensino...” (C2C)

“...essas práticas são boas, avalio como positivas mas acredito que...é necessário ter grupos por áreas ou por departamentos onde se discute com a mesma linguagem, com o mesmo objectivo...” (C2A)

“...Tendo em conta que este percurso de aprendizagem cada vez mais acaba tomando uma dinâmica, olhando aquilo que são os percursos, a dinâmica do tempo, há uma necessidade cada vez mais de uma readaptação e para isso então precisamos nós como docentes perceber estas mudanças e sermos mais capazes de acatar estas inovações...” (C1A)

Um coordenador mostrou-se com dificuldades de avaliar os resultados das formações pedagógicas mas reconheceu que se está a trabalhar para tal.

“...é muito difícil avaliar o resultado das políticas que aparecem nas instituições, mas... de facto se está a trabalhar e ainda somos insuficientes para dizer que temos um processo de ensino e aprendizagem com qualidade...” (C1C)

Em relação a esta subcategoria de avaliação dos resultados das formações pedagógicas notou-se que a maior parte dos discursos dos directores e coordenadores os consideraram positivas. Dentro das avaliações positivas os discursos mais salientes, dos directores, são que as formações pedagógicas traz melhorias para a qualidade do corpo docente e em relação aos discursos dos coordenadores foram que estas formações melhoram as metodologias de ensino. Não podemos deixar de realçar as necessidades de melhoria que foram levantadas por alguns coordenadores que estavam mais ligadas ao tempo de duração das formações que consideraram curtos e ao número de formações que consideraram poucas.

Sobressai a ideia de que em primeiro lugar, a natureza exterior à acção profissional (Nóvoa, 1991). Isto é, a formação ocorre tendencialmente desligada da acção docente podendo este facto ser em si mesmo problemático no que à eficácia diz respeito. Em segundo lugar, parece inferir-se a prevalência de uma pedagogia de tipo transmissivo Lesne (1984), colectivista e impessoal o que certamente não será a melhor opção estratégica. Em terceiro lugar, a formação pedagógica unanimemente admitida e reclamada para inscrever-se mais no domínio dos discursos do que nas práticas. Podemos aqui destacar que Tardif (1991, 2000) aponta três grandes categorias como saberes essenciais ao ensino: o saber disciplinar (conhecimento específico); a formação pedagógica (ciências da educação); o saber da experiência (prática de ensino).

Conclusões

O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada (Barlow, 1999, p. 145).

Este é o ponto de chegada da caminhada que nos propusemos seguir. Contudo, não é o fim do caminho. Tudo o que vimos, ouvimos, sentimos e inferimos ao longo desta caminhada, teve um propósito: conhecer para melhor compreender, para conseguirmos *ver para além da montanha* (Alves, 2006).

Orientados pelos fundamentos, pressupostos e valores que nortearam esta nossa caminhada, quisemos construir um *saber*. Um saber capaz de ajudar a pensar nas práticas e que tornem possível um outro olhar. Certamente chegamos a este ponto diferentes, pois ao iniciarmos a caminhada não tínhamos o mesmo olhar, ganhamos agora um conjunto de olhares que vamos aqui deixar.

Vamos começar por apresentar a grande questão de partida que deu base ao nosso estudo: *que dimensões e componentes de natureza pedagógica são consideradas necessárias, no contexto actual, ao exercício da função de professor no ensino superior e de que forma são apropriadas e valorizadas pelas instituições?*

Começaremos a responder a essa questão nos apoiando nas dimensões do conhecimento profissional de Shulman (1986) apresenta: (a) conhecimento do conteúdo disciplinar; (b) conhecimento pedagógico do conteúdo e (c) conhecimento pedagógico geral onde esta última desdobra-se em mais três que são (i) conhecimento do currículo; (ii) conhecimento dos estudantes e (iii) conhecimento do contexto. Importa referir que nestas dimensões o autor considera o conhecimento pedagógico do conteúdo, que estabelece a síntese entre a pedagogia e o conteúdo, como o “traço mais distintivo do conhecimento profissional do professor”.

Partindo dos dados que obtivemos e analisamos parece-nos ser possível concluir que das visões que colhemos dos sujeitos não transparece diferenças significativas nas IES em estudo. No geral há uma conceptualização da função do professor como aquele que transmite conhecimentos prévios o que Shulman chama de “conhecimento do conteúdo disciplinar” que apesar de ser importante, de forma isolada não garante a dimensão pedagógica. Essa conceptualização da função do professor como alguém que tem um conhecimento a transmitir parece ser resultante de um descompromisso institucional, o que pode revelar-se como uma fraca apropriação e valorização da componente pedagógica nas IES em estudo pois, apesar de estar presente nos discursos é pouco presentes nas práticas desenvolvidas e descritas pelas IES.

Para melhor compreendermos as realidades das instituições em causa foram ainda colocadas algumas subquestões às quais regressamos agora:

Qual a visão que as lideranças das instituições têm da importância das competências pedagógicas para o ensino superior?

A visão mais saliente que as lideranças têm da importância das competências pedagógicas dos professores é que esta serve para transmissão de conhecimentos (prévios). Podemos admitir que a maior parte das percepções das lideranças sobre as competências pedagógicas, estão ligadas ao *conhecimento conceptual teórico – ou conhecimento de conteúdo*, na terminologia de Shulman (1986).

Ao fazermos uma análise global dos discursos dos sujeitos, parece revelar algumas inconsistências e incoerências, sendo possível admitir a existência de um referencial ainda em emergência pois parece que os discursos revelam um pensamento pedagógico ainda em construção apesar das contradições. Parece também haver uma consciência institucional que se concretiza em algumas iniciativas sem serem, contudo, suficientes sendo necessário um envolvimento institucional e profissional maior para a eficácia do “ofício docente”.

Por outro lado a percepção dos professores sobre a importância pedagógica das competências docentes revela que apesar de 25% dos professores não concordar que as competências pedagógicas tenham peso de importância numa área de conhecimento em função de outras. Anote-se que por outro lado 23% dos professores concordaram. 30% parece não ter uma opinião formada sobre o assunto pois não concordaram e nem

discordaram o que parece revelar um fraco pensamento sobre um assunto que, ao nosso ver, é crucial para a docência.

Sobre a percepção dos docentes, os anúncios de vagas das IES não mostram nenhuma diferença em termos de critérios de uma área disciplinar para outra, isto é os critérios são os mesmos independente das áreas de ensino.

De que modo os líderes vêm a relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino?

Sobre a visão/percepção da relação entre a formação pedagógica e a qualidade de ensino, os discursos mais salientes das lideranças foram que existem alguns elementos de conhecimento profissional sobretudo relacionados com a dimensão transmissiva o domínio do conhecimento de conteúdo e da competência “expositiva-explicativa”, mas negligenciando as restantes componentes do saber profissional de Shulman (1986) que apresentamos acima.

Foram referenciados aspectos ligados a organização de uma aula, as estratégias de ensino e nas melhorias do ensino e aprendizagem ou seja: a maioria dos sujeitos pensa a formação como uma acção de transmissão e recepção de conhecimentos que eles depois transpõem para a acção pedagógica numa lógica de reprodução de conhecimento. Apesar de ser observar alguma heterogeneidade nos discursos.

Que peso têm critérios pedagógicos nas políticas de selecção de docentes desenvolvidas por Instituições de Ensino Superior?

Numa visão global sobre os critérios e as práticas enunciados pelos sujeitos, parecem estar alinhados com a posse do conhecimento que é preciso transmitir e um grau quase zero de relevância. Mas para responder a esta questão procuramos perceber primeiro quais políticas globais de selecção são usadas pelas IES em estudo e em segundo sobre os critérios pedagógicos presentes nessas políticas de selecção.

Em relação as políticas globais de selecção usadas pelas IES, os concursos públicos que apesar de não podermos chamar por um critério de selecção mas sim por um modo de recrutamento, foi a “política” mais citada pelos sujeitos e estes foram também a base da análise documental por nós realizada o que comprova a existência deste modo de recrutamento.

Em segundo lugar, as lideranças apontaram para o nível académico do docente e a formação na área disciplinar ao qual concorre. Este último critério foi também considerado, pelos professores, como o mais relevante para a sua contratação.

As entrevistas e o uso de comissões pedagógicas de selecção foram o critério de selecção mais citado pelas lideranças, mas precisamos chamar a atenção que o uso de comissões pedagógicas que não garantem de *per si* qualquer vinculação a uma competência pedagógica do candidato.

Em relação aos critérios pedagógicos nas políticas de selecção das IES em estudo, que foram citados, pelas lideranças, o mais saliente foi a experiência no ensino mas, a aparente valorização da experiência não garante um conhecimento pedagógico em acção isto é, nada garante sobre o saber pedagógico global.

As aulas simuladas também foi um critério pedagógico citado pelas lideranças, contudo a existência dessas aulas no processo de selecção não garante em si critérios pedagógicos. Inferimos nos discursos apresentados que essas aulas, perante um júri de selecção, servem mais para saber o conhecimento científico do professor na área disciplinar a que concorre e como usa para transmitir esse conhecimento não foi mencionado pelos professores o que pode revelar uma não concordância entre políticas “existentes” e políticas implementadas.

A formação pedagógica foi mencionada por alguns dos coordenadores, principalmente aos que pertencem a IES que valorizam esta componente pela natureza dos seus programas que estão dentro da área de educação e pedagogia. Este critério não foi mencionado por nenhum dos directores o que parece revelar uma fraca valorização e até desconhecimento deste elemento nas políticas de selecção. Este critério também não foi observado nos anúncios de vagas feitos pelas IES, incluindo as que estão ligadas as áreas de Educação e pedagogia.

A capacidade de produção de conhecimento (traduzida na publicação de artigos) apenas foi referida por um coordenador. Esta componente central da docência universitária aparece objetivamente desvalorizada. O que parece ser congruente com o perfil valorizado: o que importa é transmitir o que outros produziram, não sendo prioritário avaliar a capacidade de investigação e publicação. Esta ideia parece ser contrária aos que Santos (2004) apresenta pois para este autor o professor universitário, é um dos agentes

principais do processo educativo, cuja principal função é, não só ensinar, mas também produzir conhecimento numa sociedade em constante transformação.

Nos dados obtidos na análise documental, especificamente nos concursos de vagas para docentes, não apresentam critérios pedagógicos claros para a contratação os docentes. Estando estes mais focados para o grau académico na área disciplinar da vaga em causa. Anote-se que nenhum dos anúncios analisados das IES em estudo referiu como exigências alguns certificados que comprovem formações pedagógicas. Foi referido, nos anúncios de vaga, por duas instituições o facto de os professores terem desenvolvido artigos e publicações científicas o que parece indicar um cumprimento (pelo menos a nível político) das áreas prioritárias definidas pelo Governo moçambicano para o ES (2012-2020): a pesquisa e a extensão.

Quais são os elementos de natureza pedagógica presentes no processo de socialização profissional dos docentes nas instituições de ensino superior?

De um modo geral as lideranças foram unânimes em afirmar que os professores novos fazem assistência aos professores mais antigos, passam um tempo como assistentes e assim iniciam a sua carreira apesar de que esta prática em si não garantir elementos de natureza pedagógica. Este modelo de integração e de socialização fundado na assistência às aulas dos mais velhos permite pensar o predomínio da lógica da imitação e da reprodução assim sendo, não garante de *per si* qualquer qualidade na acção profissional.

Ainda dentro desta questão, todos os directores afirmaram que a direcção pedagógica e os coordenadores devem apoiar e acompanhar a inserção dos novos docentes o que converge com a ideia de Pimenta (1996) que aborda a identidade docente a partir da formação inicial de futuros professores. Para a autora as práticas realizadas durante a formação inicial docente são fundamentais para que estes se tornem profissionais.

Dentro do processo de socialização procuramos conhecer também os modos conjuntos de trabalho docente os mais salientes nos discursos das lideranças foram reuniões de professores da mesma área curricular para preparação da matéria (transparecendo a ideia da “autonomia docente” ou da não necessidade de trabalho conjuntos em áreas disciplinares que não são comuns), reuniões interdepartamentais e conselhos para distribuição de serviço docente. Embora a grande maioria dos sujeitos docentes afirme a existência de um trabalho colaborativo, teremos de problematizar se essa visão não é

politicamente construída no sentido de enunciar o que é *politicamente* correcto nos baseando no conhecimento directo de algumas das IES em estudo.

Ainda dentro do processo de socialização interessou-nos perceber sobre a monitorização das práticas pedagógicas docentes e existiram discursos convergentes e divergentes. Os convergentes que mais se destacaram foram o reforço do modo individual do trabalho docente alegando-se a “autonomia do docente” no ES, a presunção de competência e a monitorização através de reuniões com os estudantes. Os elementos divergentes mais salientes são uso informal de amigos críticos por parte dos coordenadores e por sua vez os directores destacaram a formação de grupos colegiais para a supervisão as aulas.

Estas visões de não interferência nas práticas docentes parece não convergir com o que apresentado pelos professores, pois 44% concordaram e 21% concordaram totalmente que os coordenadores apoiam os novos docentes a preparem as suas práticas pedagógicas o que parece deixar transparecer por um lado um discurso *politicamente correcto* das lideranças mas que parece não se efectivar na prática e por outro lado parece haver uma fraca percepção dos professores sobre o que significa “apoio” nas práticas.

Os dados recolhidos apontam também para a existência de formações o que converge com as ideias apresentadas pelos autores Nóvoa (1992); Tardif (2006); Pimenta (1996) e Monteiro (2010) que defendem que a formação profissional, enquanto dimensão da profissionalização, “é um processo tanto de especialização como de socialização”, já que não envolve apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, mas também a apropriação de valores e atitudes.

Que lugar ocupa a dimensão pedagógica nas políticas de formação desenvolvidas nas instituições de ensino superior?

Os dados mais salientes dos discursos das lideranças em relação aos mecanismos usados para a promoção das competências pedagógicas dos professores foram a existência de formações e parece, no entanto, ser tendencialmente claro que estas formações operam no exterior na profissão, podendo não haver uma internalização dos seus efeitos.

Anote-se, no entanto, que os discursos não significam automaticamente uma expressão da realidade. E a existência das formações e capacitações não é garantia de melhoria de práticas pedagógicas.

Do que foi apresentado nos discursos dos sujeitos pode concluir-se que a natureza da formação parece ser caracterizada por uma lógica transmissiva, como vem sido apresentada, eventualmente pouco suportada num diagnóstico das necessidades e potencialidades, escassamente ligada à acção concreta e pouco integrada e intencionalizada em termos estratégicos.

Deste modo, poderá provavelmente inferir-se que as práticas desenvolvidas pouco impacto terão na elevação da eficácia do ensino. Podemos assim questionar o lugar que a formação pedagógica ocupa políticas de formação pois parece transparecer um lugar meramente político e pouco efectivado no concreto.

Em relação a avaliação dos resultados das formações pedagógicas notou-se que a maior parte dos discursos das lideranças os consideraram positivas. Afirmaram que trazem melhorias para a qualidade do corpo docente e melhoram as metodologias de ensino. Foram também levantadas algumas necessidades por alguns coordenadores que estavam mais ligadas ao tempo de duração das formações que consideravam curtos e ao número de formações que consideravam poucas.

Qual a visão que os professores têm da dimensão pedagógica desenvolvida nas instituições em que trabalham?

Para responder a esta questão nos apoiamos na análise dos questionários feitos aos professores onde os dados obtidos sustentam algumas ideias que apresentamos a seguir:

É possível ensinar sem possuir uma formação pedagógica - 36% dos professores concordaram com a ideia; 26% dos professores não tem uma opinião formada sobre o assunto (competências pedagógicas e ensino), o que parece revelar uma ausência de pensamento sobre uma matéria essencial para a prática docente;

A qualidade de ensino depende apenas de o professor conhecer os conteúdos a leccionar, a percepção dos professores parece ser diferente das lideranças pois 54% discordaram e 15% discordaram completamente da ideia de que dos que discordaram 31 são de IES que leccionam cursos nas áreas de educação e pedagogia.

Por outro lado, a percepção dos professores sobre a importância pedagógica das competências docentes revela que 25% dos professores não concorda que as competências pedagógicas tenham peso de importância numas áreas de conhecimento em

função de outras mas, no entanto 23% dos professores concordaram e 30% parece não ter uma opinião formada sobre o assunto pois não concordaram e nem discordaram.

No entanto, a maior parte dos professores indicou que se é competente a ensinar a área de ensino não importa, o que parece revelar uma percepção de que se pode ensinar tudo a todos.

Numa análise global – pois não se revelou diferenças significativas entre as IES em estudo – do que foi apresentado nos discursos dos participantes nas várias categorias apresentadas, existe tendencialmente uma lógica que rege a percepção das lideranças e consequentemente as práticas desenvolvidas pelas IES em estudo desde a selecção dos professores, a socialização e as formações desenvolvidas, que é a valorização do conhecimento conceptual isto é do conteúdo a transmitir. No entanto não podemos deixar de mencionar que há uma consciência institucional da importância do saber pedagógico que se concretiza em algumas iniciativas (que foram demonstradas ao longo do capítulo de análise e interpretação dos dados) que não parecem contudo serem suficientes e é necessário um envolvimento institucional e profissional maior para a eficácia do “ofício docente”.

Perspectivas para acções futuras

Na crença de que um conhecimento que não sirva para repensar o presente e projectar um futuro melhor e esclarecido, será um conhecimento estéril e inútil, deixamos aqui algumas perspectivas numa óptica de recomendações para a acção futura no que se refere à docência no ES.

- Clarificação de quais competências pedagógicas necessárias para os professores universitários, particularmente no contexto de Moçambique;
- Uma maior valorização e apropriação de critérios pedagógicos pelas IES, na selecção e contratação do seu quadro docente;

- Estabelecimento de critérios e dispositivos de formação pedagógica dirigidos também para a natureza intrínseca da profissão que realmente dote os professores de competências viradas para as suas práticas enquanto profissionais;
- Reconhecimento da competência pedagógica como nuclear na profissão docente, para que o professor possa primeiro apropriar-se do que significa competências pedagógicas; segundo conhecer importância das competências pedagógicas na construção da actividade docente e terceiro como pôr em prática nas suas diversas práticas pedagógicas. Não apenas a valorização do conhecimento do conteúdo e a transmissão do mesmo.
- Dar primazia as competências pedagógicas (e as práticas a volta desta) nas políticas de recrutamento, selecção, indução e formação de docentes.

Terminamos aqui o enunciado dos olhares que nos permitiram esta caminhada. Mas sabemos que não representa o fim, talvez represente novos começos.

*“Enquanto eu tiver perguntas
e não houver respostas...
continuarei a escrever.”
(Clarice Lispector, 2000)*

Referências Bibliográficas

- Agência de Execução Relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA) (2009). *Ensino Superior na Europa 2009: Evolução do PB*. Lisboa, Portugal: GEPE
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- Alonso, L. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa: contexto, concepções e práticas. *Revista Elo*, número especial, 167-185.
- Alonso, L. (Coord.), Alaiz, V. & Peralta, H. (2005). *Mudança Curricular no Ensino Básico: Que práticas nas Escolas? Projecto PIIC – O Currículo e a Inovação das Práticas*. (Policopiado).
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto, Portugal: Porto Editora, Lda.
- Alves, F. C. (2001). *O encontro com a realidade docente - ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, J. M. (2006). Ter bons olhos não é ver a montanha mas o que está para além dela. *Correio da Educação, 248*.
- Alves, R. (2003). *Filosofia da Ciência – O Jogo e as Suas Regras*. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Amaral, A. (2007). *A Reforma do Ensino Superior Português, em Políticas do Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. 17-37.
- Angulo, L. M. V. (1993). *Modelos de Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario*. In *Universidad de las Palmas de Grand Canaria* (Ed.). III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitária “Evaluación y Desarrollo Profesional”, Las Palmas Gran Canaria: Universidad, 137-173.
- Antolí, V. B. (1993). *Formación Permanente del Profesorado Universitario: reflexiones y perspectivas*. In *Universidad de las Palmas de Grand Canaria*. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitária “Evaluación y Desarrollo Profesional”, Las Palmas Gran Canaria: Universidad. 229-259
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (5ª. ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70, Lda.
- Barlow, M. (1999). *Le métier d’enseigner: essai de définition*. Paris, França: Anthropos.

- Bazzo, V. L. (2007). *Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades*. Texto inédito. Tese de Doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Bernheim, C. T. & Chauí, M. S. (2003). Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento. In: *Fórum UNESCO 2008*, Paris, França.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa, Portugal: APM, pp. 43-55
- Bogdan R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Cachapuz, A. F (2010). O espaço comum europeu de Ensino superior, o PB a Autonomia Universitária. *Revista Ibero americana de Educacion*.
- Carmo, H. & Manuela, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia de Auto-aprendizagem*. (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Courtois, B., et al. *Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise*. In: J.M Barbier; F. Berton; J. J. Boru, (Coord.).(1996). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan, pp.165-201.
- Cruz, S. P.S; Vital, T.R.S (2014). A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente. *Holos V.2*
- Colectânea da Legislação do Ensino Superior (2012), República de Moçambique – Ministério da Educação, Direcção para a Coordenação do Ensino Superior, Maputo, Moçambique.
- Day, C. (2003). O Desenvolvimento Profissional dos Professores em Tempos de Mudança e os Desafios para as Universidades. *Revista Estudos Curriculares*, Ano 1, 2, 151-188.
- Demo, P. (1998). *Educar pela pesquisa*. (3ª. ed.). Campinas, Brasil: Autores associados.
- Dias, M. A. R. (2004). Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. *Educação e Sociedade* (Campinas),v. 25, 88, 893 – 914.
- Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e acção. UNESCO, Paris, França, 1998.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

- Eguizábal A. J. (Dir.) (2008). *Repensar y Construir el Espacio europeo de Educación Superior: políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid, Espanha: Dykinson.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 101-110.
- Esteves, M. (s/d). Análise de Conteúdo. In J. A. De Lima & J. A. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora, 6, pp. 105-126.
- Ferreira, A. C.. (2003). *Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Uma experiência de trabalho colaborativo*. Texto inédito. Tese de Doutoramento. Universidade de Campinas, FE, Campinas, Brasil.
- Fink, L. (2002). Improving the evaluation of college teaching. In K. Gillespie (Ed.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, pp.46-58.
- Fiorentini, D. (2004). A Didática e a Prática de Ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In J. Romanowski, P. L. O. Martins & S. R. A. Junqueira (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, didática e ação docente* Curitiba: Champagnat, pp.243-257.
- Flores, M.A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. et al. (2007). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do Ensino Superior*. Braga, Portugal: Ser Silito.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª. ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Galindo, W.C.M. (2004). A construção da identidade profissional docente. In *Psicologia Ciência e Profissão*, 24, 14-23.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, Lda.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas, S.A.
- Gonçalves, S., Soeiro, D. & Silva, S. (2010). O projecto OPDES e a valorização da pedagogia no ensino superior. In *Revista de Educação/formação*, exedra, 4.
- Graça, S. M. F. R. (2008). Desenvolvimento profissional do professor universitário: um contributo para a sua análise. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 125-136.
- Gauthier, C. et al. (2006). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. (2ª. ed.). RS: Unijuí,
- Habermas, J. (1993). A ideia de Universidade – Processos de Aprendizagem. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3, 35-66.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. Londres, Inglaterra: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna*. Lisboa, Portugal: MacGraw-Hill.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Laita, M. dos S. V. (2014). *As implicações do Processo de Bolonha na organização dos planos curriculares e nas práticas pedagógicas na Universidade Ctaólica de Moçambique*. Texto inédito. Tese de doutoramento. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal.
- Laita, M. dos S. V. (2015). *A Universidade em questão: uma leitura do Processso de Bolonha no contexto de Moçambique*. Nampula, Moçambique: Fundação AIS.
- Langa, P. V. (2014). *Do conhecimento experiencial a necessidade de produção do conhecimento científico* in Alguns desafios do Ensino Superior em Moçambique. Maputo, Moçambique: IESE, pp. 365-395.
- Leal, S. M; Dinis, R. Massa, F. & Rebelo F. (2010). *Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência*. Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro, sob o tema "Debater o Currículo e seus Campos - Políticas, Fundamentos e Práticas", Porto, Portugal.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adulto: elementos de análise*. Lisboa, Portugal: Fundação CalousteGulbenkian
- Libâneo, J. C. (1991). *Didática*. São Paulo, Brasil: Cortez
- Lispector, C. (2000). *A Paixão Segundo G.H.* Lisboa, Portugal: Relógio D'Água.
- Lopes, M. do S. N. (2012). *Análise da prática pedagógica do professor do Ensino Superior*. Texto inédito. Dissertação de Mestrado. Universidade Lúsofona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, Estados Unidos: the university of Chicago Press.
- Lüdke, M. & Boing. L. A (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, 89, 1159-1180, Set./Dez.
- Malta, M. (1999). O primeiro ano de docência: a motivação dos professores licenciados do 1º. Ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica.

- Marañón, P. A (2008). *Reformas estructurales de las titulaciones universitarias*. Grado y Posgrado. In: Eguizábal A. J. (Dir) (2008). *Repensar y Construir el Espacio europeo de Educación Superior: políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid, Espanha: Dykinson.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a ensinar: un estudio sobre el processo de socialización de profesores principiantes*. Madrid, Espanha: CIDE.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo/ revista de ciências da educação* · 8 ,7-21.
- Masseto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo, Brasil: Summus editorial.
- Melo, A. L. C. F. de A. & Alves, J. M. (2012). Contributos para a compreensão das práticas pedagógicas no ensino superior – um estudo exploratório sobre a Auto percepção dos docentes. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 12, 125-149.
- Ministério da Educação (2012). *Plano Estratégico 2012-2020*. Maputo, Moçambique: Imprensa Universitária.
- Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional: Direcção Nacional do Ensino Superior (2016). *Dados estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2015*. Maputo, Moçambique.
- Monteiro, A. R. (2010). *Auto-regulação Profissional na Educação*. Lisboa, Portugal: CIE/FC .
- Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal.
- Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão: Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações
- Oliveira, M. M. R. (2009). *Ser professor no Ensino Superior: experiências e perspectivas dos docentes em início de carreira*. Texto Inédito. Tese de mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Minho, Portugal.
- OCDE (1987). *Universities under Scrutiny*. Paris, França. OCDE.
- Oliveira, T. & Holland, S. (2008). Retórica e Realidades nas Reformas do ensino Superior e no PB. *Ensino Superior*, 29. 19-33.
- Passos C. L. B. et al (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, 1 e 2 (15).
- Perales, M^a Jesús, Sánchez, Purificación, & Chiva, Inmaculada (2002). El “curso de iniciación a la docencia universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *RELIEVE*, 8 (1), 49-69.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *Dez novas competências para ensinar*: Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pimenta, S. G. (Org.) (2000). *Saberes pedagógicos e actividade docente*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2005). *Docência no ensino superior*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Pimenta, S. G. (org.) (2005). *Saberes pedagógicos e actividade docente*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2006). Pesquisa e Formação de Professores: Contextualização Histórica e Epistemológica de um Projeto Integrado. In: Valter S. G. (Org.). *Formação para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade*. São Paulo, Brasil: Papirus, pp. 67-89.
- Pinto, R. P. (2008). Formação pedagógica no Ensino Superior. O caso dos docentes médicos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 111-124.
- Popkewitz, T. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College Press.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Ramos, K. M. (2010). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: Um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática*. Porto, Portugal: Universidade do Porto Editorial.
- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora. pp. 121-133.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In *Revista brasileira de educação*. Jan.-abr. 034, 94-103.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). Conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. da formação ao reconhecimento social. *Revista brasileira de formação de professores – rbfpr*, Vol. 1, n. 2, 138-177.

- Roldão, M.C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (orgs) (2010)- *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba, BR: Champagnat, Editora –PUCPR, pp 25-42.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (1998). O Conhecimento profissional dos professores: Análise multidimensional usando representação fotográfica. *European Conference of Educational Research (ECER)*. Eslovénia (policopiado), s/p.
- Santos, R. (2004). O professor e a produção do conhecimento numa sociedade em transformação. In *Revista Espaço Acadêmico*, 35, 28-36.
- Sarmento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Brasil: ArtMed.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. In *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14.
- Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: M. T. Estrela (org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp.51-79.
- Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Simão, J., Santos, S., & Costa, A. (2005). *Ambição para a Excelência: A oportunidade de Bolonha*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Sacristán, G. J. (1995). Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 63-92.
- Slomsky, G. V. & Martins, G. de A. (2008). O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. In *Revista Universo Contábil*. 4, 621.
- Stake R. E. (1998). *Investigacion com estúdio de casos*. Madrid, Espanha: Morata
- Taimo, J. U. (2010). *Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão*. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, Brasil.
- Tardif, M., et al. (1991). Os professores em face do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4.

- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista da Educação*, 13, 5-13.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 73, Dez.
- Trindade, H. (2000). *Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira*. São Paulo, Brasil: Estudos Avançados.
- Trujillo, A. L., Merino, D. S., & Sánchez, M. T. (2008). La construcción de Espacio Europeo de Educación Superior: Principales tendencias en la política universitaria europea. In: Eguizábal A. J. (Dir) (2008). *Repensar y Construir el Espacio europeo de Educación Superior: políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid, Espanha: Dykinson.
- Veiga S. A. M. & Flores, M. A. (2006). O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada em dispositivos participativos. *In Ciências & letras*, 40, 229-251.
- Veiga, I. P. (2008). Docência como atividade profissional. In: Veiga, I. P. e D'ávila Cristina M. *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, Brasil: Papyrus.
- Vieira, et al. (2002). *Concepções de pedagogia Universitária*. Um estudo na Universidade do Minho.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, Brasil: ArtMed.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competências docentes del profesorado universitario - Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Espanha: Narcea Ediciones.

Legislação

Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992 (Lei do Sistema Nacional de Educação).

Lei nº 1/93 de 24 de Junho de 1993 (lei que Regula a atividade de Ensino Superior).

Lei nº5/2003 de 21 de Janeiro de 2003 (Lei que Altera a Lei1/93 de 24 de Junho).

Decreto-Lei nº 63/2007 de 31 de Dezembro.

Lei nº 27/2009 Lei do Ensino Superior - Publicada no BR nº 38, I Série, de 29 de Setembro de 2009.

O Decreto - Lei nº 30/2010 de 13 de Agosto.

Decreto - Lei nº 32/2010, de 30 de Agosto de 2010.

Decreto – Lei nº 29/2010, de 13 de Agosto de 2010.

Resolução nº 23/201, de 10 de Dezembro de 2009.

O Decreto - Lei nº 48/2010, de 11 de Novembro de 2010.

O Decreto - Lei nº 63/2007, de 25 de Julho de 2010.

Apêndices

Apêndice 1 - Guião de entrevista para directores da IES

GUIÃO DE ENTREVISTA

No contexto de uma investigação que se pretende desenvolver, no âmbito do Doutoramento em Ciências de Educação, na especialidade de Estudos Curriculares e Supervisão Pedagógica em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: Competências pedagógicas dos professores em Instituições do Ensino Superior - um estudo das perceções e práticas das lideranças na cidade de Nampula.

Objetivo: Compreender o valor atribuído, pelas Instituições de Ensino Superior da cidade de Nampula à formação pedagógica na selecção e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Tipo: semi-estruturada.

Público-alvo: Directores.

Entrevistado: _____

Local da realização da entrevista: _____

Data: _____

Recursos: _____

Questão de investigação	Blocos	Objetivos específicos	Questões
Qual a visão que as lideranças das instituições têm da importância das competências pedagógicas para o ensino superior?	Bloco A – competências pedagógicas do professor	- Saber o que os directores entendem por competências pedagógicas; - Saber que importância atribuem a competência pedagógica no desempenho do professor;	<ul style="list-style-type: none"> • Em que consistem para si as competências pedagógicas de um professor? Alguns exemplos? • Na sua perspectiva a qualidade do corpo docente é influenciada pelas competências pedagógicas? Em que aspetos (exemplos)?
De que modo os líderes vêm a relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino?	Bloco B – Relação entre formação Pedagógica e qualidade de ensino	- Saber como a instituição relaciona a formação pedagógica dos professores com a qualidade de ensino que é oferecido.	<ul style="list-style-type: none"> • Que aspectos da qualidade de ensino podem ou não ser melhorados com a formação pedagógica dos professores? Dê exemplos.
Que peso têm critérios pedagógicos nas políticas de seleção de docentes desenvolvidas por	Bloco C – políticas de selecção de docentes	- Conhecer as políticas da instituição para a seleção de docentes. - Saber qual o peso de critérios pedagógicos na selecção de docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Como acontece o processo de selecção de professores na sua instituição? • Quais os critérios necessários para ser professor na instituição que lidera?

Instituições de Ensino Superior?			<ul style="list-style-type: none"> Existem critérios pedagógicos que sejam levadas em conta na seleção de docentes? Quais? Como os avaliam? Que peso têm no conjunto dos critérios?
Quais são os elementos de natureza pedagógica presentes no processo de socialização profissional dos docentes nas instituições de ensino superior?	Bloco D – Socialização profissional	- Conhecer as formas de socialização profissional que a instituição oferece aos professores.	<ul style="list-style-type: none"> Como são acolhidos os professores que iniciam serviços nesta instituição? Quem os apoia? Que práticas de trabalho conjunto existem nos departamentos? Como é que os professores preparam as aulas, as avaliações e outras práticas pedagógicas? Existem alguns momentos de discussão de práticas (supervisão, observação de aulas)? Como se desenvolvem? Qual a frequência?
Que lugar ocupa a dimensão pedagógica nas políticas de formação desenvolvidas nas instituições de ensino superior?	Bloco E – Políticas de Formação Pedagógica	- Caracterizar as políticas da liderança na promoção da formação pedagógica dos professores.	<ul style="list-style-type: none"> Que condições são criadas pela direção para que a formação pedagógica ocorra? Nesta instituição tem-se promovido formação na área pedagógica focada no ensino? Fale-nos sobre os objetivos. Enquanto diretor que mecanismos implementou para a promoção de competências pedagógicas nos professores? Como é que avalia os resultados dessas políticas nas práticas de ensino dos docentes?

Apêndice 2: Análise de conteúdo das entrevistas feitas aos directores das IES

Categorias / subcategorias	Indicadores	Unidades de registo / unidades de contexto
A. Percepção das Competências pedagógicas do professor A.1. Natureza das competências pedagógicas	Percurso académico, investigação, especialização	<p>“...o docente resolve exatamente a sua função de docente na base do seu percurso académico, do seu percurso de pesquisa, do seu percurso de especialidade. Três categorias que para mim determinam específica atitude ou competência no âmbito do ensino superior...portanto academia formalmente, pesquisas e especialidade estão são os três elementos que para mim determinam a idoneidade para ser um docente universitário.” (DD)</p>
	Didáctica específica	<p>“Primeiro dizer que depende muito dos cursos, tem muito a ver com os cursos e cada curso em termos de pedagogia de ensino tem um bocado uma metodologia própria. As ferramentas básicas assim de natureza pedagógica que não devem faltar...” (DB)</p>
	Ligadas ao conhecimento teórico/ conceptual	<p>“...é uma preparação que é direccionada ao ensino, porque as pessoas podem ter uma preparação para o consumo próprio e podem ter uma preparação para ensinar. E para ensinar há exigências básicas que são essenciais. Naturalmente o professor tem que ter domínio da matéria, isso faz parte de tais ferramentas pedagógicas, conhecimento, ter conhecimento do que vai dar...” (DB)</p> <p>“...que ele tenha os conhecimentos teóricos suficientes para ensinar a disciplina que ele deve ensinar...” (DC)</p>

	<p>Ligadas ao conhecimento prático</p> <p>Metodologia de transmissão de conhecimento adequada ao contexto</p> <p>Ligadas as características pessoais do professor/competências humanas</p> <p>Competências comunicacionais</p>	<p>“...as competências pedagógicas partem do próprio conhecimento conceptual...” (DA)</p> <p>“...conhecimento prático...” (DA)</p> <p>“...conhecer o alvo, o destinatário do conhecimento que vai transmitir, ter uma metodologia própria faz parte também da pedagogia. Ter uma metodologia de transmissão desse conhecimento...” (DB)</p> <p>“.. saber quais são as condições para que o estudante aprenda melhor..” (DA)</p> <p>“.. conhecer os vários métodos a partir dos quais pode ajudar os estudantes a melhorar a sua performance...” (DA)</p> <p>“não deve só passar conhecimentos e instrução deve passar também a parte da educação, que tem muito a ver com o caracter de cada um.” (DC)</p> <p>“... ligadas as competências humanas...” (DA)</p> <p>“... devem existir também qualidades humanas exemplares para o ensino...a paciência, a pontualidade, dedicação e zelo ao seu próprio trabalho, gostar do trabalho que está a fazer...” (DB)</p> <p>“... em relação as competências são as competências gerais que se pedem a qualquer docente, um bom comunicador...” (DC)</p> <p>“...as competências inter-pessoais que incluem comunicar. O pedagogo é sobretudo um grande comunicador então um professor deve ser um bom comunicador, ...” (DA)</p>
--	--	---

<p>A.2. importância atribuída a competência pedagógica</p>	<p>Competências relacionais</p>	<p>“...que ele saiba lidar com estudantes...” (DC)</p> <p>“... um professor é para além de tudo é um educador então tem que saber conviver com os seus estudantes...” (DA)</p>
	<p>Competências de liderança</p>	<p>“...que ele seja líder...” (DC)</p>
	<p>Competências de investigação</p>	<p>“...que ele seja investigador...” (DC)</p> <p>“...seu percurso de pesquisa...” (DD)</p>
	<p>Competências motivacionais</p>	<p>“...que ele saiba cativar os estudantes...” (DC)</p> <p>“... motiva muito os estudantes...” (DB)</p>
	<p>Ligadas aos valores morais</p>	<p>“...o processo de ensino e aprendizagem não se deve basear só em conhecimentos e em competências, também tem que se ter a componente moral porque a universidade não deve só passar conhecimentos e instrução deve passar também a parte da educação...” (DC)</p>
	<p>Central para o acto de ensinar</p>	<p>“...O professor tem que saber o que é pedagogia e que aspectos são importantes na pedagogia, então a nível conceptual, a nível de conhecimento a pessoa tem que ser apta pedagogicamente...” (DA)</p> <p>“... elementos pedagógicos que lhe ajudam a organizar o conhecimento que tem e poder transmitir e discutir com os estudantes...” (DB)</p> <p>“... conhecimentos teóricos suficientes para ensinar a disciplina que ele deve ensinar...” (DC)</p>

	<p>Importante para fazer aprender os alunos</p> <p>Importante para organização de uma aula</p> <p>Importante para perceber limitações nos alunos</p> <p>Importante para a selecção de docentes</p> <p>Afectam a qualidade do processo de ensino/aprendizagem</p>	<p>“...o professor deve ser capaz de saber quais são as melhores condições para que um estudante possa aprender melhor, o professor deve conhecer as dificuldades que os estudantes normalmente têm e também conhecer vários métodos a partir dos quais pode ajudar os estudantes a melhorar a sua performance...” (DA)</p> <p>“A lidar com algumas situações difíceis com os estudantes...” (DC)</p> <p>“... conduzir os estudantes a aproveitar o conhecimento...” (DB)</p> <p>“... melhorar em termos a questão da organização de uma aula...”(DB)</p> <p>“...a preparar um guião de aulas...” (DC)</p> <p>“...tomar conhecimento de que há um grave limite nos estudantes universitários devido a proveniência das escolas secundárias...” (DD)</p> <p>“...um corpo de determinada qualidade, posso definir se é uma qualidade mais profissional – técnica profissional, eu devo seleccionar docentes ou professores que tenham domínio das práticas profissionais ou tenham certa experiência...” (DB)</p> <p>“...sem dúvida se eles não têm essas competências afecta a qualidade. Por exemplo, digamos que ele não seja um bom comunicador, não consegue passar a informação que ele deseja passar como deve ser e os estudantes tentem apresentam dúvidas e ele não consegue se explicar, não consegue comunicar-se como deve ser...” (DC)</p> <p>“...é muito importante como uma competência pedagógica e naturalmente influencia a qualidade do docente...e do ensino” (DC)</p>
--	---	---

<p>A.3. Lacunas identificadas ao nível da competência pedagógica dos docentes</p>	<p>Importantes para as relações humanas no processo de ensino e aprendizagem</p> <p>Limitações graves ao nível da competência pedagógica</p> <p>Ausência de investimento em investigação ao nível internacional</p>	<p>“...pode contribuir para a melhoria da qualidade...” (DB)</p> <p>“Também quando nós falamos de relações humanas, estudos mostram que os professores que sabem se relacionar melhor com os seus estudantes, uma relação profissional de proximidade colhem melhores resultados. Quer dizer que os estudantes aprendem melhor quando estão diante de professores que são humanamente competentes, conceptualmente competentes e também praticamente competentes...” (DA)</p> <p>“...A formação pedagógica faz com que o professor perceba um pouco mais do que se diz do que se discute sobre a área e um professor que tem conhecimento sobre a pedagogia que é a relação entre o professor-aluno e sobretudo os conteúdos, os valores que são ensinados...” (DC)</p> <p>“..para mim, .., não são só competências pedagógicas que contam para a qualidade do ensino...mas há outras qualidades humanas que as pessoas devem ter, esta paciência, a pontualidade, dedicação e zelo ao seu próprio trabalho, gostar do trabalho que está a fazer, isto é fundamental, motiva muito aos estudantes que ele está a seguir...a parte humana com uma formação e sensibilização podem se melhorar.” (DB)</p> <p>“...encontro graves limites nos meus colegas nesta competência pedagógica...” (DD)</p> <p>“...precisa demonstra-lo não a mim que sou o director ou aos alunos... mas demonstrar na comunidade académica internacional e aqui somos muito em falta porquê aqui somos três em 25 docentes, só três que sistematicamente publicam no âmbito internacional...” (DD)</p>
<p>B. Relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino</p>	<p>Ultrapassar as condições limitadas de falta de conhecimentos básicos dos estudantes dos primeiros anos</p>	<p>“...ultrapassar condição limite ou limitada dada pelo baixo nível de formação da escola secundária, então eu acho que uma coisa que o docente pode fazer de positivo .. é tomar conhecimento de que há um grave limite nos estudantes universitários devido a proveniência</p>

	<p>Consciência da necessidade da interdisciplinaridade</p> <p>Permite a aquisição de ferramentas para a transmissão de conhecimentos</p> <p>Aspectos ligados a organização de uma aula</p> <p>Práticas de como avaliar</p> <p>Mudanças nos alunos</p>	<p>das escolas secundárias.. falta o conhecimento básico, faço exemplo na língua portuguesa ...não sabem escrever um conceito lógico, segundo uma sintaxe” (DD)</p> <p>“...não minimizar a sua contribuição de docente só para a sua matéria, não ver de uma forma como se fosse um liceu, porque os professores do liceu...o juízo é colegial, portanto o professor de matemática tem várias reuniões e fala com o professor de português, com o professor de história, com o professor de física, com o professor de química, e o juízo é global devido a troca de conhecimento que cada um dos professores...” (DD)</p> <p>“...a questão da transmissão de uma aula, formas também de transmissão. Porque depois eu posso ter um conhecimento até para mim próprio perceber o que sei mas ter dificuldades de transmitir...” (DB)</p> <p>“...as capacitações ajudam no melhoramento da performance dos estudantes e consequentemente a qualidade do ensino...” (DC)</p> <p>“...os aspectos a melhorar temos a questão da organização de uma aula.”(DB)</p> <p>“...como prepara um guião de aulas por exemplo, como preparar um plano temático e analítico, ...”(DC)</p> <p>“...como por exemplo avaliar...”(DC)</p> <p>“...os alunos podem ou não e, muitas vezes podem, mudar as suas atitudes, melhorar as suas formas de aprendizagem por conta de um professor qualificado...” (DA)</p>
--	--	--

	Outros aspectos não pedagógicos que concorrem para a qualidade de ensino	“...é importante também considerar que há aspectos mais físicos, mais materiais que também concorrem para a qualidade de ensino, por exemplo o estado dos edifícios, o equipamento que é usado nos edifícios, esses também são elementos que concorrem para a qualidade de ensino... os dirigentes das escolas, a saberem criar melhores condições em termos físicos e materiais para que haja um bom ensino...”(DA)
C. Políticas de selecção de docentes C.1. política global da instituição .	Concursos públicos Contratação de melhores estudantes nos cursos	<p>“O processo de selecção acontece por um concurso público, é muito muito raro que seja um indicado, também o indicado passa através de um processo de seleccao...” (DD)</p> <p>“Aqui é na base de concursos que nós promovemos, naturalmente segue a regras que a instituição tem: a abertura da vaga interna, esta abertura é geral não é só interna, o nosso hábito aqui de procedimento não é só primeiro abrir para os que estão dentro e depois abrir para o público, não, nós abrimos para todos...” (DB)</p> <p>“...têm sido feitos concursos anuais, abrem-se as vagas, publica-se no jornal...” (DC)</p> <p>“...o processo de selecção dos professores é feito mediante a abertura de um concurso quando há vagas...” (DA)</p> <p>“...nós temos uma política de admissão de novos docentes, pegando estudantes que são recém-graduados. Todos os anos no grupo de recém-graduados nós escolhemos aqueles que se destacaram mais, que tiveram melhor performance académica durante o curso e admitimos para o corpo docente...” (DC)</p> <p>“...tentamos de tirar o máximo os nossos licenciados, já tivemos duas vagas de licenciados portanto, os melhores tentamos de convencer de entrar para nós...” (DD)</p>

	<p>Indicação de pessoal interno</p> <p>Entrevistas</p> <p>Comissões para análise de documentação</p> <p>Qualificações académicas</p> <p>Ter formação na área disciplinar</p>	<p>“... quando existe internamente alguém com tendências, com inclinação para estas competências nós até propomos...” (DB)</p> <p>“..Depois fazemos a entrevista...” (DC)</p> <p>“...são convocados os que se consideram aptos pelo menos para participar das entrevistas são entrevistados e depois passa-se por um período de formalização...” (DA)</p> <p>“...para além da entrevista, analisamos a documentação primeiro, o CV, os certificados e tudo...” (DC)</p> <p>“...uma comissão é indicada para fazer a leitura dos documentos submetidos...” (DA)</p> <p>“...avaliamos na base de um colóquio...” (DB)</p> <p>“...segundo a lei no mínimo deve ter o título de mestre portanto o curso de licenciatura mais uma especialização de dois anos...” (DD)</p> <p>“...eu diria que primeiro ser licenciado...” (DC)</p> <p>“...bom, para ser professor é preciso que tenha uma qualificação académica, infelizmente seria ideal que também tivessem todos, qualificações pedagógicas mas na sua maioria...” (DA).</p> <p>“...primeiro ter o conhecimento, formar-se na área...” (DB)</p> <p>“... Os critérios pedagógicos devem ser fortemente condicionados pela especialidade do ensino” (DD)</p>
--	---	--

C.3 Outros critérios	Reconhecimento da necessidade de aulas simuladas no processo de selecção	“... seria importante que durante o processo de selecção fossem submetidos a simulações que simulassem aulas para vermos os aspetos práticos e pedagógicos que são necessários para que a pessoa exerça essa função...” (DA)
	Reconhecimento da necessidade de valorização de qualificações pedagógicas no processo de selecção	“infelizmente seria ideal que também tivessem todos, qualificações pedagógicas mas na sua maioria, os que nós conseguimos recrutar tem pelo menos uma qualificação numa determinada área. Seria bom naturalmente que tivesse formação pedagógica...” (DA)
	Valorização da presença feminina/gênero	“... no meu ver eu encorajo a presença feminina não porque me sinto obrigado pela cultura do género que agora vai a favorecer as mulheres mas porque na minha experiência e também olhando para o meu percurso académico, as mulheres são aquelas que de facto garantem melhor a ordem académica e a qualidade académica...” (DD)
	Qualidades humanas	“...Além do conhecimento, além da experiência nós procuramos, como dizia, percebermos que qualidades humanas este indivíduo tem, este aspecto não vem publicado...” (DB) “...os nossos professores devem ser competentes ... humanamente...” (DA)
	Competências interrelacionais	“...que sejam pessoas que saibam estar com os outros porque nós acreditamos que os estudantes aprendem melhor se têm professores que criam condições de aproximação, que criam condições que deixem os estudantes a vontade para fazerem as suas perguntas, para fazer a sua participação então ...” (DA)
D. Percepção sobre a Socialização profissional		

<p>D.1. formas de socialização e integração na carreira oferecidas aos docentes</p>	<p>A direcção pedagógica e o coordenador apoiam a inserção/acompanhamento do professor</p> <p>Assistência aos professores antigos</p> <p>Capacitações na área do ensino</p> <p>Atribuir outras funções além da docência</p>	<p>“...temos uma direcção pedagógica com um departamento apropriado e neste caso é o próprio assistente do pedagógico que procura monitorar juntamente com os coordenadores dos cursos, procuram monitorar e acompanhar os novos professores...” (DB)</p> <p>“...naturalmente o coordenador tem uma função importante de garantir este acompanhamento...” (DA).</p> <p>“...tem o director do curso/coordenador do curso e cada director de curso tem um grupo de docentes que deve acompanhar...” (DC).</p> <p>“... o director é que faz o cargo de apoiar os novos docentes...” (DD)</p> <p>“...por isso é que sempre colocamos um recém-contratado com um que já está mais tempo para haver esse acompanhamento pelos pares....” (DC).</p> <p>“...muitas vezes quando estes recrutados novos docentes vêm as matérias que leccionam já são lecionadas por docentes que cá estão. Então o que nós procuramos fazer é que eles passem um período a assistir, a serem acompanhados por um docente mais velho...” (DA)</p> <p>“...O ideal seria contratar pessoas que já têm alguma experiência na área de ensino. Seria o ideal, nós sabemos que teoricamente é o ideal mas não encontramos, então contratamos e capacitamos...” (DC)</p> <p>“...quando há candidatos novos, mesmo os antigos...promovemos um curso onde recordamos estas competências pedagógicas necessárias ...em cada semestre...” (DB)</p>
--	--	--

D.3. monitorização de práticas pedagógicas	<p>Reuniões interdepartamentais</p> <p>Encorajamento para assistência mútua de aulas</p> <p>Reforço do modo individual do trabalho docente</p>	<p>“...a nível pedagógico temos dois conselhos em cada semestre ... onde participam os professores seja a tempo inteiro ou a tempo parcial e alio é a ocasião para discutir...” (DD)</p> <p>“...temos feito reuniões mensais interdepartamentais onde não só estão os departamentos académicos que seriam os cursos, mas também estão outros departamentos como biblioteca, registo académico...” (DC)</p> <p>“...a nível dos departamentos também se encoraja momentos de reunião entre professores do mesmo departamento...” (DA)</p> <p>“...departamentos como coordenação reúnem-se para organizar o trabalho...” (DB)</p> <p>“...também encorajamos que haja assistência mútua de aulas e um processo de feedback que possa ajudar os outros docentes a crescer...” (DA)</p> <p>“...aqui cada docente é responsável pela sua preparação...”(DD)</p> <p>“...agora responsabilizamos tudo ao docente, ele tem que nos trazer o teste com as perguntas, o guia de correcção e naturalmente no fim do teste, o resultado e a devida pauta que agora é lançada diretamente no e-sura pelo próprio docente...” (DB)</p> <p>“...a preparação tem sido individualmente... é individual cada um prepara a sua disciplina, cada um prepara os seus testes” (DC)</p> <p>“...a orientação específica de como devem preparar aulas não temos mas esperamos que, acreditamos que todos os professores tiram tempo para prepararem as suas aulas de acordo</p>
---	---	--

	<p>Orientações para o uso do plano estudos</p> <p>Não interferência nas práticas pedagógicas/não a avaliação e a supervisão mesmo que regulamentadas</p> <p>Monitorização através de reuniões/encontros com estudantes</p>	<p>com as matérias que vão lecionar e que isso seja produto de uma investigação...em relação as avaliações nós orientamos que as perguntas sejam de facto relacionadas com o que está prescrito no plano de estudos, lecionado ou não e o estudante deve ser informado no início que tudo que está no plano de estudo é avaliável...” (DA)</p> <p>“...criamos espaços, esse é um esforço que temos tido de os docentes todos terem um espaço na faculdade ... ele tem que ter um escritório com meios para trabalhar, tem que ter um espaço para receber e acolher o estudante, tem que ter um espaço onde ele prepara as suas aulas” (DB)</p> <p>“Sim, no nosso regulamento existe. Eu tenho muito pudor em adotar esta coisa.... também porque sou contrário do ponto de vista, tenho um próprio pudor, eu não me sinto de ser a pessoa mais alta para julgar a aula de...mas efectivamente reconheço que há esta necessidade...” (DD)</p> <p>“...faço algumas entrevistas sobretudo com os chefes de turma dos alunos para ver...” (DD)</p> <p>“...os estudantes, os docentes e a direção também tem um momento em que discutem a sua vida e a sua vida naturalmente tem a ver com aulas, com relacionamentos, com supervisão e tudo isso, com estudantes também para discutirem o processo de ensino e aprendizagem, ...” (DA)</p> <p>“...a auscultação dos estudantes também faz parte do nosso teste para nos certificarmos se aquilo que esperamos do docente está a acontecer ou não...” (DB)</p>
--	---	---

	<p>Grupos colegiais de assistência, avaliação e supervisão de controlo as aulas</p> <p>Frequência e instrumentos de práticas de assistência e observações a aulas</p>	<p>“...a direcção pedagógica cria uma comissão que até vai fazer visita as aulas para assistir as aulas e depois deixa recomendações...” (DB)</p> <p>“... existe a observação de aulas que é feita pelo gabinete para questões da qualidade de ensino que faz esse trabalho. Eles fazem um plano no início do ano no gabinete, que vamos visitar junto com os coordenadores, eles definem quais são as disciplinas que eles acham mais críticas (aquelas que alguma questão, que os estudantes estão a queixar-se de alguma coisa... fazem um plano em conjunto, o gabinete e o coordenador do curso e juntos também vão fazer a supervisão,” (DC)</p> <p>“... a frequência é realmente um problema porque o ideal seria pelo menos em cada mês haver uma visita, mas as vezes é difícil em termos práticos fica só no ideal mas na prática há dificuldades de executar o que pretendemos. Então a periodicidade varia de três em três meses esta visita para cada um... não podemos dizer o contrário do que acontece, não é muito rítmica então precisamos de melhorar este aspeto da frequência” (DB)</p> <p>“...Essa actividade é anual, todos os semestres eles fazem essa actividade, em cada disciplina não saberei dizer mas acho que é uma vez por ano...” (DC)</p> <p>“...preenchem um formulário que eles têm com as perguntas que tem que ser satisfeitas e pronto, conversam com o docente, fazem a avaliação por escrito, o docente tem acesso a avaliação, se tem recomendações que o docente tem que fazer se tem que melhorar isto ou aquilo, eles fazem e pronto, é assim que acontece...” (DC)</p> <p>“...A supervisão e observação de aulas acontecem muito pouco infelizmente, não sei se é em respeito da autonomia que os docentes reclamam (risos) mas acontecem pouco e a nossa ideia é que sejam intensificados porque esses são momentos em que uns aprendem com os outros...” (DA)</p>
--	---	--

E. Políticas de formação pedagógica	Promoção de formações pedagógicas	<p>“...a última que fizemos ... foi feita pela nossa directora pedagógica, dois dias fizeram um estágio de reflexão de discussões sobre a formação pedagógica. ...” (DD)</p> <p>“...também temos organizado <i>workshops</i>, temos organizado formações específicas com instituições nacionais e internacionais. Já tivemos algumas formações pedagógicas com a Universidade Católica Portuguesa...” (DA)</p> <p>“...por isso que nós anualmente fazemos duas capacitações pedagógicas ...” (DC)</p> <p>“... promovendo um curso onde recordamos estas competências pedagógicas necessárias a todos os docentes...” (DB)</p> <p>“Capacitamos sempre os docentes em metodologias de ensino e outras matérias relevantes...” (DE)</p>
E.1. lideranças e formação pedagógica	Garantir experiências académicas no estrangeiro	<p>“...Saiu uma política que é uma estratégia académica, é evidente que a nossa tendência é aquela de melhorar a condição pedagógica dos docentes através de um banho no exterior porque é o único que garante uma progressão crítica na formação do docente...Então estes jovens são aqueles privilegiados para irem aos estrangeiro, portanto faço de tudo para tentar se chegam bolsas de estudo que sejam eles a ir, porque se eles vão para fora. Esse banho no estrangeiro serviria para ele ganhar competências no estrangeiro” (DD)</p> <p>“...temos alguns que estão fora, temos por exemplo dois que estão a fazer mestrado em optometria na Espanha, alguns em Portugal na área de nutrição, alguns já fizeram o doutoramento também na Universidade do Porto na área de medicina então alguns foram para o Brasil...” (DC)</p>

<p>E.2. natureza da formação pedagógica</p>	<p>Oferta de oportunidades de continuação da formação académica</p> <p>Introdução de disciplinas de pedagogia nos planos curriculares</p> <p>Criação de condições logística e materiais</p> <p>Partilha e troca de práticas e de experiências</p>	<p>“...todo o docente que cá entra deve em simultâneo matricular-se para um curso de mestrado ou um curso de doutoramento...” (DA)</p> <p>“...é complicado encontrar pessoas com experiência da docência na área de saúde. Então apostamos nesses recém-graduados e apostamos na formação deles...” (DC))</p> <p>“...Nós introduzimos também nos nossos planos curriculares a nível de mestrado e de doutoramento onde os nossos docentes frequentam disciplinas relacionadas com pedagogia, com didática para garantir que de facto eles aprendam...” (DA)</p> <p>“Nós é que organizamos as capacitações... nós é que organizamos a logística, se é para pagar passagem de Maputo para cá, nós é que pagamos, nós é que criamos as condições para que as capacitações ocorram...” (DC)</p> <p>“Primeiro nós garantimos o equipamento das nossas salas de aula, da biblioteca, para garantir que haja material para que os professores aprendam sem necessariamente estarem numa formação específica através dos manuais e das coisas que existem...” (DA)</p> <p>“...garantimos o equipamento das nossas salas de aula, da biblioteca para garantir que haja material para que os professores aprendam...” (DA)</p> <p>“...bibliografia, internet...” (DC)</p> <p>“..., proporcionar um momento em que os docentes partilham aquilo que melhor sabem fazer...” (DA)</p>
--	---	--

	<p>Assegurar um padrão nas práticas dos docentes</p> <p>Assegurar o não conflito entre o regulamento (pedagógico) da instituição e a prática docente</p> <p>Introduzir novas metodologias aos docentes</p> <p>Realçar o papel do estudante no processo de ensino e e aprendizagem</p>	<p>“...’é nesses seminários que vais ouvindo as experiencias de outros colegas... vais aprendendo só nessa interacção entre pares...” (DC)</p> <p>“...que todos tenhamos o mesmo padrão como dizia, segundo que esse padrão siga os elementos de base que achamos que são essenciais, como dizíamos a criatividade é aceite, a criatividade dos docentes no processo de lecionação...” (DB)</p> <p>“...queremos nos assegurar que todos tenham conhecimento e possam segui ... assegurar que isto esteja ao alcance de todos os docentes que estão connosco e que não haja conflito entre o nosso regulamento e a atuação de um professor” (DB)</p> <p>“...também de introduzir talvez novas metodologias porque agora a tendência é de sair do cenário clássico que os docentes vão despejando e os estudantes vão absorvendo, não é, porque agora não é o cenário nas universidades, não deve ser, tem que ser mais de professor como um orientador...” (DC)</p> <p>“...temos discutido muito nesses os seminários pedagógicos para que os estudantes não sejam muito passivos porque há muito disso e a universidade tem que preparar o estudante não só como um técnico mas também para a vida no geral, então incutir nos estudantes essa postura mais ativa, postura de ele buscar solução para os problemas que ele encontra e não receber só informações dos outros...” (DC)</p> <p>“...momentos que possam provocar nele alguma curiosidade, curiosidade esta que depois vai resultar em investigação, produção e construção de conhecimento pelo próprio estudante...” (DA)</p>
--	---	---

<p>E.3. mecanismos de promoção de competências pedagógicas</p>	<p>Focada para elaboração de aulas e planos analíticos</p> <p>Formas de transmissão</p> <p>Focada para formas de elaboração de testes e de avaliar</p> <p>Desvalorização dos conteúdos ministrados nas formações</p> <p>Convites a professores/formadores nacionais e internacionais</p>	<p>“...discutem como elaborar um plano analítico, como preparar o plano de aulas. É isso que eles discutem...” (DC)</p> <p>“... melhorar a organização de uma aula...” (DB)</p> <p>“...melhorar formas também de transmissão, porque eu posso ter conhecimento... mas ter dificuldades em transmitir...” (DB)</p> <p>“..., como elaborar um teste, como avaliar os estudantes...” (DC)</p> <p>“...nesta formação comunicamos também aquelas que são as nossas exigências regulamentares em termos... de modalidades de avaliação...” (DB)</p> <p>“...com aquele grande defeito que eu denunciei antes porque só um estágio que fica a ser uma conferência de auto-consciência que não serve de nada senão tranquilizar a consciência. Ali não se cresce para nada porque são discussões todas interna...” (DD)</p> <p>“...primeiro permitir que haja um formador, assegurar que haja um formador com competência ou preparado para isso...” (DB)</p> <p>“...esta prática de pequenas reuniões com o director de Ciências de Saúde que vem apresentar uma reunião pedagógica da faculdade de Arquitetura, são da mesma família...” (DD)</p> <p>“uma capacitação mais formal onde convidamos todos os docentes... Convidamos docentes experientes para dar a capacitação, alguns internos e alguns externos e discutimos vários assuntos... convidamos professores que vão palestrar...” (DC)</p>
---	---	---

	<p>Pontos focais de qualidade</p> <p>Positivo mas com reconhecimento de lacunas e desafios</p> <p>Positiva pois melhora a qualidade de ensino/práticas docentes</p> <p>Melhora a qualidade do corpo docente</p>	<p>“...agora temos um elemento novo que são os pontos focais de qualidade, estes também são um sector de referência muito importante que contribui digamos assim na observação de tudo o que acontece, que deveria acontecer e não acontece para a melhoria e segurança da própria qualidade...” (DB)</p> <p>“...o resultado é positivo, não quer dizer que não haja problemas nisso, há lacunas, há dificuldades insistentes ou recorrentes mas o facto de termos estas formações, de termos comissões que zelam pela supervisão...” (DB)</p> <p>“...acho que os mecanismos, as políticas, as orientações que nós construímos em conjunto tem surgido efeitos positivos, os resultados são muito bons. Há naturalmente desafios de vária ordem...” (DA)</p> <p>“... objectivo é de ter professores melhores e tendo professores melhores teremos também licenciados melhores num clima tal pelo qual todos os nossos licenciados são licenciados de qualidade...ajuda muito, mesmo eu por experiência pessoal, aprendi muita coisa nos seminários de capacitação pedagógica, não tinha noção no início de como se prepara uma aula, um plano de aulas, não tinha noção como avaliar, como elaborar um teste, ajudou muito. E mesmo a metodologia dentro da sala de aulas...” (DC)</p> <p>“...o objetivo é para melhorar a performance dos docentes, porque melhorando a performance deles nós melhoramos a qualidade...” (DC)</p> <p>“... traz melhorias no corpo docente e consequentemente na imagem da instituição nos quadros que forma.” (DE)</p> <p>“...naturalmente influencia a qualidade do docente...” (DA)</p>
--	---	--

Apêndice 3: Guião de entrevista aos coordenadores académicos das IES

GUIÃO DE ENTREVISTA

No contexto de uma investigação que se pretende desenvolver, no âmbito do Doutoramento em Ciências de Educação, na especialidade de Estudos Curriculares e Supervisão Pedagógica em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: competências pedagógicas dos professores em Instituições do Ensino Superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e percepções das lideranças.

Objetivo: Compreender o valor atribuído, pelas lideranças das instituições de Ensino Superior da cidade de Nampula à competência pedagógica na seleção e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Tipo: semiestruturada.

Público-alvo: coordenadores de departamentos académicos.

Local da realização da entrevista: na instituição.

Dia/Horário: A definir			
Questão de investigação	Blocos	Objetivos específicos	Questões
Qual a visão que as lideranças das instituições têm da importância das competências pedagógicas para o ensino superior?	Bloco A – competências pedagógicas do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Saber o que os coordenadores académicos entendem por competências pedagógicas; - Saber que importância atribuem a competência pedagógica no desempenho do professor; 	<ul style="list-style-type: none"> • Em que consistem para si as competências pedagógicas de um professor? Alguns exemplos? • Na sua perspetiva a qualidade do corpo docente é influenciada pelas competências pedagógicas? Em que aspetos (exemplos)?
De que modo os líderes vêm a relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino?	Bloco B – Relação entre formação Pedagógica e qualidade de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Saber como os coordenadores relacionam a formação pedagógica dos professores com a qualidade de ensino que é oferecido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que aspetos da qualidade de ensino podem ou não ser melhorados com a formação pedagógica dos professores? Dê exemplos.
Que peso têm critérios pedagógicos nas políticas de seleção de docentes desenvolvidas por Instituições de Ensino Superior?	Bloco C – políticas de seleção de docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as políticas da instituição para a seleção de docentes. - Saber qual o peso de critérios pedagógicos na seleção de docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como acontece o processo de seleção de professores na sua instituição? • Quais os critérios necessários para ser professor na instituição que lidera? • Existem critérios pedagógicos que sejam levadas em conta na seleção de docentes? Quais? Como os avaliam?

<p>Quais são os elementos de natureza pedagógica presentes no processo de socialização profissional dos docentes nas instituições de ensino superior?</p>	<p>Bloco D – Socialização profissional</p>	<p>- Conhecer as formas de socialização profissional que a instituição oferece aos professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como são acolhidos os professores que iniciam serviços nesta instituição? Quem os apoia e como no início da sua docência? • Que práticas de trabalho pedagógico em conjunto existem nos departamentos? • Como é que os professores preparam as aulas, as avaliações e outras práticas pedagógicas? • Existem alguns momentos de discussão de práticas (supervisão, observação de aulas)? Como se desenvolvem? Qual a frequência?
<p>Que lugar ocupa a dimensão pedagógica nas políticas de formação desenvolvidas nas instituições de ensino superior?</p>	<p>Bloco E – Políticas de Formação Pedagógica</p>	<p>- Caracterizar as políticas da liderança na promoção da formação pedagógica dos professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que condições são criadas pela direção para que a formação pedagógica ocorra? • Nesta instituição tem-se promovido formação na área pedagógica focada no ensino? Fale-nos sobre os objetivos. • Enquanto coordenador que mecanismos implementou para a promoção de competências pedagógicas nos professores? • Como é que avalia os resultados dessas políticas nas práticas de ensino dos docentes?

Apêndice 4: Análise de conteúdo das entrevistas feitas aos coordenadores acadêmicos das IES

10 coordenadores acadêmicos de 5 IES

Categorias / subcategorias	Indicadores	Unidades de registo / unidades de contexto
<p>A. Percepções sobre as competências pedagógicas do professor</p> <p>A.1. Natureza das competências pedagógicas</p>	<p>Transmissão da matéria</p> <p>Transmissão com compreensão</p> <p>Saber dar aulas de forma adequada</p>	<p>“...poder transmitir conhecimentos aos alunos...” (C2D)</p> <p>“...ter ferramentas intelectuais em termos de conhecimento que pode-lhe permitir a transmissão do seu conhecimento ...” (C1E)</p> <p>“...consistem em o professor ter a capacidade de transmitir a matéria de forma que a pessoa que está do outro lado, neste caso o estudante, perceba...” (C1B)</p> <p>, “...saber transmitir a matéria de várias formas porque existem estudantes que podem não perceber de uma certa forma...” (C2B)</p> <p>“...e garantir o saber dos alunos...” (C2E)</p> <p>“...perceber até que ponto o estudante está satisfeito com a transmissão da matéria...” (C2B)</p>

	<p>Atenção na aprendizagem do aluno</p> Coordenar o processo do ensino e aprendizagem	<p>“...as competências pedagógicas que estão ligadas a como dar aulas...” (C2E)</p> <p>“...competências pedagógicas de um professor resume-se em.. saber dar aulas, ...” (C2E)</p> <p>“... corresponde a habilidades que este deve ter para poder ministrar as aulas de forma adequada de modo a cumprir com os objetivos de ensino...” (C2C)</p> <p>“...“...são aquelas habilidades que qualquer docente, qualquer professor, deve desenvolver na sala de aula apartir dos valores, suas habilidades pedagógicas, conhecimentos que tem que fazer para poder desenvolver seu acto docente...” (C1C)</p> <p>“...Ter noção dos elementos de uma aula por exemplo, saber que eu quando chego numa aula por exemplo tenho que começar pela motivação...” (C2D)</p> <p>“...cada tipo de aula deverá ser organizada de tal maneira que os estudantes consigam obter informações e aprender...” (C1C)</p> <p>“...garantir o saber dos alunos...” (C2E)</p> <p>“...coordenar o processo de ensino e aprendizagem...” (C2E)</p> <p>“... cumprir com os objetivos do ensino...” (C2C)</p> <p>“... um professor organizado... que praticamente sabe o que vai dar no semestre...” (C1D)</p> <p>“... são habilidades para acompanhar os processos educativos...” (C2A)</p>
--	--	---

	<p>Competências para avaliar</p> <p>Conhecimentos práticos</p> <p>Competências relacionais</p> <p>Interdisciplinaridade</p> <p>Competências motivacionais</p>	<p>“...estamos a falar da organização dos conteúdos, da organização dos métodos e também da organização dos próprios recursos... Mas também estamos a falar da organização dos trabalhos e todas as actividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem” (C1A)</p> <p>“... as competências pedagógicas tem a ver com este tipo de arte que o professor tem para organizar o percurso do processo de ensino e aprendizagem...” (C1A)</p> <p>“...estou na sala de aula, ao leccionar tenho que fazer com que o tempo programado para que a aula possa decorrer seja aquele...” (C1D)</p> <p>“... saber avaliar...” (C2B)”</p> <p>“...métodos que um docente deve possuir para poder acompanhar um estudante estagiário numa farmácia comunitária... numa aula prática...” (C2C)</p> <p>“... dar exemplos práticos que um estudante amanhã vai encontrar na vida laboral...” (C1C)</p> <p>“...dentro dessas competências o saber-fazer o professor ele tem que trazer para os estudantes, levar com que os estudantes ganhe aquelas habilidades do saber-fazer...” (C2A)</p> <p>“...um professor que praticamente sabe lidar com os seus estudantes e sabe interagir com seus estudantes...” (C1D)</p> <p>“...fazer a integração dos conhecimentos de uma disciplina com a outra...” (C1C)</p> <p>“...tenho que começar pela motivação dos alunos...” (C2D)</p>
--	--	---

<p>A.2. importância atribuída a competência pedagógica</p>	<p>Saber fazer, ser e estar</p> <p>Importante para a correcta transmissão de conhecimentos</p> <p>Importante para saber dar aulas</p>	<p>“...no meio da aula possa-se inserir algumas partes que é para distrair um bocadinho aos estudantes... depois volta-se a aula, com uma pequena motivação no meio dessa aula...” (C1D)</p> <p>“...alguns exemplos que poderia dar nessas competências são o saber fazer, saber ser e saber estar ...” (C1C)</p> <p>“...“...uma das competências pode ser saber fazer, saber-ser...” (C2A)</p> <p>“A formação psicopedagógica permite que o docente tenha balizas, o saber ser, o saber fazer, o saber estar na sala de aulas...” (C2E)</p> <p>“...um docente sem qualidade pedagógicas poderá ter de certa forma dificuldades em transmitir os conhecimentos de forma metódica e de forma mais correcta...” (C1B)</p> <p>“... a transmissão dos conhecimentos tem a ver com o ensino...” (C2D)</p> <p>“...ou uma boa qualidade de transmitir o conhecimento que tem ao seu estudante...” (C1D)</p> <p>“...que ele tenha ferramentas pelo menos pedagógicas que possa-lhe ajudar no seu dia-a-dia para a transmissão do seu conteúdo para os seus estudantes...” (C1E)</p> <p>“...então os métodos e as técnicas que utiliza, todas elas resumem-se no saber dar aulas...” (C2E)</p>
---	--	---

	<p>Importante para a qualidade do ensino</p>	<p>“...quero acreditar que sim, porquê quem tem uma competência pedagógica pode ter uma boa qualidade de ensino...” (C1D)</p> <p>“...se o docente não é competente pedagogicamente não poderá conseguir alcançar os objectivos do ensino, então prejudica directamente a qualidade de ensino...” (C2C)</p> <p>“...se não há competência pessoal do docente, impossível seria a qualidade do processo docente educativo...” (C1C)</p> <p>“...dentro das competências pedagógicas ele desolve no estudante aqueles processos de ensino é onde nós podemos encontrar a questão da qualidade...” (C2A)</p> <p>“... competências pedagógicas estou a ver na dimensão do professor ter a parte pedagógica do ensino.” (C1E)</p>
	<p>Importante para a qualidade do corpo docente</p>	<p>“...pode influenciar na qualidade do corpo docente...” (C1E)</p>
	<p>Importante para a captação e compreensão da matéria nos alunos</p>	<p>“...porque nesta situação da não boa captação da matéria por parte do estudante, porquê que o estudante vai ter dificuldades nesta cadeira e nas restantes cadeiras ele está em perfeitas condições? Isto quer dizer que o professor não está a transmitir como deve ser...” (C2D)</p> <p>“...como é que ele faz perceber os conteúdos , que técnicas ele usa para fazer chegar os conteúdos...” (C2E)</p>
	<p>Importante para o acompanhamento das dificuldades de aprendizagem estudante</p>	<p>“...como é que ele resolve o problema de um aluno que não sabe, que não percebe... que técnicas ele usa para conquistar esse aluno...” (C2E)</p>

	<p>Importante para as relações humanas no processo de ensino e aprendizagem</p> <p>Importante para a selecção dos docentes</p> <p>Contribuem nos valores humanos dos professores</p>	<p>“... o professor poderá ser como modelo dentro da sala de aula e influenciar os estudantes para eles saberem ser...” (C1A)</p> <p>“...parte da seleccao de quais docentes nós queremos que trabalhem connosco em nossas instituições de Ensino Superior...” (C1C)</p> <p>“... quer dizer que dentro das competências ele tem que colocar a sua alma e coração, gostar do que faz ...” (C2A)</p> <p>“... as competências não apenas se medem no saber estar dentro do processo mas também a parte de valores que tem este docente para poder desempenhar o seu processo de ensino e aprendizagem e se ele não melhora ou tem consciência de que tem valores suficientes e adequados para chegar a uma sala de aula e brindar os conhecimentos da matéria que ele supostamente deve de dominar ...” (C1C)</p>
<p>B. Percepção sobre a relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino</p>	<p>Auxílio na aprendizagem do aluno</p> <p>Aspectos da interação professor-aluno/interacções pessoais</p> <p>Influenciar o comportamento do aluno</p> <p>Formas de transmissão de conhecimento</p>	<p>“...com as qualidades pedagógicas o aluno pode ter uma aprendizagem boa... um docente com boas qualidades pedagógicas pode ajudar o aluno a escrever melhor...” (C1B)</p> <p>“...os aspectos ligados a interacção professor-aluno...” (C2D)</p> <p>“...o professor não pode apenas pensar que a sua actividade é leccionar e saindo da sala de aulas não tem há outra missão, mas há uma necessidade imperiosa de ser grande influenciador neste comportamento sobre como deve ser o aluno dentro de uma comunidade académica...” (C1A)</p> <p>“...a forma de transmissão do conhecimento...” (C2D)</p>

	<p>Saber ensinar</p> <p>Saber avaliar</p> <p>Melhorias no ensino e aprendizagem</p>	<p>“...a própria transmissão do conhecimento, um professor quando nós preparamos o professor durante aqueles debates na sua formação, nós tentamos construir o professor para que ele saiba... como ele pode transmitir o conhecimento...” (C1E)</p> <p>“...fazer chegar os conteúdos qu ele traz...” (C2E)</p> <p>“...tem que saber leccionar, tem que saber ensinar os alunos e isso significa sim que tem que ter o saber fazer...” (C1A)</p> <p>“...fazer com que a turma perceba aquilo que você está a tentar transmitir...” (C1D)</p> <p>“...a formação pedagógica, em princípio, mune o professor em competências didáticas e a didática resume-se em ... em como ensinar, o que ensinar, para quem ensinar... a qualidade de um professor no processo de ensino e aprendizagem é especificamente ele saber que o seu motor são as estratégias de ensino...” (C2E)</p> <p>“...a adequação da forma de submeter o estudante a avaliação... tanto na avaliação teórica quanto prática, a avaliação é indispensável. Portanto competências pedagógicas nesses dois campos podem ser melhoradas...” (C2C)</p> <p>“...a adequação da forma de submeter o estudante a avaliação...” (C2C)</p> <p>“...é um dos factores fundamentais para a melhoria de ensino...” (C1D)</p> <p>“...todas estas competências tenham um fim ...de melhorar o processo de ensino e aprendizagem...” (C1C)</p>
--	--	--

	<p>Formas de interação com colegas e estudantes</p> <p>Individualização do conhecimento</p> <p>Valores do docente</p> <p>Permite a adequação aos contextos</p> <p>Formação integral do professor</p>	<p>“...saber interagir primeiro com os seus colegas, os outros docentes, segundo com a turma que são os seus estudantes...” (C1D)</p> <p>“...o professor tem que estar atento não aquilo ao que ele vai ensinar mas as pessoas com quem ele vai falar...” (C2A)</p> <p>“... individualizar aquele conhecimento que ele dá porque cada um vem de lugares diferentes , com formação diferente, em contextos diferentes...” (C2A)</p> <p>“...também a parte de valores que tem este docente para poder desempenhar o seu processo de ensino e aprendizagem...” (C1C)</p> <p>“...ele vai precisar se adaptar ao contexto...” (C2A)</p> <p>“...melhorar a qualidade de ensino com base na formação integral do professor...” (C1A)</p>
<p>C. Políticas de seleção de docentes</p> <p>C.1. Política global da instituição</p>	<p>Concursos públicos</p>	<p>“...eles lançam aqui não é bem concurso público...” (C1B)</p> <p>“...quando há uma necessidade de docentes em certa área, lança-se o concurso público...” (C2D)</p> <p>“...Normalmente lança-se um concurso...” (C1D)</p> <p>“...mediante um concurso público...” (C2C)</p>

	<p>Processos de entrevistas</p> <p>Comissões de selecção</p>	<p>“...há um concurso, entregam a documentação estabelecida...” (C1C)</p> <p>“...as pessoas concorrerem naqueles concursos que agora se fazem...” (C2A)</p> <p>“... num primeiro momento tem havido anúncio de vagas...” (C1A)</p> <p>“...agora acabamos de lançar um concursos para seleccionar alguns docentes...” (C1E)</p> <p>“...as pessoas são seleccionadas com bases em entrevistas...” (C1B)</p> <p>“...passa por uma entrevista de percepção do que é que o indivíduo percebe na matéria...” (CB2)</p> <p>“...chamam-se aos apurado para possíveis entrevistas...” (C1D)</p> <p>“...logo são submetidos a uma entrevista...” (C1C)</p> <p>“...eles eram submetidos a uma entrevista...” (C2A)</p> <p>“...daí então segue-se então ao período de entrevistas...” (C1A)</p> <p>“...aquele que nós achamos que tem as condições, vão a entrevista para ver também a capacidade de expressão...” (C1E)</p> <p>“...a fase da entrevista é para buscar as motivações que leva o candidato a pedir vaga nesta instituição...” (C2E)</p> <p>“...onde está lá o director pedagógico onde estão lá os coordenadores...”(C1B)</p>
--	--	--

	<p>Experiência de trabalho na área/disciplina</p> <p>Experiência de trabalho no ensino superior</p> <p>Ter formação na área/disciplina a trabalhar</p>	<p>“...depois há um júri que vai avaliando a documentação...” (C1D)</p> <p>“...isto passa por um processo, primeiro pela comissão de grupo e depois por uma comissão da direcção pedagógica ...” (C1C)</p> <p>“...nestas entrevistas nós como departamentos somos convidados para fazer parte...” (C1A)</p> <p>“...num plenário de quatro pessoas que normalmente são membros do conselho científico e é presidido pelo director...” (C2B)</p> <p>“...primeiro olha-se para a experiência de trabalho na área...” (C2B)</p> <p>“...eu acho que essa experiência... na área de formação...já é um dos pontos para possível aceitação na faculdade...” (C1D)</p> <p>“Uma universidade técnico profissional procura-se saber o que é que o candidato já fez nas áreas que tem a ver com o nosso curso...” (C2D)</p> <p>“...o currículo de experiência e sua formação de base...” (C1C)</p> <p>“...onde passou antes de se candidatar...” (C1D)</p> <p>“...em quais instituições de ensino superior terá trabalhado anteriormente...” (C1C)</p> <p>“...ter formação específica na disciplina que é contratado...” (C2C)</p> <p>“... ter domínio na área que vai leccionar...” (C1B)</p>
--	---	---

	<p>Nível acadêmico</p> <p>Ter monografia como requisito de final de curso</p> <p>Nota final do curso</p>	<p>“... ser formado na área específica que a faculdade precisa...” (C2D)</p> <p>“...a área de formação para com a disciplina a que se candidata...” (C1D)</p> <p>“...olha-se para o grau... nos últimos dois ou três anos tem sido prioridade no recrutamento dos professores com grau de mestrado ...” (C2B)</p> <p>“...primeiro o nível acadêmico compatível com...” (C1B)</p> <p>“...nível acadêmico...” (C2C)</p> <p>“...ter mestrado, doutoramento, são critérios gerais...” (C2A)</p> <p>“...ter o nível exigido, nós aqui das candidaturas que já participei nas entrevistas eram licenciatura e até o mestrado...” (C1A)</p> <p>“A questão primordial que a gente vê é como é que este docente terminou o seu nível de graduação ou se é mestrado como é que ele terminou, se fez doutoramento como é que foi e não...” (C1E)</p> <p>“...o nível de licenciatura...” (C2E)</p> <p>“...não podemos recrutar um docente.. que não tenha feito a monografia...” (C1E)</p> <p>“...outro critério ligado a questão das notas, é importante...” (C2D),</p> <p>“...tem que ter terminado com no mínimo 14 valores...” (C1E),</p>
--	---	---

<p>C.2.Critérios pedagógicos</p>	<p>Recrutar melhores estudantes nos cursos</p> <p>Apresentação de aulas simuladas</p>	<p>“...ter a nota mínima de aprovação de 15 valores...” (C2E)</p> <p>“...a nota de qualificação a gente repara a nota de qualificação no certificado. Geralmente quando são notas altas estes têm maior probabilidade de serem capturados para a entrevista...” (C1A)</p> <p>“...nós olhamos para os melhores estudantes e dá-mos chances de serem assistentes...” (C2B)</p> <p>“...identificamos aqueles estudantes que eram os melhores...” (C2A)</p> <p>“...verificamos dentro do percurso muitos deles são os nossos estudantes na sua maioria...” (C1A)</p> <p>“...faz-se um acompanhamento do estudante...[novo docente]... tem que apresentar um relatório ... (C2B)</p> <p>“...temos assistentes estagiários que iniciam o processo da carreira docente...passam a ser colaboradores dos docentes... na parte da ciência básica para o 1º.e 2º. Ano...” (C1C)</p> <p>“...eu sou produto da UP, fiz a psicologia escolar e umas das condições.. para eu entrar aqui...(C2E)</p> <p>“...uma das coisas que se fazem é mandar ele preparar uma matéria em que ele depois vai apresentar a matéria para o pessoal do júri, uma aula simulada...” (C1B)</p> <p>“...submetemos o candidato para a apresentação de um tema. Um tema que tem a ver com a área pretendida...” (C2B)</p>
---	--	--

	<p>Pertencer a uma carreira docente</p> <p>Experiência na docência</p> <p>Formação pedagógica</p> <p>Critérios pedagógicos não levados em conta para cursos técnico-profissionais</p>	<p>“...uma das coisas que fazemos é mandar ele preparar uma matéria em que ele depois vai apresentar a matéria para o pessoal do júri ...” (C1B)</p> <p>“...a partir do momento que solicitamos docentes de uma carreira X estamos a garantir que o docente tenha uma bagagem pedagógica... então preferimos sempre um professor auxiliar em vez de um professor assistente...” (C2C)</p> <p>“Anos de experiência na docência é vital para nós...” (C1C)</p> <p>“...temos primeiro a experiência na área da docência...” (C1D)</p> <p>“...anos de experiência a leccionar...” (C2C)</p> <p>“...primeiramente dá-se questão daqueles que fizeram a Universidade pedagógica,... Nós estamos cientes de que todo aquele que passa na universidade pedagógica os cursos têm a componente pedagógica...” (C1E)</p> <p>“...em princípio a pessoa tem que ter formação psicopedagógica...” (C2E)</p> <p>“...ver também se a pessoa tem formação pedagógica...” (C1B)</p> <p>“...também temos tido capacitações nossas da faculdade ligadas a pedagogia... ” (C2D)</p> <p>“... critérios pedagógicos não são lá muito controlados, pelo facto da universidade ser técnica profissional, se fosse de pedagogia aí seriam analisados. De facto não há esse tipo de análise...” (C2D)</p>
--	---	--

<p>C.3 Outros critérios</p>	<p>Desconhecimento de critérios pedagógicos</p> <p>Realização de investigações</p> <p>Facilidade de trabalho em equipa</p> <p>Não ser corrupto</p> <p>A instituição onde se formou</p> <p>Idoneidade</p>	<p>“...quanto a essa parte eu não tenho muito conhecimento, porque ainda não ouvi falar...” (C1D)</p> <p>“...sabes, eu não sei se existem...mas critérios estabelecidos eu penso que não” (C2A)</p> <p>“...número de artigos que publica...” (C2C)</p> <p>“...que esteja aberto também a trabalhar em equipa...” (C2A)</p> <p>“... não ser corrupto.” (C2A)</p> <p>“...a universidade onde fez, também é importante...” (C2D)</p> <p>“...dá-se questão daqueles que fizeram a Universidade Pedagógica, pelo menos a graduação tem que ter passado pela Universidade Pedagógica...” (C1E)</p> <p>“ A idoneidade... que seja um professor idóneo ...capaz de responder a identidade da instituição...” (C2A)</p>
<p>D. Percepção sobre a Socialização profissional</p> <p>D.1. Formas de socialização e integração na carreira oferecidas aos docentes</p>	<p>O coordenador faz a inserção e o acompanhamento do novo professor</p>	<p>“...o coordenador tem o papel essencial. É ele que faz o enquadramento, a inserção do novo docente... vendo quais são as dificuldades, depois ter uma conversa para corrigir determinados erros e transmitir qual é a filosofia da faculdade, como lidar com estudantes, em vários domínios.” (C1B)</p> <p>“A primeira coisa que fazemos é uma conversa entre a coordenação do curso com o docente para apresentar a casa, como funciona, como estamos estruturados...” (C2C)</p>

	<p>Assistência aos professores mais antigos</p>	<p>“...há vezes em que prepararmos isso a nível do departamento. O departamento reúne e capacita os novos...” (C1E)</p> <p>“...geralmente quando é recrutado ele passa, por uma assistência. Fica mais ou menos um semestre só a assistir as aulas acompanhado com vários docentes e posteriormente é enquadrado para leccionar.” (C1B)</p> <p>“...candidato que é assistente naquele período que é acompanhado por um professor da área...” (C2B)</p> <p>“Quando o professor é novo tem que procurar o que já estava a dar aulas anteriormente da cadeira. Então esse é que poderá ajudar o professor recente, dando material se possível e apoio...eles trabalham sempre com alguém que tem muita experiência para que este possa depois ocupar o lugar.” (C2D)</p> <p>“...normalmente temos tido para os iniciantes não começam sozinhos, sempre começa com um tutor... então o regente é que acaba conduzindo ao seu assistente...” (C1D)</p> <p>“...esses docentes não assumem uma cadeira, como posso dizer, sozinhos. Então no primeiro ano eles acompanham outros docentes mais experientes...” (C2C)</p> <p>“...passam a ser colaboradores dos docentes...como assistentes para poder apreciar o processo de como se desenvolvem as teorias e as práticas...” (C1C)</p> <p>“...o facto de ele ser assistente de um professor ele já é acompanhado por aquele professor...” (C2A)</p>
--	--	---

	<p>Acesso apenas ao plano curricular da disciplina a lecionar</p> <p>Capacitações pedagógicas aos novos docentes no início do semestre</p>	<p>“...os professores que iniciam as suas actividades num primeiro momento.... assistem as aulas durante um ano e neste período eles são acompanhados por um regente...” (C1A)</p> <p>“...entravamos e eramos assistidos por um professor que já estava há muito tempo, ...” (C2E)</p> <p>“...depois de ser seleccionado, primeiro fui entregue o plano curricular, onde tem as disciplinas do primeiro ao último ano, tem a carga horária, tem o número de créditos por cada disciplina...” (C1D)</p> <p>“...antes mesmo de iniciar com a actividade de leccionação a instituição, to tem dado umas capacitações, umas formações pedagógica... leva dois ou três dias e sempre no início de cada semestre antes de entrar na sala de aulas...” (C1D)</p> <p>“...os docentes são submetidos a uma formação psicopedagógica que decorre no início do no lectivo que é geral para todos docentes. Desde este ano estes docentes novos têm uma formação particular em matéria de psicopedagogia...” (CC2)</p> <p>“...nós temos assistentes estagiários com a categoria que iniciam o processo da carreira docente, mas na primeira etapa eles passam por um seminário pedagógico de aproximadamente uns 15 dias com os docentes...” (C1C)</p> <p>“...anualmente o calendário da Universidade Pedagógica tem uma semana ou duas para capacitação do corpo docente... ..” (C1E)</p> <p>“...passa-se por uma formação. Nós em todas interrupções temos o que chamamos por “capacitação de professores recém-contratados” são capacitados nas matérias de metodologia do ensino superior, em psicopedagogias, metodologias de investigação. ...” (C2E)</p> <p>“...também temos tidos capacitações nossas da faculdade ligadas a pedagogia...” (C2D)</p>
--	---	--

D.2. modos conjuntos de trabalho docente	Visitas guiadas pelos vários departamentos da instituição	“...o pessoal de RP leva as pessoas para passarem nos gabinetes para serem conhecidos.... então o facto de eles passarem, girarem nos locais eu penso que é uma forma de socialização...” (C2A)
	Planificações conjuntas da matéria de disciplinas comuns aos cursos	<p>“...debates entre docentes que leccionam quase a mesma área ... basicamente se discute a matéria...” (C1B)</p> <p>“...tem havido também planificações conjuntas principalmente para aqueles colegas que leccionam as mesmas disciplinas que é para não dar conteúdos diferenciados e se ...” (C1A).</p> <p>“...os docentes que pertencem a uma linha de pesquisa, eles em princípio dão as mesmas cadeiras...planificamos juntos”. (C2E),</p> <p>“...o primeiro ano deve harmonizar o que vão dar nas diversas cadeiras porque temos disciplinas nucleares... então senta-se em conjunto...” (C1D)</p> <p>“...eu agora recordo-me, a título de exemplo, duma disciplina de didáctica do ensino superior que em todas as 2f nos encontrávamos para poder preparar a semana e também preparar os testes...” (C1A)</p>
	Planificações conjuntas de aulas	“No nosso departamento temos as 5f a tarde, algo que nós chamamos de planificação conjunta das aulas...” (C2C)
	Conselhos para planeamento e distribuição do serviço docente no início do semestre	<p>“...somos exigidos a fazer em conjunto a dosificação dos conteúdos...” (C2E)</p> <p>“...é mais no princípio do ano, para aquela planificação, distribuição de docentes e pronto...” (C2B)</p> <p>“... tem o básico, planificação, é básico, mas se calhar tinha que haver mais em cada área mas que se fizesse em conjunto...” (C2B)</p>

	<p>Estudo conjunto dos regulamentos</p> <p>Elaboração de material didático</p> <p>Formações conjuntas</p> <p>Avaliação conjunta sobre o processo de ensino e aprendizagem</p>	<p>“...talvez seria na questão de termos tido alguns encontros entre docentes de cada departamento, na questão de elaboração de planos de actividades que tem a ver com várias cadeiras...” (C2D)</p> <p>“...normalmente no início do semestre tem tido alguns conselhos pedagógicos onde faz-se a articulação do que é que cada docente vai dando ao longo do semestre.” (C1D)</p> <p>“...fazemos um estudo por capítulos do regulamento pedagógico..” (C1C)</p> <p>“... se exigem as confecções de material didático ou de apoio e isto permite ao docente estar em uma interacção criando habilidades...” (C1C)</p> <p>“produzimos uma sebenta” (C2E)</p> <p>“...as formações conjuntas que temos não a nível do departamento, mas a nível de todos os departamentos em conjunto ...” (C2A)</p> <p>“...os próprios departamentos a forma de esporadicamente encontrarem-se para ver como é que vão os estudantes, qual é o comportamento, ver o que é que os professores acham da postura do estudante na sala de aulas, como é que eles assimilam o próprio conhecimento...” (C2A).</p> <p>“...as reuniões em que nós discutimos alguns assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Podemos dizer que são encontros que reflectem o que muitas vezes o que se faz em salas de aulas ...” (C1A)</p>
--	---	--

D.3. monitorização de práticas pedagógicas	Apoio aos novos departamentos em actividades de formação	<p>“... quando se constata que tem um departamento novo..., que tem alguma coisa que tem que fazer e não tem capacidade ou não tem efectivo suficiente, eles aproximam aos departamentos que têm capacidade e consegue formar...” (C1E)</p> <p>“Entre departamentos... nós debatemos juntos as matérias em que eles têm dificuldades”. (C1B)</p>
	Pouca prática em trabalhos conjuntos Reforço do modo individual do trabalho do professor	<p>“... Não temos muita prática aqui, se calhar devíamos, mas infelizmente não temos muita prática desses trabalhos conjuntos...” (C2B)</p> <p>“... confesso que não se prepara em conjunto, não se planifica a aula em conjunto como se faz na escola primária. Pelo menos eu não tenho essa experiência, eu planifico as minhas aulas sozinho...” (C1B)</p> <p>“... isso varia de professor para professor porque é uma actividade que cá é difícil fazer... o departamento não influencia nisso. No caso dos testes, estes cabem ao professor elaborar, este sabe o que poderá avaliar...” (C2D)</p> <p>“... como preparam não sei. Mas o certo é que eles preparam, eles têm o material na biblioteca, têm os livros. Por acaso essa pergunta nunca fiz...” (C2A)</p> <p>“... esta é uma obra de teatro de como os professores preparam pois cada caso é um caso. Não te posso dizer de todos porque não tenho a possibilidade de saber como todos fazem...” (C1C)</p> <p>“... significa que o professor prepara a sua planificação e entrega a coordenação para controlar o que é que está este professor a fazer perante o percurso de aulas...” (C1A)</p> <p>“... a preparação é algo individual e nós só exigimos os testes e as correcções dos testes...” (C2B).</p>

	<p>Falta de supervisão por reforço da “autonomia” do professor</p> <p>Intervenção do departamento em casos pontuais</p> <p>Grupos colegiais para assistência/supervisão as aulas</p>	<p>“...na elaboração das aulas, nós acabamos deixando tudo ao critério do docente... os nossos docentes estão livres, de uma e de outra forma... livres porque eles podem elaborar o teste pois quem conhece bem a matéria toda dada é o docente.” (C1D)</p> <p>“... o docente tem a autonomia de elaborar as avaliações...” (C2C)</p> <p>“...essa questão é muito complicada...estudantes têm reclamado a questão da avaliação. Isso porque o professor na universidade ele é independente... há uma autonomia total para a questão de preparação da aula...infelizmente nós não temos supervisão de aulas, alguém sair e dizer que vou assistir a sua aula porque a questão do ensino superior presume-se que cada docente é um especialista na sua área.” (C1E)</p> <p>“...mas a avaliação dos testes poderá passar pelo departamento. Se há algum problema nós podemos intervir também...” (C2D)</p> <p>“...nós simplesmente estaremos só para fazer uma fiscalização ou monitoria, para ver se realmente estão a responder ou não...” (C1D)</p> <p>“...As avaliações os professores preparam depois passam pela coordenação, a coordenação dá um check e depois eles são colocados ao dispor dos próprios estudantes...” (C2A).</p> <p>“... forma-se um grupo colegial para assistirem as aulas...” (C1B)</p> <p>“...uma equipe formada por um membro do sector pedagógico da faculdade, director do curso, mais um docente visitam as aulas...” (C2C)</p>
--	---	---

	<p>Existência de gabinetes metodológicos</p> <p>Monitorização através de reuniões com estudantes</p> <p>Uso informal de amigos críticos</p>	<p>“...no semestre passado havia supervisão mas proveniente da direcção central...” (C1D)</p> <p>“...neste caso as supervisões pedagógicas .., há sempre uma dupla ou três pessoas a acompanhados do gabinete metodológico, a direcção pedagógica e o coordenador do curso ou um docente (segundo a carreira docente que tenha)...” (C1C)</p> <p>“...para as avaliações nós temos um gabinete metodológico na faculdade que é encarregado de revisar estas avaliações secretamente a partir dos coordenadores de curso...” (C1C)</p> <p>“...antes de submeter a avaliação nos entrega para uma análise da coordenação junto com o gabinete metodológico...” (C2C)</p> <p>“...logo após o primeiro teste, nós fazemos reunião com os estudantes, Primeiro com os chefes de turmas..., para perceber e fazermos um balanço nesse primeiro trimestre do semestre...” (C2B)</p> <p>“Porque há uma auscultação dos alunos de como é que a coisa está a correr e se há uma anomalia nos vamos intervir na base do que os alunos dizem ...” (C2D)</p> <p>“...Vai procurar saber da própria turma, do docente, se vir que algo falta, senta com o docente e o docente tem essa liberdade de explicar...” (C1D)</p> <p>“...temos uma outra entre nós que tem sido amigável onde um docente chama outro para vir fazer a avalicao ... durante a transmissão da aula...” (C1D)</p> <p>“...tivemos uma prática que era a do “amigo crítico” e que ele assistia as aulas um do outro e depois dizia mais ou menos como é que devia ser...” (C2A)</p>
--	--	---

	<p>Falta de tempo para a monitorização</p> <p>Frequência e calendarização de práticas de assistência e observações a aulas</p>	<p>“...sim, em princípio os colegas que fazem parte do grupo de disciplinas, como eu me referi anteriormente, então eles são responsáveis de se assistirem entre eles...” (C1E)</p> <p>“...há amigos críticos que assistem as aulas...” (C1A)</p> <p>“...a falta de tempo as vezes nos inibe de podermos estar a assistir as aulas...” (C2A)</p> <p>“...em princípio é planificado só que muitas vezes por causa de pressão alguns não conseguem cumprir na sua eficiência mas é exigido até certo ponto...” (C2E)</p> <p>“É algo calendarizado sim, tem sido de dois em dois meses. Mas com uma frequência de uma semana cheia em todas as cadeiras...” (C2B)</p> <p>“...supervisão pedagógica acontece ao longo de todo o processo de ensino de forma periódica a visita as salas de aulas.... A frequência é de duas vezes por semestre...” (C2C)</p> <p>“...temos uma calendarização no início de cada semestre, de forma geral respeitamos a calendarização mas pelas características que tem o curso como tal, fazemos visitas surpresas...” (C1C)</p> <p>“...sim existe a supervisão de aulas mas a frequência num semestre pode ser de uma vez...” (C2A)</p> <p>“Não temos ainda esse plano de assistência de aulas. Aquilo que está a acontecer agora e que eu tenho visto é alguns docentes mesmo, eu acho que há necessidade de assistir a alguns colegas ...” (C1E)</p> <p>“... nós agora estamos a migrar para essa componente, dantes não..” (C2D)</p>
--	---	--

	Existência de instrumentos	<p>“...na verdade posso dizer que é uma prática que não está assim constantemente mas há assistências as aulas...(C1A)</p> <p>“...temos um guião de observação das aulas onde lá estão discriminados todos os aspectos que serão observados: a pontualidade, a postura, o método que o docente está a usar etc...” (C2C)</p>
<p>E. Políticas de formação pedagógica</p> <p>E.1. lideranças e formação pedagógica</p>	Promoção de formações pedagógicas	<p>“Há cursos, decorrem sempre cursos...fazer o esforço para formar docentes nestas áreas...”(C1B)</p> <p>“...existem formações pedagógicas ...” (C2B)</p> <p>“...até agora em termos de formação pedagógica nós obdecemos a um plano da universidade. Que consiste numa formação no início do ano. Então em Janeiro antes do início das aulas temos uma formação pedagógica...” (C1C)</p> <p>“...nós não temos formações pedagógicas, temos tido aquelas capacitações para os docentes e estão viradas para auxiliar os docentes no ensino...” (C1D)</p> <p>“...mas o certo é que há algumas formações quando se vê que há uma debilidade e há momentos formativos...” (C2A)</p> <p>“...essas são as formações que mais decorrem. Até as vezes nós cansamos porque vêm de outras delegações querem formar, vem a direção pedagógica, quer formar, vem os próprios da faculdade querem formar...” (C1E)</p> <p>“...nós todos somos obrigados a participar nas formações/capacitações ligadas a metodologias de ensino superior, todos...” (C2E)</p>

	<p>Reuniões com os professores para informação, planeamento e discussão de práticas</p>	<p>“... a direcção pedagógica apoia estas iniciativas e muitas vezes reserva um período de reunião, sei de anos atrás e mesmo este ano, momentos em que nos encontros gerais com os professores reserva-se um instante onde são discutidos algumas matérias relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem...” (C1A).</p> <p>“...então as 5fs discutimos aspectos pedagógicos. Muito por causa das aulas práticas onde é o campo em que os docentes têm maior dificuldade, então acertar um método adequado para que a aula prática seja eficaz.... então enquanto coordenador criamos este espaço para discutir este aspecto...” (C2C)</p> <p>“A partir das reuniões que nós temos tido, então perguntamos, conversamos se existe alguma dificuldade em algum aspecto e nós vamos intervir conversando com o professor e também dando conselhos a ele, se tem dificuldades em algum aspecto.” (C2D)</p> <p>“...essas planificações são normalmente entregues e feitas a conhecer a direcção pedagógica. Então a direcção pedagógica apoia estas iniciativas e muitas vezes reserva um período de reunião... onde são discutidos algumas matérias relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem” (C1A)</p> <p>“...nessas reuniões, nós trocamos impressões... estamos a falar de docentes internos e externos. Os externos muitos deles são docentes que já vêm com experiência das instituições onde eles trabalham. Já vem dando aulas há muito tempo, então vamos trocando impressões e com esta pequena experiência nossa, vamos juntando.” (C2B)</p> <p>“...duma forma assim pedagogicamente nós reunimos muitas vezes quando há questões novas, muitas vezes quando estamos a vir de um seminário nacional, quando a própria faculdade tem alguma coisa nova é quando nós reunimos e difundimos essa informação...” (C1E)</p>
	<p>Trocas de experiências sobre as práticas</p>	<p>“...Nessas reuniões, nós trocamos impressões. Porque estamos a falar de docentes internos e externos. Os externos muitos deles são...já vêm com experiência das instituições onde eles</p>

<p>E.2. Natureza da formação pedagógica</p>	<p>Criar condições logísticas e de conforto</p> <p>Cabimentos orçamentais</p> <p>Foco na melhoria do ensino</p> <p>Foco nas formas de avaliação</p>	<p>trabalham. Já vem dando aulas há muito tempo, então vamos trocando impressões e com esta pequena experiência nossa, vamos juntando....” (C2B)</p> <p>“...Eu venho com a minha experiência, outros também vêm com as suas experiências, as vezes ...então é aquele período que nós socializamos, partilhamos...as nossas práticas docentes...” (C2E)</p> <p>“...a faculdade dá-nos espaço, dá-nos água, mas há muita vontade pela faculdade..” (C2D).</p> <p>“... geralmente se pede lanches durante a formação, garrafas de água, porque você vai pôr pessoas sentadas de manhã até as 12h, então tem que ter alguma coisa...” (C1E)</p> <p>“...há um apoio moral, há um apoio organizando também os próprios recursos...(C1A)</p> <p>“Isto está orçamentado. No final de cada ano se faz a planificação...” (C1C)</p> <p>“... a formação que tive estava focada no ensino...há necessidade sempre de formá-los nessa área para melhorar a qualidade de ensino.” (C1B)</p> <p>“...sim, está mais focada no ensino porque é o que nos falta...” (C2D)</p> <p>“Os objectivos são de melhorar o processo de ensino e aprendizagem e a qualidade...” (C1C)</p> <p>“...esta formação nesta faculdade... os objectivos são sempre de melhorar cada vez mais aquilo que é a qualidade de ensino...” (C1A)</p> <p>“...métodos da avaliação...critérios de avaliação.” (C2B)</p>
--	--	--

	<p>As habilidades do docente para a transmissão da matéria</p> <p>Aspectos relacionais</p> <p>O acto de ensinar</p> <p>Melhorar o desempenho dos docentes</p> <p>Assegurar um padrão nas práticas docentes</p>	<p>“...elaborar uma avaliação, fazer uma avaliação presencial e diversas formas de avaliar os estudantes, esses têm sido mais ou menos essas linhas, pelo menos das duas capacitações que já participei...” (C1D)</p> <p>“...como é que deve avaliar o aluno...” (C2D)</p> <p>“...O objectivo é de criar habilidades dos docentes saberem ou poderem melhorar os processos de transmissão da matéria...métodos de transmissão da matéria.” (C2B)</p> <p>“...como é que o docente pode transmitir o pouco do conhecimento que tem...” (C1D)</p> <p>“Tem a ver com a relação professor-aluno.” (C2D)</p> <p>“...como é que o docente pode adquirir o pouco do conhecimento que os estudantes têm e como é que o docente pode interagir com o seu estudante...” (C1D)</p> <p>“...e também o que ensinar. Porque muitos vêm de uma faculdade técnica-profissional e não têm nenhum conceito de pedagogia como alguns de nós...” (C2D)</p> <p>“...os objectivos são de melhorar o desempenho dos docentes, corrigir os aspectos menos bons...” (C2C)</p> <p>“...é melhorar a prática do docente na sala de aula.” (C2A)</p> <p>“...uniformização da prática docente...” (C2E)</p>
--	---	--

<p>E.3. Mecanismos de promoção de competências pedagógicas</p>	<p>Foco para elaboração de aulas e planos analíticos</p>	<p>“...como é que o docente deve ou pode elaborar uma aula, preparar um aula...” (C1D)</p> <p>“...são ensinadas a elaboração do plano analítico corretamente, elaboração do plano de aula...” (CC2)</p> <p>“...como é que deve começar uma aula, como deve recapitular a aula anterior ...” (C2D)</p>
	<p>Introduzir novas metodologias aos docentes</p>	<p>“...olhando também aquilo que é o novo paradigma de ensino...em termos de paradigma de aprendizagem...então nestas formações pedagógicas também se tem em conta estas... reformas curriculares que vão sendo feitas ao longo do ensino superior...” (C1A)</p> <p>“...geralmente são didáticas do ensino superior, metodologias do ensino superior, ...” (C2E)</p>
	<p>Elaboração de material didático</p>	<p>“...agora por exemplo estávamos a tentar formar os professores na questão de escrever módulos para o ensino a distância...” (C1E)</p>
	<p>Foco no uso de tecnologias na formação</p>	<p>“...há formações por exemplo para questões de uso mesmo da própria tecnologia...” (C1E)</p>
	<p>Foco para práticas em disciplinas específicas</p>	<p>“... então também tem havido formação ou capacitação de como orientar as práticas pedagógicas gerais ...” (C2E)</p>
	<p>Convites professores/formadores nacionais e internacionais</p>	<p>a “...eu lembro da primeira formação pedagógica vieram aqui docentes da Universidade Católica do Porto...” (C1B)</p> <p>“...nós internamente, não temos tido aqui dentro mas nos auxiliamos a faculdade vizinha porque tem pessoas qualificadas na área...” (C2B)</p>

	<p>Reuniões formais e informais</p> <p>Indicação para a participação em seminários</p>	<p>“...quando se estava a iniciar essa sequência dessas capacitações, a primeira foi dada por um grupo de docentes convidados portugueses...” (C1A)</p> <p>“...penso que futuramente nas parcerias que estamos a ter teremos pessoas já ligadas a esse aspecto. Parece que até falou-se de coordenar com a UCM também para poder dar auxílio na formação pedagógica ao corpo docente da faculdade...” (C2D)</p> <p>“...convida-se professores em educação dão palestras ...” (C1D)</p> <p>“...a direção pedagógica convida uns professores. Por vezes externos e na maior parte são professores internos que fazem parte do departamento de educação que fazem parte da formação...” (C2A)</p> <p>“...para as formações, geralmente convidamos pessoas especialistas nas áreas. Mesmo que sejam aquelas formações que decorrem ao nível do departamento, a nível provincial, se é um tema que se constata tem que se convidar especialista naquela área...” (C1E)</p> <p>“...as reuniões/ formações as 5ªf ...discutimos aspectos pedagógicos. Muito por causa das aulas práticas onde é o campo em que os docentes têm maior dificuldade...” (C1D)</p> <p>“...nas 6ª feiras... numa forma assim pedagogicamente nós reunimos muitas vezes quando há questões novas...é quando nós reunimos e difundimos essa informação.” (C1E)</p> <p>“...nós sempre indicamos para que participem em seminários ...” (C1C)</p> <p>“...a indicação para participar nos seminários... eu acho que também é uma maneira de ajudar a ele a desenvolver as suas competências...” (C2E)</p>
--	--	--

<p>E.4. avaliação dos resultados das políticas de formação pedagógica</p>	<p>Positiva: melhora a qualidade de ensino</p> <p>Positiva Melhora a auto-confiança do professor</p> <p>Positiva: melhora as metodologias de ensino</p> <p>Positiva: melhora as práticas de avaliação</p> <p>Positiva: melhora a transmissão do conhecimento</p>	<p>“...são positivas porque tu notas que um docente que não tinha a formação pedagógica e depois de tê-la nota-se que a qualidade de ensino muda, geralmente vem do feedback dos estudantes que dizem que já percebem melhor. Já usa métodos diferentes”... valeu a pena dar-lhe a formação pedagógica para melhorar a qualidade do ensino (C1B)</p> <p>“...a apreciação tem sido positiva. Haviam situações lastimáveis, antes destas práticas pedagógicas e chegou-se a conclusão de que é necessário a introdução dessas práticas pedagógicas...” (C2B)</p> <p>“...que estão a contribuir positivamente...com as duas capacitações que participei, as vezes eu consigo sentir que mudou alguma coisa na parte positiva, a auto-confiança para aquilo que não me lembro ou que não sei, pelo menos já dirijo ao estudante e numa turma de 30 estudantes...” (C1D)</p> <p>“...notamos melhorias na metodologia de ensino, sobretudo metodologia de ensino das aulas práticas, os nossos cursos são demasiado técnicos e graças a essas formações tem se melhorado nesse aspecto, então os docentes estão cada vez mais afinados em como leccionar, em como dar uma aula prática...” (C2C)</p> <p>“...notas que ...já usa métodos diferentes...” (C1B)</p> <p>“... acho que a avaliação é positiva... eles conseguem aprimorar aquelas ferramentas...” (C1E)</p> <p>“...já avalia melhor e isto é positivo...” (C1B)</p> <p>“...vai contribuir muito para a melhoria da questão pedagógica normas que tem a ver com o ensino e é pertinente, é necessário, porque não basta só saber fazer mas tem normas para eu transmitir esse conhecimento que eu tenho...” (C2D)</p>
--	---	---

	<p>Positiva: valorização do conhecimento do estudante</p> <p>Positivas: ajudam a ultrapassar certas resistências a mudanças</p> <p>Positivas, mas um processo não acabado</p> <p>Necessidade de melhoria: aumentar o tempo de duração das formações</p> <p>Necessidade de melhoria: aumentar o número de formações</p> <p>Necessidade de melhoria: dar as formações em momentos “mortos”</p>	<p>“... , eu vou ensinar ao mesmo tempo que o estudante vai me ensinando e uma vez que o nosso ensino é centrado no estudante, no saber fazer, etc – sempre incentivamos essa parte e acabamos explorando também muita coisa por parte do próprio estudante...” (C1D)</p> <p>“... as vezes uma das grandes dificuldades que eu percebi ao longo deste percurso era uma pequena resistência a estas mudanças. Eu me lembro da altura que nós passamos por vários currículos... muitos de nós já têm os seus anos de lecionação então não era fácil... o que eu percebi nestes dias é que há uma vontade por parte dos professores há uma receptividade e há uma aceitação destas novas mudanças no seio dos professores...”(C1A)</p> <p>“São positivas. Eu penso que é um percurso não diria que já acabado mas há aí o esforço que tem que ser feito cada vez mais...” (C1A).</p> <p>“...pensamos que é preciso melhorar até o período da transmissão dessas matérias de práticas pedagógicas porque pensamos que é um pouco curto, é praticamente um mês mas são seis horas...” (C2B)</p> <p>“...tem se melhorado, pena por serem poucas Eu gostava que tivéssemos mais formações no âmbito do ensino...” (C2C)</p> <p>“...eu penso que um dos impasses é por causa das aulas mas se pudesse fazer-se um programa para aqueles períodos em que não há aulas, períodos mortos, seria muito mais produtivo porque sentimos que há muita outra coisa que ainda não gerimos...” (C2B).</p>
--	--	---

	<p>Necessidade de melhoria: os critérios de recrutamento dos docentes;</p> <p>Necessidade de melhoria: a carga horária dos docentes</p> <p>Necessidade de melhoria: readaptação as novas dinâmicas do ensino</p> <p>Necessidade de melhoria: serem específicas paras as necessidades dos vários departamentos</p> <p>Dificuldades: em avaliar o processo</p>	<p>“...devia-se melhorar a forma de recrutamento de docentes. Na qualidade dos docentes, estudar melhor o currículo ...” (C1B)</p> <p>“... é preciso também, tentar não sobrecarregar os docentes. Há docentes que têm/ dão quatro cadeiras ou cinco cadeiras, eu acho que isso é antipedagógico, por mais que ele tenha domínio da matéria, isto não ajuda em nada. Não é super docente...” (C1B)</p> <p>“...acho que é positivo mas se não fosse a pressão...somos docentes que estamos a dar regime regular, no pós-laboral e a distância, depois temos que participar em defesas, somos chamados a ir a conferências, a participar em artigos, é muita coisa ao mesmo tempo...” (C2E)</p> <p>“...Tendo em conta que este percurso de aprendizagem cada vez mais acaba tomando uma dinâmica, olhando aquilo que são os percursos, a dinâmica do tempo, há uma necessidade cada vez mais de uma readaptação e para isso então precisamos nós como docentes perceber estas mudanças e sermos mais capazes de acatar estas inovações...” (C1A)</p> <p>“...essas práticas são boas, avalio como positivas mas acredito que ...é necessário ter grupos por áreas ou por departamentos onde se discute com a mesma linguagem, com o mesmo objectivo...” (C2A)</p> <p>“...é muito difícil avaliar o resultado das políticas que aparecem nas instituições, mas... de facto se está a trabalhar e ainda somos insuficientes para dizer que temos um processo de ensino e aprendizagem com qualidade...” (C1C)</p>

Apêndice 5: Inquérito por questionário para professores das IES

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário apresenta-se no contexto de uma investigação que se pretende desenvolver, no âmbito do Doutoramento em Ciências de Educação, subordinado ao tema: **Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior - um estudo das perceções e práticas das lideranças na cidade de Nampula**. O objetivo é de compreender o valor atribuído, pelas lideranças das instituições do ensino superior da cidade de Nampula a formação pedagógica dos professores deste nível de ensino.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Por gentileza responda com sinceridade. A sua opinião é muito importante.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

I. Dados Gerais

Por favor, assinale com um **X** a alternativa que corresponde à sua situação e/ou preencha a informação solicitada.

1.1 Nome da instituição em que presta serviços (esta informação não será divulgada na tese) _____

1.2. Género Feminino Masculino

1.3. Idade: < 25 26/35 36/45 46/55 >56

1.4. Formação Académica (preencha todos os espaços possíveis).

Bacharelato Curso/área _____

Licenciatura Curso/área _____

Mestrado Curso /área _____

Doutoramento Curso /área _____

Outras _____

1.5. Vínculo contratual/ Institucional:

Tempo inteiro tempo parcial

2. Categoria Profissional:

Assistente estagiário
Assistente universitário
Professor auxiliar
Professor associado
Professor catedrático
Sem categoria

3. Departamento académico a que pertence _____

4. Tempo de serviço como professor do ensino superior < 5 anos 5 a 15 >15

5. Tempo de serviço como professor nesta instituição <5 5 a 10 10 a 20 >20

II. Critérios/políticas de selecção: como foi seleccionado para ser docente na instituição onde trabalha

C	Situações	Assinale com X a opção
	Concurso público	
	Recomendação pessoal	
	Classificações no curso de formação	
	Foi o(a) melhor estudante da área	
	Outras	
	Se assinalou outras diga quais _____	

III. Na selecção para a instituição a que trabalha assinale só dois critérios que considera terem sido mais relevantes

C	Afirmação	Assinale com X
	Grau académico na área de docência	
	Grau académico noutras áreas	
	Experiência anterior na área científica	
	Experiência anterior na área da docência	
	Formação pedagógica	
	Inexistência no mercado de profissionais na área	
	Outros	
	Se assinalou outros, diga quais _____	
	Não sei	

IV. Percurso e acesso à profissão: indique até duas razões que foram determinantes na sua entrada para a docência

C	Situações	Assinale com X as opções
	Interesse em desempenhar a profissão docente	
	Necessidade de emprego	
	Circunstâncias ocasionais	
	Escolha pessoal	
	Falta de outras opções	
	Compensações financeiras	
	Desenvolver o currículo profissional	
	A instituição possibilita oportunidades de novos graus académicos	
	Oferta de desenvolvimento profissional	
	Incentivos através de planos de carreiras	
	Outras	

	Se assinalou outras diga quais _____	
--	--------------------------------------	--

V. Socialização profissional e promoção de formação: assinale na escala seguinte a sua posição face as afirmações. Assinale apenas uma opção em cada alínea

E	Afirmação	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo e nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
V1	Nos departamentos desta instituição existe habitualmente a prática de trabalho em conjunto.					
V2	Existem momentos de discussão das práticas de ensino entre os professores nos departamentos.					
V3	Quando iniciei a minha actividade nesta instituição foi-me proporcionado algum tipo de formação					
V4	Quando entra um novo professor, os coordenadores dão informação sobre o funcionamento da instituição					
V5	Os coordenadores apoiam os novos professores a preparar as suas práticas pedagógicas (aulas, planificação, instrumentos de avaliação).					
V6	Na instituição pratica-se momentos de discussão de aulas com base na observação e/ou supervisão.					
V7	Continuo/invisto, independe da instituição, a minha formação ao longo da vida.					
V8	A formação pedagógica permite-me compreender o meu trabalho docente					
V9	A instituição promove a formação pedagógica dos seus professores					
V10	A instituição incentiva que os professores participem em iniciativas pedagógicas.					
V11	A instituição incentiva formações em áreas científicas das disciplinas					
V12	Para ser considerado um bom professor nesta instituição o único elemento que conta é o saber científico.					
V13	Nesta instituição os professores são avaliados pela sua competência de ensinar.					

V14	A liderança (directores e coordenadores) considera que a competência de um professor precisa de ser desenvolvida ao longo de toda a vida.					
-----	---	--	--	--	--	--

VI. Competências pedagógicas dos professores: assinale na escala seguinte a sua posição face as afirmações. Assinale apenas uma opção em cada alínea

VI1	Afirmação	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo e nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
VI2	Para ser professor é preciso ter formação pedagógica					
VI3	A qualidade do meu ensino depende apenas de eu conhecer os conteúdos a leccionar					
VI4	A competência no ensino implica conseguir a aprendizagem dos alunos					
VI5	É possível saber ensinar sem formação pedagógica.					
VI6	Os indivíduos com domínio do conteúdo científico têm o saber necessário para ser professores mesmo que não dominem a formação psicopedagógica					
VI7	Preocupo-me só com o saber fazer					
VI8	Preocupo-me só com o saber					
VI9	Preocupo-me com o saber e com o saber-fazer					
VI10	Inspiro-me em modelos pedagógicos para construir as minhas competências pedagógicas					
VI11	As minhas competências pedagógicas também englobam o meu saber científico					
VI12	Tenho a noção certa do que é competência pedagógica					
VI13	As habilidades fazem parte das competências pedagógicas					

VI14	Aprendo as competências pedagógicas nas minhas práticas profissional/docente					
VI15	Um professor formado tem competências para ensinar					
VI16	Quanto maiores forem os meus conhecimentos profissionais melhor será o meu desempenho pedagógico					
VI17	As competências do estudante dependem das competências do professor					
VI18	As competências pedagógicas exigem a humanização por parte do professor					
VI19	O conhecimento é um contributo para as competências					
VI20	A motivação do professor é imprescindível na aquisição de competências					
VI21	As competências pedagógicas são mais importantes numa área do conhecimento do que em outras					
VI22	Se sou competente a ensinar, a área de ensino não faz diferença					

Apêndice 6: Pedidos de autorização para recolha de dados nas IES

Exmo. Sr. Director da Delegação de Nampula – Universidade Pedagógica

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Março de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema “Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e percepções das lideranças” e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à V. Excia. que se digne autorizar a realização de entrevistas para recolha de dados com V. Excia. na qualidade do director e a dois coordenadores de departamentos académicos. Solicitamos também a autorização para aplicar um questionário anónimo a todos os professores da instituição que dirige.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, _____, Director da Delegação de Nampula – Universidade Pedagógica, declaro autorizar a realização da investigação solicitada na instituição que dirijo.





**DELEGAÇÃO DE NAMPULA
SECRETARIA**

Exma Senhora
Sílvia Nascimento
Nampula

N Ref^a 378/SG/UPN/215

23 de Março de 2016

Assunto: **Comunicação do Despacho**

Em resposta ao pedido de V. Excia, datada de 10 de Março de 2016, no qual solicita a autorização para a recolha de dados. O Director substituto da delegação exarou o seguinte despacho:

“ Autorizo. Poderá entrevistar: 1- O Director da Delegação; 2- Chefe da Departamento de Ciências de Educação e Psicologia; e do Departamento de Ciências Naturais e Matemática.”

17/03/2016

Ass. Hegível. MSC. Aurélio João Estaúpe Machado.

P/ A Chefe da Secretaria

Sonia Cristina Leal
(Técnica Superior NI)

CC:

- O Director da Delegação.
- Chefe da Departamento de Ciências de Educação e Psicologia.
- Departamento de Ciências Naturais e Matemática.

Avenida Josina Machel n° 256, Caixa Postal 544, Telefax 26215738 Nampula-Moçambique

Exmo. Sr. Director da Faculdade de Ciências de Saúde – Universidade Lúrio

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Março de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema "Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e percepções das lideranças" e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à V. Excia. que se digne autorizar a realização de entrevistas para recolha de dados com V. Excia. na qualidade do director e a dois coordenadores de departamentos académicos. Solicitamos também a autorização para aplicar um questionário anónimo a todos os professores da instituição que dirige.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, Dr. Paulo, Director da Faculdade de Ciências de Saúde – Universidade Lúrio, declaro autorizar a realização da investigação solicitada na instituição que dirijo.

Exmo. Sr. Director da Faculdade de Educação e Comunicação – Universidade Católica de Moçambique

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Março de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema “Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e percepções das lideranças” e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à V. Excia. que se digne autorizar a realização de entrevistas para recolha de dados com V. Excia. na qualidade do director e a dois coordenadores de departamentos académicos. Solicitamos também a autorização para aplicar um questionário anónimo a todos os professores da instituição que dirige.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, Martim Silva, Director da Faculdade de Educação e Comunicação – Universidade Católica de Moçambique, declaro autorizar a realização da investigação solicitada na instituição que dirijo.

Exmo. Sr. Director da Faculdade de Direito – Universidade Católica de Moçambique

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Março de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema “Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e perceções das lideranças” e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à V. Excia. que se digne autorizar a realização de entrevistas para recolha de dados com V. Excia. na qualidade do director e a dois coordenadores de departamentos académicos. Solicitamos também a autorização para aplicar um questionário anónimo a todos os professores da instituição que dirige.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, _____, Director da Faculdade de Direito – Universidade Católica de Moçambique, declaro autorizar a realização da investigação solicitada na instituição que dirijo.



*Recebido 07.03.2016
Fátima Macete*



FACULDADE DE DIREITO

Entrada _____
Nampula _____
Ass. _____

Exmo. Sr. Director da Faculdade de Arquitectura e Planeamento Físico –
Universidade Lúrio

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Março de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema “Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e perceções das lideranças” e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à V. Excia. que se digne autorizar a realização de entrevistas para recolha de dados com V. Excia. na qualidade do director e a dois coordenadores de departamentos académicos. Solicitamos também a autorização para aplicar um questionário anónimo a todos os professores da instituição que dirige.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, Maurício Rui, Director da Faculdade de
Arquitectura e Planeamento Físico – Universidade Lúrio, declaro autorizar a
realização da investigação solicitada na instituição que dirijo.

04.03.16 / M. Rui

Apêndice 7: Pedidos de autorização para recolha de dados aos directores das IES

Exmo. Sr. Director da Delegação de Nampula – Universidade Pedagógica

Assunto: **pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Março de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema "Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e percepções das lideranças" e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar a participação de V. Excia disponibilizando-se para uma entrevista conduzida pela investigadora.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, Mano Jorge C. Brito dos Santos, Director da Delegação de Nampula – Universidade Pedagógica, declaro autorizar a minha participação na investigação solicitada.

Exmo. Sr. Director da Faculdade de Ciências de Saúde – Universidade Lúrio

Assunto: **pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Março de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema “Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e perceções das lideranças” e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar a participação de V. Excia disponibilizando-se para uma entrevista conduzida pela investigadora.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, Colm Paulo, Director da Faculdade de Ciências de Saúde – Universidade Lúrio, declaro autorizar a minha participação na investigação solicitada.

Exmo. Sr. Director da Faculdade de Educação e Comunicação – Universidade Católica de Moçambique

Assunto: **pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Março de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema “Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e percepções das lideranças” e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar a participação de V. Excia disponibilizando-se para uma entrevista conduzida pela investigadora.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, Matheus, Director da Faculdade de Educação e Comunicação – Universidade Católica de Moçambique, declaro autorizar a minha participação na investigação solicitada.

Exmo. Sr. Director da Faculdade de Direito – Universidade Católica de Moçambique

Assunto: **pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Março de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema “Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e perceções das lideranças” e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar a participação de V. Excia disponibilizando-se para uma entrevista conduzida pela investigadora.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, _____, Director da Faculdade de Direito – Universidade Católica de Moçambique, declaro autorizar a minha participação na investigação solicitada.




FACULDADE DE DIREITO
Entrada 4/01/07/103/2016
Nampula 07 Março 2016
Ass. Fátima Macute

Exmo. Sr. Director da Faculdade de Arquitectura e Planeamento Físico –
Universidade Lúrio

Assunto: **pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Março de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema “Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e percepções das lideranças” e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar a participação de V. Excia disponibilizando-se para uma entrevista conduzida pela investigadora.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, Maurício M. M., Director da Faculdade de Arquitectura e Planeamento Físico – Universidade Lúrio, declaro autorizar a minha participação na investigação solicitada.

04.03.16 M. M.

Apêndice 8: Pedidos de autorização para recolha de dados aos coordenadores académicos das IES

Exmo. Sr. Coordenador de departamento académico

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Fevereiro de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema "Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e perceções das lideranças" e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à sua participação disponibilizando-se para uma entrevista.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, *Elisário da Silva*, Coordenador de *Administração Pública* declaro autorizar a minha participação na investigação solicitada.

Exmo. Sr. Coordenador de departamento académico

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Fevereiro de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema "Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e perceções das lideranças" e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à sua participação disponibilizando-se para uma entrevista.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, Sebastião Xavier, Coordenador de
Dpto Arquitectura declaro autorizar a minha participação na
investigação solicitada.

Exmo. Sr. Coordenador de departamento académico

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Fevereiro de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema "Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e percepções das lideranças" e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à sua participação disponibilizando-se para uma entrevista.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, Leonor de Oliveira, Coordenador de
Medicina declaro autorizar a minha participação na
investigação solicitada.

Exmo. Sr. Coordenador de departamento académico

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Maio de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema "Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e percepções das lideranças" e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à sua participação disponibilizando-se para uma entrevista.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, Cláudio Roxo Constantino, Coordenador de
Curso de Mestrado Pós-Laboral declaro autorizar a
minha participação na investigação solicitada.

Exmo. Sr. Coordenador de departamento académico

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Maio de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema "Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e perceções das lideranças" e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à sua participação disponibilizando-se para uma entrevista.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, *J. Alice Moutinho*, Coordenador de
Departamento de Comunicação declaro autorizar a
minha participação na investigação solicitada.

Exmo. Sr. Coordenador de departamento académico

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Maio de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema "Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e perceções das lideranças" e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à sua participação disponibilizando-se para uma entrevista.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, Luís de Matos nomeado Coordenador de
Ciências Naturais e Geomáticas declaro autorizar a
minha participação na investigação solicitada.

Exmo. Sr. Coordenador de departamento académico

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Maio de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema "Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e percepções das lideranças" e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à sua participação disponibilizando-se para uma entrevista.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu,

Bonifácio Pedraza
Educação e G. Institucional

Coordenador de
declaro autorizar a

minha participação na investigação solicitada.

Exmo. Sr. Coordenador de departamento académico

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Maio de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema "Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e perceções das lideranças" e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à sua participação disponibilizando-se para uma entrevista.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu,

Alexandre Biquice

Farmacêutico

Coordenador de
declaro autorizar a

minha participação na investigação solicitada.

Exmo. Sr. Coordenador de departamento académico

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados**

Nampula, Maio de 2016

Sílvia Nascimento estudante do programa de doutoramento em Ciências da Educação oferecido pela Universidade Católica Portuguesa, a desenvolver a pesquisa da sua tese com o tema "Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula - um estudo das políticas e perceções das lideranças" e atendendo aos objectivos de trazer contributos para a percepção de como as Instituições do Ensino Superior de Nampula, valorizam e promovem as competências pedagógicas dos seus professores, vimos solicitar à sua participação disponibilizando-se para uma entrevista.

Garante-se a confidencialidade dos dados que vierem a ser recolhidos bem como o seu uso restrito a finalidades investigativas.

Agradecemos desde já a disponibilidade prestada,

Sílvia Nascimento

Sílvia Nascimento

Eu, Valdemiro Condelaque Abreu Coordenador de
Departamento de Planeamento Físico declaro autorizar a
minha participação na investigação solicitada.