



**UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
MONDLANE**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Análise das percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM**

**Dissertação**

**Leonardo Salomão Zibia**

**Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências Naturais e Matemática**

**Maputo, Abril de 2015**

**Supervisor:** Prof. Doutor Inocente Vasco Mutimucuo

## **Declaração de honra**

Declaro, pela minha honra, que este trabalho de dissertação de Mestrado constitui o resultado da minha investigação, nunca foi submetido a nenhuma instituição para fins de avaliação, estando no texto e nas referências bibliográfica as fontes utilizadas.

Maputo, Abril de 2015

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho à minha mãe (Atália Goenha), que sempre incentivou pelo caminho da formação, à minha filha (Leonice Zibia), que serviu de inspiração para continuar a enveredar por este caminho e a toda família que, em momentos cruciais, entendeu a ausência para me dedicar aos estudos que culminaram com esta pesquisa.

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha esposa e minha filha Phinga, que serviram de incentivo e motivo para poder enveredar por este caminho, paciência e carinho que tiveram durante o curso;

Ao supervisor Prof. Doutor Inocente Vasco Mutimucuiu, pela sua inestimável e sábia dedicação na supervisão deste trabalho; a sua paciência, o incentivo e, sobretudo, a compreensão e amizade nos momentos de correcção do trabalho.

À Direcção do Departamento de Ciências Biológicas;

Aos docentes deste Departamento, pela disponibilização de tempo para participar no inquérito e fornecer informações importantes para este trabalho;

Aos professores do curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, pelo acompanhamento durante a formação e pela troca de experiência; e

Aos colegas do Centro do Desenvolvimento Académico, pela troca de ideias e coordenação na busca de informação sobre o historial da formação e capacitação de docentes a nível da UEM.

## **Lista de abreviaturas**

CDA – Centro de Desenvolvimento Académico

DCB – Departamento de Ciências Biológicas

EA- Ensino e Aprendizagem

ES – Ensino Superior

FACED – Faculdade de Educação

IES – Instituições do Ensino Superior

MINED – Ministério de Educação

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

## Lista de tabelas

<a href="#">Tabela 4-1: Cursos frequentados pelos respondentes (n=10)</a> .....	56
<a href="#">Tabela 4-2: Uso concreto das habilidades adquiridas dos cursos</a> .....	61
<a href="#">Tabela 4-3: Utilidade dos cursos de capacitação</a> .....	62
<a href="#">Tabela 4-4: Melhoramento dos cursos promovidos pela FACED</a> .....	64
<a href="#">Tabela 4-5: Aspectos a manter dos cursos fornecidos</a> .....	66

## Índice

<a href="#">Declaração de honra</a> .....	1
<a href="#">Dedicatória</a> .....	2
<a href="#">Agradecimentos</a> .....	3
<a href="#">Lista de abreviaturas</a> .....	4
<a href="#">Lista de tabelas</a> .....	5
<a href="#">Índice</a> .....	6
<a href="#">Resumo</a> .....	8
<a href="#">Abstract</a> .....	8
<a href="#">CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO</a> .....	1
<a href="#">1.1. Problema de pesquisa</a> .....	4
<a href="#">1.2. Objectivos da pesquisa</a> .....	5
<a href="#">1.2.1. Objectivo Geral</a> .....	5
<a href="#">1.2.2. Objectivos Específicos</a> .....	5
<a href="#">1.3. Perguntas de pesquisa</a> .....	6
<a href="#">1.4. Justificativa</a> .....	6
<a href="#">CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA</a> .....	9
<a href="#">2.1. Formação de docentes</a> .....	9
<a href="#">2.2. Capacitação de docentes universitários</a> .....	14
<a href="#">2.3. Os paradigmas da formação dos docentes na perspectiva de Behrens</a> .....	17
<a href="#">2.3.1. Paradigma conservador na formação de docentes: Capacitação</a> .....	17
<a href="#">2.3.2. Docente universitário e sua formação</a> .....	25
<a href="#">2.4. Processos e fases do desenvolvimento da profissão do docente</a> .....	27
<a href="#">2.4.1. Processo de formação ao desenvolvimento profissional do docente</a> .....	27
<a href="#">2.4.2. Processo do desenvolvimento profissional</a> .....	32
<a href="#">2.4.3. Fases do desenvolvimento profissional</a> .....	34
<a href="#">2.4.4. Análise comparativa das fases de desenvolvimento profissional</a> .....	38
<a href="#">2.5. Docência e saberes profissionais</a> .....	39
<a href="#">2.6. Importância da formação contínua ou pedagógica do docente</a> .....	41



<u>2.7. Caracterização do plano de formação contínua e desenvolvimento profissional dos docentes da Universidade Eduardo Mondlane</u> .....	46
<u>2.7.1. Estratégias de implementação do plano de formação psicopedagógica de docentes do ensino superior</u> .....	47
<u>2.7.2. Estratégia de formação dos docentes universitários enquadrados em diferentes categorias profissionais</u> .....	49
<u>CAPÍTULO III: METODOLOGIAS DO ESTUDO</u> .....	51
<u>3.1. Caracterização da pesquisa</u> .....	51
<u>3.2. População e amostra</u> .....	51
<u>3.3. Instrumentos de recolha de dados</u> .....	52
<u>3.3.1. Pesquisa bibliográfica</u> .....	52
<u>3.3.2. Questionário</u> .....	53
<u>3.4. Análise dos dados</u> .....	54
<u>3.5. Validade e fiabilidade</u> .....	54
<u>3.6. Questões éticas</u> .....	55
<u>3.7. Limitações do estudo</u> .....	55
<u>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</u> .....	56
<u>4.1. Expectativas dos docentes sobre os cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM</u> .....	56
<u>4.2. Percepções dos docentes em relação à utilidade (usabilidade) dos cursos de capacitação de Docentes Universitários</u> .....	60
<u>4.3. Percepções dos docentes sobre os modos de melhorar os cursos de capacitação</u> .....	64
<u>CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</u> .....	70
<u>5.1.1. Conclusões sobre as expectativas das docentes relativas aos cursos de capacitação</u> .....	71
<u>5.1.2. Conclusões sobre percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitários</u> .....	71
<u>5.1.3. Conclusões sobre modos de melhorar os cursos de capacitação de docentes</u> .....	72
<u>5.2. Recomendações</u> .....	73
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u> .....	75

## Resumo

O presente estudo analisa as percepções dos docentes do Departamento de Ciências Biológicas (DCB), que participaram nos cursos em relação à utilidade (usabilidade) dos cursos promovidos pela Faculdade de Educação, bem como das expectativas em relação às formas de melhorar ainda mais estes cursos.

O estudo foi realizado em 2014 no Departamento de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências, com uma população de dez docentes que participaram nos cursos promovidos pela FACED, com os graus de Licenciatura e Mestrado, tendo usado uma abordagem qualitativa e quantitativa. O instrumento usado na recolha de dados foi um questionário, dividido em três secções, contendo 10 perguntas, conforme as perguntas da pesquisa. Este estudo tem maior importância pelo facto de trazer as diferentes percepções dos docentes do ensino superior, em particular dos do DCB, em relação aos cursos de capacitação promovidos pela FACED quanto à sua utilidade (usabilidade) no Processo de Ensino e Aprendizagem. Os principais resultados das análises indicam que as expectativas dos docentes em relação aos cursos promovidos pela FACED da UEM permitem obter mais conhecimentos e experiência de métodos de ensino, ferramentas para melhorar a prestação de serviços como docente na investigação e extensão. Os respondentes afirmaram que os cursos oferecidos pela FACED têm extrema utilidade pelo facto de contribuírem para o melhoramento da competência didáctico - pedagógica nas suas actividades profissionais e para a promoção na carreira docente. Os resultados indicam ainda que é preciso melhorar a metodologia das abordagens dos cursos oferecidos e dar mais retroalimentação aos participantes em relação à informação que sustenta a prática dos docentes na sua actividade diária; melhorar os aspectos motivacionais para a participação, bem como capacitar os docentes para poderem elaborar os conteúdos ou materiais didácticos das suas disciplinas; promover cursos à distância; melhorar o fluxo de comunicação entre a Faculdade de Educação e as diferentes Faculdades da UEM, promover abordagens de aulas teóricas, usando os métodos participativos; aumentar o tempo de discussões ao longo das sessões de capacitação. Esta pesquisa recomenda à Faculdade de Educação aplicar várias abordagens metodológicas de aprendizagem durante as capacitações que agreguem valores dos conteúdos curriculares vistos em diferentes áreas de leccionação na UEM, de modo a que os docentes saibam orientar os estudantes nas suas áreas específicas com eficácia.

**Palavras-chave:** Capacitação de docentes, desenvolvimento profissional, formação contínua de docentes

## Abstract

The present study analysis the teacher's expectations of Biological Science department, those who participant in the course, as well the perception in relation to the way to improve the courses promoted by Education Faculty.

The studs was carried out at the Department of Biological Sciences of the Faculty of Science, which it had a participation of ten teachers who participated in courses organized by FACED, with level of *Licenciatura* and master. Qualitative and quantitative approaches were used. Questionnaire was used to collect data in 2014 and it was divided into three sections with ten question related to the research questions.

This study is more important, since to bring the different perceptions of teachers in higher education, in particular the DCB, in relation to training courses organized by FACED for their usefulness (usability) in Teaching and Learning Process.

The main result reveals that the expectations of the teachers in relation to the courses organized by FACED at UEM permit to acquire knowledge and experience in lecturing skills, tools to improve the lecturers ability to excel in investigation and extension.

The answerers affirm that the course offered by FACED are useful due to its contribution to improve didactic and pedagogic skills in their professional activity, as well in lecturing career promotion.

The results of analysis indicate, also, that it is necessary: to improve the methodologies used on those course offered and give more condition to the participants to react in relation to the information which underpin the teachers practice in their diary activity; to upgrade motivational aspects, as well to train teachers in order to be able to elaborate content or didactic material in their subject; to promote distance courses; to improve the flow of information between Education Faculty and different faculties at UEM, to promote theory lecture using participatory methods; to rise the time of discuss during training session.

This research recommends that Education Faculty should apply different learning methodologies during training session that aggregate value within curriculum content lectured in different areas at UEM, in order to let lecturers know how to guide efficiently students within specific areas.

**Keys words:** Teacher training, professional development, ongoing teacher training

## CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Uma das grandes preocupações do ensino superior em todo mundo e, em particular, em Moçambique é a melhoria da qualidade do ensino, ou melhor, da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Internacionalmente foram publicados estudos sobre o desenvolvimento profissional do docente bem como das suas percepções em relação ao seu desenvolvimento profissional, em destaque ao trabalho de Peres, Leite e Kuegant (1998), com o objectivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Em Moçambique, existem poucos estudos publicados sobre o assunto em alusão, mas destaca-se o trabalho de Mendonça (2014), em que se mostra que o sentimento dos docentes é da não apropriação da reforma curricular introduzindo a nova abordagem pedagógica e um conflito de interesses no processo de implementação das novas abordagens curriculares.

Nesse aspecto, Garcia (1999) discute a formação do docente como um dos pilares dessa melhoria almejada, pois os docentes são indivíduos que actuam na actividade fim da educação (aprendizagem do estudante), de modo a capacitá-los para o desempenho profissional futuro e ao exercício da cidadania. Assim, constantemente os docentes do ensino superior necessitam de ter uma formação contínua para ajudar a desenvolver as novas abordagens sobre a aprendizagem, razão pela qual a UEM vem investindo na mesma.

Neste âmbito, de acordo com Pachane (2005), nos dias de hoje, amplia-se cada vez mais a exigência de que os docentes universitários obtenham os títulos de mestre ou doutor. No entanto, é questionável se estes títulos, do modo como vêm sendo obtidos, possam contribuir efectivamente para a melhoria da qualidade didáctica no ensino superior.

Entretanto, acha-se que aquisição do grau académico não é suficiente, mas é preciso que os docentes, seja qual for o grau académico que tiverem, participem em cursos de capacitação psicopedagógica, de modo a actualizar as metodologias partindo da reflexão em conjunto das

suas experiências. Assim, a formação exigida para docência no ensino superior tem sido confinada ao conhecimento aprofundado do conteúdo, sendo este conhecimento prático ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício académico). Pouco ou nada tem sido exigido em termos pedagógicos (Pachane, 2005).

Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar actividades de condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não sejam intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser docente universitário basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

No entanto, não basta que o docente tenha apenas o nível académico correspondente à sua área específica de leccionação, mas é importante que este tenha conhecimento didáctico pedagógico da sua área, porém, caso este não tenha passado de nenhuma formação psicopedagógica, terá que fazê-lo através dos cursos de curta duração, como os promovidos pela FACED, de modo a aprimorar as suas competências didáctico-pedagógicas a fim de melhorar a aprendizagem dos seus estudantes.

Neste contexto, Masetto 1998, p.11, citado em Pachane (2005), discute na sua obra a dinâmica da formação de docentes, dizendo que, ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas sobre determinado assunto ou “mostrar na prática como se faz”. Acreditava-se (como alguns ainda hoje) que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações com o preparo pedagógico do docente ou com a qualidade didáctica do seu trabalho.

Pachane advoga que a formação de docente deve incluir várias etapas que aproximam as Universidades aos diferentes modelos, apesar de que a preocupação de muitas delas se centrem na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser “negligenciado”, como se as actividades realizadas com os graduandos não se configurassem como produção de conhecimento.

Vale ressaltar que a ênfase na produção académica bem como o maior estímulo à pesquisa não ocorrem apenas em Moçambique, podendo ser observados no contexto internacional através do

trabalho de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), Kennedy (1997), Garcia (1999) e Serow (2000), citados em Pachane (s/d), que enfatizam a necessidade de que esta situação de se preocupar apenas pelo nível acadêmico, como também a falta de formação para a docência do ensino superior, seja revertida.

Ainda, de acordo com Piva, Figueiredo & Liao (2008), a capacitação do docente universitário é de extrema importância para a qualidade da aprendizagem no Ensino Superior. Contudo, os cursos de Pós-graduação responsáveis pela formação de docentes universitários têm dado primazia ou relevância à condição de pesquisas e elaboração de pesquisas individuais e muito pouco ou nada oferece aos pós-graduados em termos específicos de preparação à docência (preparação psicopedagógica).

É nesta perspectiva que se propôs pesquisar o assunto sobre a capacitação de docentes do Ensino Superior, cujo tema é: *Análise das percepções dos docentes em relação à utilidade (usabilidade) dos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM - Estudo de caso do Departamento de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências.*

Entretanto, o presente trabalho pretende analisar as percepções dos docentes que possam permitir entre outros, descobrir as possíveis razões pelas quais a formação pedagógica do docente universitário tem sido relegado ao segundo plano no Departamento (poucos docentes participam desses cursos, apenas os recém admitidos – assistentes estagiários são os que mais se preocupam, talvez devido às suas implicações administrativas).

Para se debruçar deste assunto, a dissertação está estruturada em 5 capítulos. No primeiro capítulo, faz-se a introdução, a justificção do estudo, descrição do problema, objectivos e as perguntas de pesquisa.

O segundo capítulo debruça-se sobre a revisão da literatura, formação contínua, capacitação, desenvolvimento profissional de docentes, em particular os do ensino superior. De referir que usa-se nesta dissertação a palavra “docente” além de “professor” para evitar o equívoco que

muitos docentes têm ao considerar “professor” um indivíduo que tenha o nível de doutoramento ou tenha ascendido à categoria de Prof. Auxiliar, Associado ou Catedrático.

No terceiro capítulo aborda-se a metodologia, referindo-se à população e amostra, técnica e instrumentos de recolha de dados, validade e fiabilidade dos instrumentos, procedimentos para recolha de dados, questões éticas, limitações e procedimentos para análise dos dados.

No quarto capítulo, apresenta-se os resultados da pesquisa, da percepção dos docentes do Departamento em relação à utilidade dos cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM. No quinto capítulo, apresentam-se as conclusões e recomendações.

### **1.1. Problema de pesquisa**

A capacitação de docentes universitários em matéria de didáctica é necessária pelo facto de dotar o docente de ferramenta psicopedagógica na sua actividade com os estudantes. Conforme Souza (2012), através da capacitação, o docente é legitimado a mediar a aprendizagem do estudante, tornando-se um facilitador da aprendizagem construída pelo estudante e assim, um formador de pessoas críticas.

Nesse sentido, para que o estudante construa a aprendizagem, é preciso que este valor da aprendizagem esteja justamente na capacidade do docente de introduzir os significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interaccionais por si promovidas. Essa escola, concebida como espaço de síntese, estaria buscando atingir um ensino de qualidade, formação geral e preparação para o uso de ferramentas (Libâneo, 2004).

Ainda no mesmo sentido, de acordo com Pachane (2005), para que o docente seja verdadeiramente orientador do PEA, precisa estar consciente de que a formação pedagógica do docente universitário é um processo contínuo.

Assim, compreende-se que a formação dos docentes universitários não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, mas começa antes

mesmo do início de sua carreira, já na formação inicial, quando o futuro docente, ainda como estudante, toma contacto com seus primeiros exemplos de conduta docente, estendendo-se ao longo de toda a sua carreira, num processo de constante aperfeiçoamento, estas ideias são defendidas também por (Garcia, 1999; Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Pimenta e Anastasiou, 2002 citados por Pachane (2005).

Portanto, acha-se que é na perspectiva de munir o docente universitário de ferramentas acima descritas que a Faculdade de Educação da UEM tem promovido cursos de capacitação em matérias psicopedagógicas de docentes universitários a todos níveis de formação específica em que estes actuam.

Neste contexto, desde que a Faculdade de Educação da UEM reabriu, em 2001, têm sido realizadas muitas capacitações. Contudo, continua a falar-se de fraca qualidade de ensino devido à falta de formação psicopedagógica dos docentes da UEM, não se sabendo, deste modo, se essas capacitações correspondem às expectativas dos docentes. Assim, o problema desta pesquisa consiste em saber: **Quais são as percepções que os docentes têm dessas capacitações em relação à sua utilidade (usabilidade) – Caso específico dos docentes do Departamento de Ciências Biológicas.**

## **1.2. Objectivos da pesquisa**

### **1.2.1. Objectivo Geral**

Esta pesquisa comporta o seguinte objectivo geral:

Analisar as percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação oferecidos pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Este objectivo geral é operacionalizado pelos seguintes objectivos específicos:

### **1.2.2. Objectivos Específicos**

1. Identificar as expectativas dos docentes sobre os cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM.
2. Descrever as percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitário actualmente promovidos pela Faculdade de Educação da UEM.
3. Descrever as percepções dos docentes quanto aos modos de melhorar os cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM.

### **1.3. Perguntas de pesquisa**

Para responder aos objectivos da presente pesquisa, foram formuladas as seguintes perguntas da pesquisa:

1. Quais são as expectativas dos docentes sobre os cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM?
2. Que percepções os docentes têm em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitários actualmente promovidos pela Faculdade de Educação da UEM?
3. Quais os modos de melhorar os cursos de capacitação de docentes promovidos actualmente pela Faculdade de Educação da UEM?

### **1.4. Justificativa**

A necessidade de buscar uma reflexão sobre a formação de docentes do ensino superior, no tema proposto, leva a um trabalho de investigação, permitindo desenvolver com compromisso e competência uma análise sobre a capacitação de docentes do ensino superior.

No entanto, acha-se que não basta capacitar, é necessário avaliar se as capacitações realmente surtem os efeitos almejados e até mesmo se correspondem às expectativas dos docentes, uma vez



que uma formação contínua desassociada dos anseios e das perspectivas dos docentes tende a ser frustrante, tanto para os profissionais capacitados quanto para o órgão financiador (que promove), não gerando melhorias na qualidade de educação ou da aprendizagem.

Dessa forma, esta pesquisa torna-se fundamental em duas vertentes, uma em reformular as políticas de formação ou capacitação no âmbito da Faculdade de Educação, num aspecto macro, outra vertente é de aumentar os conhecimentos académicos sobre as políticas de capacitação contínua, nomeadamente, revelar as percepções dos docentes em relação à utilidade (usabilidade) dos cursos fornecidos pela Faculdade de Educação e sobre como, na sua opinião, os cursos oferecidos podem ser melhorados.

A razão de fazer este estudo, reside na sua importância, naquilo que, Freire (2001, p.70-90; 205-220) refere, ao afirmar que “a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na acção”. “Para se ser, tem que se estar sendo.”

Desta frase, nota-se que a formação de docentes deve acontecer num processo contínuo. É necessário que o docente permaneça na área na qual está sendo capacitado para actuar, uma vez que a mesma passa por todo o processo de formação contínua no decorrer de sua carreira profissional, estando assim apto a actuar qualitativamente, já que tem aprimorado a sua prática pedagógica continuamente.

Menezes (1996, p.151-170), por sua vez, aborda a questão da capacitação permanente de todos os profissionais da educação. O autor afirma que “os docentes devem ter actualização permanente por conta dos desafios das competências exigidas, comprometidas com as renovações constantes, que é mais importante que conseguir um diploma e mantê-lo vivo, diante de um mundo composto de novos desafios a cada dia”.

Nesse contexto, o docente precisa de permanecer na área na qual está sendo orientado, pois o processo de capacitação deve ser contínuo, sequenciando todo o trabalho educativo.

Contudo, a formação de docentes só alcançará as metas de desempenho com a permanência do docente na área na qual é capacitado, correspondendo, assim, às exigências e expectativas da sociedade.

Esta pesquisa é relevante pelo facto de trazer as diferentes percepções dos docentes do ensino superior, em particular dos do DCB, em relação aos cursos de capacitação promovidos pela FACED, quanto à sua utilidade (usabilidade) no Processo de Ensino e Aprendizagem, com o objectivo de tornar o docente universitário um didáctico pedagógico.

É um contributo à Faculdade de Educação pelo facto de fornecer pressupostos para melhorar ainda mais as abordagens metodológicas no processo da capacitação de docentes, através de depoimentos dadas pelos respondentes, e que esses depoimentos podem servir de base de reflexão na promoção dos cursos em outras unidades orgânicas da UEM ou em outras IES.

## **CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA**

Este capítulo discute a revisão da literatura atinente às ideias essenciais e relevantes que, de certa forma tenta sustentar o tema da pesquisa. A revisão da literatura versa sobre a capacitação, formação contínua, desenvolvimento profissional de docentes universitários e tenta trazer uma discussão que se pode adequar às percepções dos docentes universitários em relação à sua capacitação, em especial, dos docentes do Departamento de Ciências Biológicas, trazendo algumas considerações sobre as suas percepções em relação à utilidade (usabilidade) dos cursos de capacitação oferecidos pela Faculdade de Educação.

### **2.1. Formação de docentes**

Pinto, Barreiro & Silveira (2010) falam da formação de docentes numa perspectiva da reflexão na acção e para acção proposta por (Garcia 1999, p.26), na qual refere a formação de docentes como sendo a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas no âmbito da didáctica e da organização escolar.

Entretanto, analisando esta ideia de Pinto et al. (2010), acha-se que o docente deve preocupar-se com a pesquisa na sua área não apenas para engrossar o seu currículo *vitae*, mas que sirva para apoiá-la na aprendizagem do estudante, isto é, na descoberta de várias estratégias, abordagens bem como as metodologias diversificadas que facilitem a aprendizagem do estudante.

Garcia (1999, p.26) discute na sua obra os processos através dos quais os docentes em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação/aprendizagem que os estudantes recebem.

No entanto, concorda-se com estas ideias pelo facto de elas mostrarem as directrizes para o desenvolvimento da competência do docente. Isto leva o investigador a crer que um docente que quer desenvolver profissionalmente tem que se preocupar em participar em eventos que lhe possibilite melhorar as suas abordagens didácticas que culminem com a orientação duma aprendizagem significativa e efectiva para o estudante.

Ainda de acordo com Garcia (1999) citado em Pinto et al. (2010) explicita que a formação é uma área de conhecimento e investigação que, centrada no estudo dos processos através dos quais os docentes aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, como processo, tem seu carácter sistemático e organizado. Em função disso, são elencados os princípios para a formação de docentes que se referem ao conceito acima apresentado.

No entanto, Pinto et al. (2010) apresenta vários princípios que concebe a formação de docentes, a destacar:

O primeiro princípio defendido diz respeito ao aspecto que concebe a formação docente como um processo contínuo. Mesmo, sendo um processo constituído de fases distintas, pelo seu conteúdo curricular, o desenvolvimento profissional deve ser um projecto ao longo da carreira, desde a formação inicial, pois trata-se de uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa.

Nessa perspectiva, não se pode conceber a formação inicial como um produto acabado, mas sim, como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Isto nos leva a afirmar que o profissionalismo do docente não se circunscreve apenas na formação com um grau de equivalência, mas sim em participar em várias actividades académicas que poderão melhorar a sua performance didáctico pedagógico.

O segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação docente em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, ou seja, os processos formativos e as mudanças previstas devem ser pensados em conjunto.

Contudo, entende-se que a sua formação tem que acompanhar as mudanças que vão ocorrendo no âmbito de desenvolvimentos de curricula bem como dos fenómenos e factos correspondentes

ao desenvolvimento da ciência e da própria educação, particularmente da aprendizagem na sala de aula.

O terceiro princípio reforça o anterior, pois considera muito importante a ligação entre os processos de formação de docentes com o desenvolvimento organizacional da escola/Universidade. Essa perspectiva tem demonstrado a potencialidade dos centros educativos como contextos de aprendizagem. O autor não nega outras modalidades de formação, mas salienta que a formação que adopta como problema e referência ao contexto próximo, ou o espaço onde deverá actuar profissionalmente, tem maiores possibilidades de transformação institucional/Universidade.

Com este princípio, entende-se que a formação ou capacitação deste docente não deve estar desfasado da realidade bem como da instituição ou área em que trabalha, tem que associar os vários contextos da aprendizagem em que o estudante está inserido, de modo que esta aprendizagem seja significativa.

O quarto princípio trata da fundamental articulação entre “a formação de docentes em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares e a formação pedagógica dos docentes” ou seja, refere-se ao conhecimento didáctico do conteúdo como estruturador do pensamento pedagógico do docente (Garcia, 1999 citado por Pinto et al. 2010).

Este princípio reforça a ideia de que o docente deve ser formado didacticamente na área em que está a actuar, de modo que ele consiga conciliar esta didáctica específica ao conteúdo proposto, a fim de facilitar o pensamento lógico do estudante.

Em quinto lugar, Garcia (1999), apresenta um aspecto fundamental, a necessidade da integração teórico-prática na formação.

Pressupõe-se que não basta munir o docente de teorias didácticas pedagógicas, mas sim, é preciso que o docente demonstre na prática a operacionalização destes na sala de aula, de modo que o seu estudante desenvolva competências requeridas. Isto só é possível quando esta

capacitação ou formação esteja acompanhada de simulações de situações reais durante a formação ou capacitação, conforme o que tem sido prática em alguns dos cursos promovidos pela FACED.

Porém, as ideias apresentadas, salientam que os docentes, como profissionais de ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e, inclusive, rotinas, devendo estar à reflexão epistemológica sobre essa prática, através de um processo em que o conhecimento prático e o teórico possam integrar-se numa aprendizagem efectiva.

Portanto, com estas ideias, acha-se que há necessidade de se formar ou capacitar os docentes partindo das suas experiências, de modo que eles possam se situar e reflectirem acerca das suas práticas, de modo a promover melhorias e consequente promoção duma aprendizagem significativa para os estudantes. Algumas destas abordagens são usadas em alguns cursos promovidos pela FACED, de modo a reflectir em conjunto com os docentes a necessidade de partir das experiências dos estudantes para a sua aprendizagem.

O sexto princípio trata do “isomorfismo entre a formação recebida pelo docente e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva” (Garcia, 1999, p.29).

Este princípio leva a crer que os tipos de capacitação ou formação as vezes não reflectem a realidade em que o docente vai trabalhar, isto é, o modelo de formação reflecte um contexto muito diferente da realidade em termos socio-culturais dos estudantes, o que pode fazer com o docente não consiga conciliar estes elementos durante o PEA.

No contexto Moçambicano ainda é prematuro avançar algumas ideias, porque só em 2012 foi aprovado em Moçambique, em particular na UEM, o plano de capacitação (cursos de curta duração) de docentes universitários, mas pela experiência própria, o desenvolvimento profissional dá se por participação em debates e cursos de pós graduação, mestrado ou doutoramento e que as vezes não reflectem aquilo que tem sido a experiência da sala de aula, principalmente nos cursos de “ciências exactas”.

O sétimo princípio considera as características individuais de cada docente ou grupo de docentes relevantes na sua capacitação, facto que ajuda a promover a reflexão das suas práticas, como por exemplos, como eles trabalham, avaliam os seus estudantes, como melhorar a sua aprendizagem, e com a troca destas reflexões com outros colegas pode contribuir para melhorar as suas práticas na sala de aula.

O oitavo e último princípio consideram que todo processo formativo deve estimular a capacidade crítica, em oposição às propostas oficiais, que não são discutidas pelo docente, no sentido de ele ser intelectual referido por Giroux (1997). Isso implica que os docentes se vejam como produtores de conhecimento e não como meros consumidores. Este princípio destaca a importância da indagação e da reflexão como parte formativa desses docentes.

Garcia (1999, p.30) salienta que os princípios “não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de docentes contém enquanto disciplina”, mas “contribuem para uma primeira definição da concepção da formação de docentes e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento”.

Para especificar mais o conceito de formação contínua, apoiou-se na definição de Cunha (2003), a autora faz perceber que essa concepção emergente das iniciativas de formação acompanha a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último princípio (nono), as Universidades e Escolas são as principais agências dos diferentes tipos de formação dentro do sistema de ensino (Cunha, 2003:368).

Nessa perspectiva, Pinto et al. (2010) considera acções de formação contínua os congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projectos de pesquisa-acção, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas

efectuadas nas IES e em outros espaços. Além dessas acções pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação (cursos de pequena duração), (Mestrado e Doutorado).

Fazendo uma análise destes nove princípios, pode-se concluir que a formação ou capacitação de docente requer uma abordagem metodológica multifacetada, isto pelo facto de o docente ter muita experiência diferente dos outros docentes, trabalhar com estudantes provenientes de contextos diversificados, daí a necessidade de participar em muitos eventos científicos bem como de pesquisas que possam complementar os seus conhecimentos e a sua prática. Ainda é preciso que os programas de capacitação estejam em função da necessidade institucional ou seja, programas que abranjam as expectativas dos docentes a serem capacitados.

Estas ideias devem espelhar aquilo que é a experiência acumulada pelo corpo docente durante as suas práticas com os estudantes, porque segundo Freire (1997, p.25), “quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Entretanto, o docente é colocado um desafio de modo que aprenda cada vez mais, porque cada turma constitui uma aprendizagem diferente para o docente, daí a necessidade de pesquisar cada vez mais acerca das diferentes metodologias a usar na sala de aula para aprendizagem dos seus estudantes. Portanto, estes princípios devem acompanhar a dinâmica do PEA bem como do desenvolvimento profissional do próprio docente.

## **2.2. Capacitação de docentes universitários**

Nas últimas décadas, as organizações passaram a consciencializar-se da importância da quebra de paradigmas, bem como da necessidade de rever o seu modelo de gestão, preparando-se para as mudanças do quotidiano organizacional (Goes, 2008).



De acordo com Boog (1999), citado em Souza (2012) a capacitação quando bem definido é favorável para o desenvolvimento educacional da instituição. Nela, as pessoas aprendem e aplicam seus conhecimentos, visando atingir objectivos específicos e pré-definidos de interesse mútuo.

É a partir da capacitação que os indivíduos vão melhorando as suas práticas, através de aquisição de novas aprendizagens que o tornará um profissional. Por exemplo, o investigador acredita que é através de formação contínua ou capacitação promovida pela FACED que os docentes vão melhorar as suas práticas profissionais bem como a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Souza (2012), o processo formal de educação dentro da empresa é chamado de capacitação. A capacitação é a actividade de transmissão de conhecimentos, objectivando suprir deficiências, estimular e desenvolver habilidades, potencialidades visando ao crescimento nos aspectos profissional e cultural tanto do indivíduo quanto da empresa, com a finalidade de obter ou manter uma mão-de-obra mais qualificada e preparada para assimilar e superar desafios. As capacitações buscam envolver os saberes, o saber, saber fazer e o estar.

Por sua vez, Soares & Cunha. (2010) dizem que apesar de ser muito difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma aprendizagem efectiva do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a acção do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender, uma vez que esses elementos pedagógicos ajudam o próprio docente a interpretar vários fenómenos que interferem numa forma negativa ou positiva no PEA.

Neste contexto, a formação ou capacitação de docentes deve acontecer num processo contínuo. É necessário que o docente esteja consciente do seu processo de formação, e do contexto em que está sendo capacitado para actuar em seu trabalho, uma vez que a mesma passa por todo o processo de formação contínua a decorrer de sua carreira funcional, estando assim apto a actuar qualitativamente, já que tem aprimorado sua prática pedagógica continuamente de modo a promover uma aprendizagem efectiva e significativa para o estudante.

No entanto, a capacitação deve ser permanente na vida de todos docentes, no contexto de desenvolvimento profissional de modo a desenvolver várias competências didáticas pedagógicas com o objectivo de facilitar a aprendizagem do estudante. Porém, Soares e Cunha (2010) afirmam que os docentes devem ter actualização permanente por conta dos desafios das competências exigidas, comprometidas com as renovações constantes, que é mais importante do que conseguir um diploma e mantê-lo vivo, diante de um mundo composto de novos desafios de cada dia.

Contudo, as capacitações ou as formações em que os docentes participam visam desenvolvê - los profissionalmente, de acordo com Ponte (1998), este desenvolvimento profissional dá-se grande importância à combinação de processos formais e informais. O docente deixa de ser objecto para passar a ser sujeito da formação. Não se procura a “normalização” mas a promoção da individualidade de cada docente. Dá-se atenção não só aos conhecimentos e aos aspectos cognitivos, para se valorizar também os aspectos afectivos e relacionais do docente.

A formação pode ser encarada de modo mais amplo do que é habitual, não necessariamente subordinada a uma lógica de transmissão de um conjunto de conhecimentos. Na realidade, não há qualquer incompatibilidade entre as ideias de formação e de desenvolvimento profissional.

Para responder aos desafios constantemente renovados que se colocam à Universidade pela evolução tecnológica, pelo progresso científico e pela mudança social, o docente tem de estar sempre a aprender. O desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje em dia, um aspecto marcante e dever da profissão docente.

O desenvolvimento profissional permanente é uma necessidade incontornável mas não deve ser visto como uma mera fatalidade. Pelo contrário, deve ser encarado de modo positivo. A finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os docentes mais aptos a conduzir um ensino e aprendizagem adaptado às necessidades e interesses de cada estudante e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente.

Com estas ideias, pode-se concluir também que o desenvolvimento profissional requer do docente uma curiosidade e actualização permanente de modo a acompanhar a dinâmica e o surgimento de abordagens emergentes sobre o PEA, daí a necessidade de participar em muito eventos científicos com finalidades de aprimoramento do conhecimento pedagógico e científico a fim de desenvolver uma reflexão crítica acerca das suas práticas.

### **2.3. Os paradigmas da formação dos docentes na perspectiva de Behrens**

De acordo com Behrens (2007), os paradigmas determinam as concepções que os docentes apresentam sobre a visão do mundo, da sociedade, do homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem na sala de aula.

Na contribuição de Zeichner (1983, p.3) citado em Behrens (2007), os paradigmas fornecem “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos docentes e de sua formação, que dão características específicas à formação de docentes”.

Entende-se que os paradigmas são as diferentes abordagens que as instituições do ensino, em particular superior, adoptam de modo a formar o docente que esteja a altura ao tipo de estudante/profissional que o desenvolvimento da ciência requer, isto é, políticas curriculares que cada instituição adopta para formar um determinado estudante/profissional com um perfil diferente das outras.

De acordo com (Behrens 2007), existem paradigmas na formação do docente: Conservadora e inovadora que permitem apresentar as diferentes denominações para as acções que envolvem a qualificação de docentes.

#### **2.3.1. Paradigma conservador na formação de docentes: Capacitação**

Behrens (2007) diz que a abordagem enciclopédica na docência acompanhou os docentes por muitos séculos e carregou como maior herança o distanciamento entre teoria e a prática e a

reprodução do conhecimento. Na melhor hipótese, a prática foi apresentada como o saber fazer. O docente realizava a actividade e o estudante copiava ou imitava sem questionar.

Esta ideia é compartilhada por Pachane (2005), ao dizer que ensinar significava apenas ministrar grandes aulas expositivas, em que o estudante era um mero espectador e reproduzidor do mesmo conhecimento, o que é diferente no paradigma inovador.

A preparação para ser docente, por muitos séculos, permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo, o que acontece em alguns casos nos dias que correm, onde os docentes apenas preocupam - se em aulas expositivas e sem promover aulas participativas, em que o estudante é sujeito da aprendizagem (aprendizagem centrada no estudante), onde discute e produz o próprio conhecimento, tentando perpetuar assim as abordagens pedocentristas (aprendizagem centrada no docente).

Neste paradigma (conservador), o docente precisava de ter domínio do conhecimento para ministrar uma ou mais disciplinas. Neste sentido, os docentes eram formados num processo “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os estudantes de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que ele é especialista.”

De acordo com (Behrens 2007), esta ideia do mundo máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo.

Segundo o autor acima citado, nesse modelo conservador dominante que acompanhou a humanidade e a Educação até grande parte do século XX, a formação de docentes foi designada como treinamento ou capacitação.

No paradigma conservador, esses termos têm o sentido de actualização ou de preparo sistemático para uma determinada tarefa ou actividade.

Porém, essas ideias não se distanciam dos objectivos do programa de formação contínua promovidos pela FAGED, em que dá primazia o aumento de “background didactico pedagógico” dos docentes que trabalham em diferentes faculdades e escolas da UEM bem como de outras instituições do ensino superior.

Estes cursos tentam quebrar o paradigma conservador, adoptando assim, as abordagens construtivistas, em que o conhecimento para a docência se adquire pela reflexão e troca de experiências de trabalho entre os participantes com o objectivo de promover mudanças nas suas práticas docentes.

Ainda, de acordo com Behrens, na década de setenta do século XX, a capacitação veio atender o modelo Fordista de produção que visava preparar profissionais para executar uma determinada tarefa por meio de modelagem (presume-se que seja um modelo que pressupõe um pensamento igual para os funcionários em alusão).

Este modelo vigorou no período da revolução industrial, onde criou a exigência do desenvolvimento da competência técnica. Neste sentido, a capacitação do profissional foi necessária para actuar em sectores variados, para aquisição de competência técnica que envolvia tanto o âmbito académico, como o âmbito empresarial, ambos ligados frequentemente à necessidade de preparar mão-de-obra qualificada, em particular na produção de carros de marca Ford.

De acordo com Behrens (2007), no Brasil o movimento político da ditadura acentuou a concepção de qualificação com dois sentidos conservadores, o de modelar ou o de conformar. Na visão tradicional que perdura com a prática pedagógica de muitos docentes ainda hoje, o docente do ensino superior, em geral, apresenta-se como um profissional de sucesso que é convidado para assumir a docência, pois, no modelo conservador, acreditava-se que o saber fazer podia garantir o saber - ensinar.

Entretanto, pode-se aferir que este tipo de pensamento ainda persiste em algumas Universidades, em que basta ser melhor estudante ou um indivíduo bem-sucedido numa área científica

(curso/disciplina) seria o suficiente para ser docente universitário, facto que não constitui a verdade, porque para ser docente é importante que o indivíduo não tenha só a formação académica, mas sim pedagógica, que pode até ser adquirida por formações de curta duração (capacitações).

A contribuição de Tavares e Alarcão (2001, p.98), citado por Bahrens (2007), se torna relevante, quando apontam que “o objectivo da aprendizagem visava a aquisição dos conhecimentos transmitidos à imitação do mestre, como modelo a seguir. Desse modo, o estudante deixava-se formar, modelar, de acordo com os ‘moldes’ preestabelecidos”.

Este facto constitui um dos procedimentos da actualidade, em que alguns docentes, enquanto estudantes se identificaram com alguns dos seus docentes, acabando por ser seus modelos e que isto se reflecte numa forma contínua, facto que pode constituir uma perpetuação de diferentes modelos já referidos anteriormente.

Na óptica de Behrens (2007), o “treinamento” para modelar ou conformar caracteriza-se por propostas estanques, em blocos, oferecidas de maneira complementar ou desenvolvidas por ciclos em busca do melhoramento e actualização periódica de profissionais por meio de cursos ou palestras.

O entendimento de modelagem ou conformação pode ser esclarecido por Zabalza (2004), ao estabelecer que formar era igual a modelar (modelo que se pretende). Partindo dessa definição, a formação busca ‘dar forma’ aos indivíduos. Eles são formados na medida em que são modelados, isto é, são transformados no tipo de produto que se toma como modelo. Estas ideias são partilhadas por Ferreira, Carpin e Behrens (2010:52), ao dizer que esse paradigma contaminou a educação por quase 400 anos e ainda está muito presente nas organizações, inclusive na educação e a neste paradigma, a aprendizagem em relação com o saber que geraram o foco apenas no fazer e na reprodução fidedigna do conhecimento.

Esta ideia leva a considerar que as formações ou capacitações visam moldar os docentes para uma determinada prática que se acha adequada, o que contraria os novos paradigmas de

formação, em que dão ênfase às experiências, os contextos e as condições em que estes profissionais actuam.

No entanto, os paradigmas actuais de formação não visam a modelagem ou conformação do docente, mas sim promover uma reflexão crítica em relação ao seu trabalho docente, metodologias que usa, bem como a promoção de uma aprendizagem significativa aos seus estudantes.

De acordo com (Behrens 2007), em geral, esse treinamento, vem acompanhado de um manual com a descrição da actividade ou tarefa a ser cumprida. A execução da actividade na capacitação independentemente da opinião da pessoa envolvida tem como finalidade a repetição de determinada tarefa de maneira eficiente e eficaz. A capacitação, muitas vezes, tem como objectivo a mudança comportamental de conduta na busca da resposta desejada e a submissão dos profissionais às regras pré-estabelecidas.

A ideia acima descrita é bem diferente do contexto em que a FACED está a promover os seus cursos, porque apesar de haver programas (conteúdos) por seguir nas formações, sempre existe espaço para que estes conteúdos sejam abordados de acordo com as expectativas, necessidades bem como a partir das experiências dos docentes, apesar de ter como um dos objectivos de mudança de atitude do docente em relação às suas práticas de modo a melhorar a aprendizagem dos seus estudantes e conseqüente processo de ensino e aprendizagem.

A qualificação profissional conservadora recebe também a designação de capacitação que adquire força nas empresas, nas indústrias e nas escolas. A capacitação tem como finalidade o acompanhamento da actividade profissional, é a fase de iniciação, que equivale aos primeiros anos de exercício profissional. Neste período, os docentes aprendem com a sua própria prática.

No exercício da docência, as fases da formação contínua de docentes, segundo Behrens passam por diferenciados períodos: a formação inicial e a formação contínua. Nestas últimas décadas, aparece também a denominação que envolve todos estes períodos e que é designada por desenvolvimento profissional de docentes (Day 2001).

A concepção da formação de docentes no paradigma da complexidade envolve um processo contínuo e significa entender “que a formação de docentes abarca toda carreira docente” (Garcia, 1999).

Neste contexto, a partir da década de noventa do século XX, de acordo com (Behrens 2007), no Brasil, a qualificação de docentes passa a receber diferentes e convergentes denominações, que atendem ao paradigma da complexidade e indicam a formação de docentes, dividida em formação inicial, contínua, ou em serviço e o desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, o licenciado quando chega para trabalhar numa Universidade tem subsídios para lidar com a realidade do enfrentamento da docência com as suas especificidades e em todas as dimensões, em especial, as académicas e as sociais. A formação na graduação está intimamente ligada à sua formação inicial dos docentes.

Em Moçambique, em particular na Faculdade de Educação, não se foge à regra, mas os cursos promovidos para docentes do ensino superior são designados de “formação contínua de docentes” onde os docentes podem participar nos 14 módulos disponíveis, tendo em conta os diferentes conteúdos que tem como objectivo ajuda-los a melhorar as diferentes práticas docentes.

Mas estes cursos são promovidos tendo em conta a formação inicial, que é acompanhada pela nova visão de qualificação de docentes e vem aparecendo progressivamente nas instituições de ensino. O docente ao chegar à Universidade carrega consigo o paradigma que caracterizou sua formação. Em geral, reflecte a prática pedagógica de seus docentes.

Daí a necessidade de participar destes cursos de modo a reflectirem acerca das suas práticas e tomar decisões sobre as diferentes maneiras de melhorar e mudar a abordagem caso seja necessário.



É comum que, ao chegarem à Universidade para a prática docente, os docentes pareçam inseguros e com a constante sensação de despreparo.

A entrada na carreira profissional precisa de ser preparada para atender aos docentes e deveria ser uma meta contínua das instituições, ou seja, a oferta de acompanhamento pedagógico contínuo aos novos docentes (caso dos cursos de capacitação oferecidos pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane).

No entanto, Behrens (2007) diz que o momento inicial da actividade profissional do docente demanda uma formação que envolve um enfoque multidimensional, ou seja, uma interconexão entre o científico, o político, o afectivo e o pedagógico. Esses enfoques estão ligados directamente ao conjunto de competências que compõem a qualificação do docente como pessoa e como profissional.

Os docentes que abraçam a docência em uma Universidade são acolhidos pela administração da instituição de ensino no início do ano lectivo, recebem as boas-vindas e depois são deixados sozinhos darem aulas. Os gestores teriam que considerar que a entrada dos docentes na carreira compreende a promoção de um encontro consigo mesmo, com seus pares, com a administração e com os estudantes.

A FACED, no rol dos seus módulos, tem-no de 'Indução ao Ensino Universitário' que tem como objectivo familiarizar os docentes recém - admitidos sobre como estar na Universidade e como se desenvolve a carreira universitária.

Na concepção de Zabalza (2004), ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas actividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem. Estes conhecimentos podem ser adquiridos nos cursos promovidos pela FACED ou em outras instituições que exercem a função de formação em matéria didáctica pedagógica, principalmente para aqueles que nunca estiveram numa sala de aula como docentes.

Contudo, estas ideias de submeter os docentes a estas formações iniciais, podem ser pela exigência da reflexão na e sobre a acção (Nóvoa, 1991), pois a docência implica ser um profissional reflexivo (Schön, 1992). A reflexão na docência leva o docente posicionar-se com criticidade sobre as diferentes visões da aprendizagem, da sociedade e do mundo que pretende desenvolver com seus estudantes e em si mesmo no seu desenvolvimento profissional.

Os docentes precisam de empreender na sua formação contínua ou em serviço ao longo da carreira, onde envolve o levantamento das necessidades dos docentes universitários e a proposição de sessões contínuas de discussão e de reflexão sobre as possibilidades de mudança.

Os cursos precisam de contemplar a possibilidade de oferecer metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional do docente e como cidadão.

Nesse sentido, Zabalza (2004) complementa dizendo que o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didáctica e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Acrescenta, a necessidade do desenvolvimento de dupla competência dos bons docentes como a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem dos seus estudantes.

Pode-se concordar com este autor pelo facto de a formação equivalente a um nível académico não ser suficiente, mas sim, é preciso que o docente tenha conhecimentos psicopedagógicos de modo a conhecer diferentes comportamentos dos seus estudantes, suas dificuldades, estilos de aprendizagem, de modo a aplicar uma didáctica adequada aos conteúdos propostos.

Portanto, contribuição de Masetto (2003) citado por Behrens (2007) nos traz uma grande valia, pelo facto de alertar que só recentemente os docentes universitários começaram a se consciencializar de que o seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de

Licenciado, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

Em suma, a docência precisa de acompanhar uma visão complexa que reúna a teoria e a prática numa acção docente transformadora. Esse desafio implica oferecer e instigar os docentes a buscarem uma prática pedagógica que contemple as aprendizagens para vida como conhecer, fazer, conviver e ser de modo que eles se desenvolvam profissionalmente.

Este desenvolvimento profissional deve estar baseado na reflexão e que exige encontros periódicos e contínuos para dar voz aos docentes e assim provocar o processo individual e colectivo de transformação. A construção de história de vida dos docentes tem aparecido como possibilidade de iniciar e interpretar o significado da realidade que os rodeia e pode tornar-se estratégia para provocar o envolvimento contínuo e o apoio mútuo entre os docentes.

### **2.3.2. Docente universitário e sua formação**

De acordo com Pachane (2005), a análise da história da docência leva o autor a acreditar que possam existir ao menos três factores contribuindo para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar e a formação pedagógica dos docentes sejam relegadas a segundo plano. Em primeiro lugar, a formação para a docência constituiu-se historicamente como actividade menor. Inicialmente havia a preocupação com o bom desempenho profissional.

Como se disse na página anterior, ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas sobre determinado assunto ou “mostrar na prática como se faz”. Acreditava-se (como alguns ainda hoje) que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações com o preparo pedagógico do docente ou com a qualidade didáctica de seu trabalho (Masetto, 1998 citado por Pachane 2004).

Com a aproximação das Universidades com diferentes modelos, a preocupação centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser

“negligenciado”, como se as actividades realizadas com os graduandos não se configurassem como produção de conhecimento.

Na condução de pesquisas, os critérios de avaliação da qualidade docente concentram-se, hoje, na produção académica. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser actividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premeiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio académico, comprometendo a almejada indissociabilidade ensino – investigação - extensão (Pimentel, 1993).

Estas ideias defendidas nos dois parágrafos acima, leva a crer que, a questão da formação psicopedagógica ainda carece de grande destaque no processo da formação ao nível da docência do ensino superior, facto que pode-se evidenciar na nova missão da Universidade Eduardo Mondlane, em que coloca em destaque a investigação de modo a atingir a excelência *“Produzir e disseminar o conhecimento científico e promover a inovação através da investigação como fundamento dos processos de ensino-aprendizagem e extensão, educando as gerações com valores humanísticos de modo a enfrentarem os desafios contemporâneos em prol do desenvolvimento da sociedade”*.

Portanto, a partir do pressuposto acima descrito, é de referir que a ênfase na produção académica bem como o maior estímulo à pesquisa não ocorre apenas em Moçambique, podendo ser observada no contexto internacional através do trabalho de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), Kennedy (1997), Garcia (1999) e Serow (2000), discutidos por Behrens (2007), que enfatizam a necessidade de que a falta de formação para a docência do ensino superior, seja revertida, dando primazia também à formação psicopedagógica.

Neste contexto, Fernandes (1998), citado em Pachane (s/d), refere que a exigência legal para o ingresso do docente na carreira docente restringe-se à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai actuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso, colocando – se de lado a questão da componente psicopedagógica.

No entanto, caberia ao docente procurar desenvolver – se profissionalmente a custo próprio ao longo da carreira e não no princípio, o que até certo ponto o docente lecciona tendo em conta os modelos adquiridos na sua formação inicial, tomando como referências de alguns docentes que foram seus durante a formação.

## **2.4. Processos e fases do desenvolvimento da profissão do docente**

### **2.4.1. Processo de formação ao desenvolvimento profissional do docente**

De acordo com Ponte (1998), falar de formação é um desafio. Em primeiro lugar, porque a formação é um mundo onde se inclui a formação inicial, contínua e especializada, onde é preciso considerar os modelos, teorias, e investigação empírica sobre a formação, analisar a legislação e a regulamentação, o que não é de menor importância estudar as práticas reais dos actores e das instituições no terreno e as suas experiências inovadoras.

Partindo da ideia de Ponte (1998), percebe-se que não basta definir políticas ou desenhar os modelos de formação, mas é preciso conhecer o contexto, as experiências, as expectativas dos docentes em relação a própria formação, a usabilidade concreta e em que medida estes conteúdos propostos vão responder aos objectivos do PEA.

Em segundo lugar, porque a formação é um campo de luta ideológica e política, não há grupo com interesses na educação que não tenha as suas posições a defender, e fá-lo com toda vontade e, às vezes, com grande agressividade. E, em terceiro lugar, porque a formação é um daqueles domínios em que todos se sentem à vontade para emitir opiniões, de onde resulta a estranha impressão que nunca se avança.

Nesta ideia, pretende-se ressaltar a tendência de os designers dos programas de formação quererem enaltecer as suas ideias durante o processo, tentando cada um defender a visão curricular, sem ter em conta as experiências dos actores do processo de ensino e aprendizagem, o contexto em que vai se aplicar, o que até certo ponto traz uma discussão inacabada que vai

culminando com as diferentes reformas que sempre vão acontecendo, na tendência de tornar o docente eficiente na sua actividade profissional.

Um significativo trabalho de reflexão e de investigação tem sido feito (internacionalmente como em Moçambique) em torno da figura e do trabalho do docente, permitindo ir além do senso comum.

De acordo com Ponte (1998), em contrapartida, muitos dos trabalhos que presentemente se realizam sobre formação têm por detrás a ideia do desenvolvimento profissional, ou seja, a ideia de que a capacitação do docente para o exercício da sua actividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto.

É notável que há sempre a necessidade de indicar diversos contrastes entre as lógicas da formação e do desenvolvimento profissional. Em primeiro lugar, a formação está muito associada à ideia de “frequentar” cursos, enquanto o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos e actividades como projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc.

Nesta perspectiva concorda-se com Pinto et al. (2010), quando diz que para o seu desenvolvimento profissional, o docente deve participar em congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projectos de pesquisa-acção, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efectuadas nas IES e em outros espaços.

Em seguida, Ponte (1998) ainda ressalta a ideia de que na formação atende-se principalmente àquilo em que o docente é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades. Em diante afirma que a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas enquanto o desenvolvimento profissional implica o docente como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais.

Com isto, entende-se que o autor quer reforçar a necessidade de associar a formação, a capacitação aos contextos da instituição e da área de actuação dos docentes, bem como a importância de partir dos relatos das suas experiências de modo a buscar as fraquezas existentes com a finalidade de ajuda-los a melhorar as suas práticas e enfrentar vários desafios da aprendizagem dos seus estudantes.

Finalmente, a formação parte invariavelmente da teoria e, frequentemente, não chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada. Isto reforça a ideia de que a formação equivalente a um grau académico não é suficiente pelo facto de teorizar os processos que se distanciam aos contextos bem como da realidade.

Assim, as capacitações ou o desenvolvimento profissional do docente é preponderante porque espelha aquilo que é a prática contextual, das experiências e a partir das discussões feitas nesses fóruns, contribuem para a melhoria da prática docente e que se reflecte na aprendizagem dos estudantes.

No desenvolvimento profissional, dá-se grande importância à combinação de processos formais e informais. O docente deixa de ser objecto passa a ser sujeito do processo. Não se preocupa com as normas que descrevem os currículos, mas com a sua promoção, isto é, foca mais na necessidade do próprio docente melhorar a sua prática na sala de aula. Dá-se atenção não só aos conhecimentos e aos aspectos cognitivos, para se valorizar também os aspectos afectivos e relacionais do docente com os seus estudantes.

Porém, Pinto et al. (2010) e Pachane (2005) remete o investigador a uma reflexão de que a formação pode ser concebida de modo a favorecer o desenvolvimento profissional do docente. O docente que se quer desenvolver plenamente tem de tirar proveito das oportunidades de formação a que correspondam às suas necessidades, expectativas e objectivos com finalidade de promover a aprendizagem significativa ao estudante.

O desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é um aspecto marcante da profissão docente de modo a responder aos desafios constantemente renovados que se colocam à Universidade pela evolução tecnológica, pelo progresso científico e pela mudança social, por isso, o docente tem de estar sempre a aprender ou actualizar-se.

De acordo com Pachane (2005), o desenvolvimento profissional permanente é uma necessidade incontornável mas não deve ser visto como uma mera fatalidade. Pelo contrário, deve ser encarado de modo positivo, tendo em conta que a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os docentes mais aptos a conduzir uma aprendizagem adaptada às necessidades e interesses de cada estudante e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente.

Esta discussão é feita também por Marcelo (2009), ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos docentes vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino - aprendizagem, alterar as atitudes dos docentes e melhorar os resultados escolares dos estudantes. O desenvolvimento profissional de docentes preocupa - se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas.

A preocupação do docente pelas mudanças é uma construção do seu “eu profissional”, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Na investigação que se tem feito em torno do desenvolvimento profissional docente, Villegas-Reimers (2003) citado em Marcelo (2009), mostra que nos últimos tempos se tem vindo a considerar que este é um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos docentes. Assim sendo, está a emergir uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características:

- Baseia-se no construtivismo;



- Entende-se como sendo um processo a longo prazo;
- Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos;
- O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola/Universidade;
- O docente é visto como um prático reflexivo;
- O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo;
- O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos.

Partindo destas características do desenvolvimento profissional, pode-se aferir que é um processo que considera o docente um sujeito cativo na construção da sua profissão e da sua competência através da reflexão, na relação entre os conhecimentos e suas experiências que vai adquirindo a longo prazo, que servirão para a produção de mudanças nas suas práticas.

Este processo de desenvolvimento profissional deve ter em conta o lugar e contextos diferentes de formação e que estejam ligadas à prática da sala de aula conforme às reformas que a as Universidades querem introduzir. Estas reformas devem acompanhar também as expectativas dos docentes como sujeitos das mudanças e que são resultados da sua reflexão adquirida através das suas experiências, que permitirão desenvolver profissionalmente através da sua colaboração.

Na mesma linha, Parques e Hirsh (1997) citado em Marcelo (2009) identificaram algumas das mudanças que se tinham vindo a produzir no desenvolvimento profissional docente:

- De um desenvolvimento profissional orientado para o desenvolvimento do indivíduo e para a organização;
- Desenvolvimento orientado por metas claras;
- Formação a partir da administração para outra centrada na escola;
- Centrado nas necessidades de aprendizagem dos alunos;
- Desenvolvimento profissional realizado na escola/Universidade;

- Estudo dos processos de ensino e de aprendizagem feita pelos docentes;
- De um desenvolvimento profissional dirigido aos docentes, e a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos estudantes; e
- De um desenvolvimento profissional dirigido ao docente, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos os docentes, estudantes, directores, funcionários se consideram, simultaneamente, docente e estudantes.

A partir destas mudanças acima referidas, pode-se aferir que o desenvolvimento profissional deve abranger também o desenvolvimento da instituição, orientado para a prática, centrada nas unidades orgânicas onde exercem a sua profissão, centrada na mudança dos docentes em relação as suas práticas que se reflectam na aprendizagem dos estudantes.

Estas mudanças devem ser de formas múltiplas dirigidas não apenas para os docentes, mas também para pessoas que vão lidar com as mudanças e que se reflectam também no contexto da sala de aula para o desenvolvimento duma aprendizagem significativa para o estudante.

#### **2.4.2. Processo do desenvolvimento profissional**

De acordo com Garcia (2009, p. 9-11), o conceito de desenvolvimento profissional de docentes faz referência a outras noções tais como a formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem e capacitação.

Esta ideia é discutida também pelo Marcelo (2009), ao dizer que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do docente enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, no seu entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos docentes.

Ainda se refere ao desenvolvimento profissional do docente como a capacidade do docente em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações.

Portanto, pode-se aferir que o desenvolvimento profissional requer a preocupação do docente em melhorar as suas práticas durante toda a vida, com isto, ele deve sempre avaliar-se, auto-criticar-se, ser curioso e procurar se formar, informar e actualizar-se cada vez mais para sempre fazer o melhor (melhorar ainda mais a aprendizagem do estudante).

De seguida, Marcelo (2009) apresenta algumas das mais recentes definições do conceito desenvolvimento profissional de docentes, formuladas por autores de relevo:

1. “O desenvolvimento profissional dos docentes vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino aprendizagem, alterar as atitudes dos docentes e melhorar os resultados da aprendizagem dos estudantes. O desenvolvimento profissional de docentes preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (citado em Heideman, 1990, p. 4);

2. “O desenvolvimento profissional de docentes constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, competências ou actuação em papéis actuais ou futuros (citado em Fullan, 1990, p. 3);

3. “Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos docentes” (citado em Sparks & Loucks-Horsley, 1990, pp. 234-235);

4. “Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho e a progressão de “*status*” profissional e na carreira docente” (citado em Oldroyd & Hall, 1991, p. 3);

5. “Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexiva que lhes permitem melhorarem as suas práticas” (citado em Bredeson, 2002, p. 663);

6. “O desenvolvimento profissional do docente é o crescimento profissional que ele adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (citado em Villegas-Reimers, 2003).

Entretanto, a partir destas definições dos autores, o investigador pode aferir que o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem que vai adquirindo durante a sua actividade e aquelas que são planificadas conscientemente que tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos, a Universidade e que contribuem para a melhoria da qualidade da aprendizagem na sala de aula.

Portanto, pode-se aferir também que o desenvolvimento profissional é um processo pelo qual, os docentes, sozinhos ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem e promovem mudanças, com o intuito de adquirirem e desenvolverem conhecimentos, competências e inteligência, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com os estudantes e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Como se pode verificar, Marcelo (2009) refere que as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente (Escola/ Universidade) e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Portanto, nota-se que este pensamento não se difere das abordagens desenvolvidas em alguns cursos promovidos pela FACED, em que a preocupação é de ajudar os docentes na reflexão com intuito de melhorarem as suas práticas numa forma individual ou colectiva conforme a área em que cada um actua.

### **2.4.3. Fases do desenvolvimento profissional**

De acordo com de Feiter; Vonk; Christiaan; Van den Akker; (1995) in apontamentos (Cossa, E. trad. 2011), o Desenvolvimento Profissional compreende as seguintes fases:

<b>Ordem</b>	<b>Designação</b>	<b>Descrição das fases de desenvolvimento profissional</b>
<b>I</b>	<b>Fase pré - profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Período de formação e educação inicial;</li> <li>➤ Fase inicial de aquisição de competências no colégio ou universidade através de certificados de ensino;</li> <li>➤ Pode incluir reciclagem para um novo papel ou avaliação;</li> <li>➤ Os novos docentes (principiantes) adquirem conhecimentos e habilidades básicas da profissão;</li> <li>➤ Desenvolvem ainda um acervo de conhecimentos para o ensino (rotinas, influência nas acções e compreensão dos ensinamentos dentro e fora da sala de aulas).</li> </ul>
<b>II</b>	<b>Fase limiar (inicial)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1º Ano de ensino (período probatório);</li> <li>➤ Docentes confrontam – se com todas as responsabilidades durante o 1º ano da sua carreira;</li> <li>➤ Docente deve aprender a lidar com estes problemas;</li> <li>➤ Docentes preocupam – se em ter domínio do seu trabalho;</li> <li>➤ É o período da sobrevivência (docentes focam maioritariamente no seu trabalho do seu dia a dia, lutam para serem aceites pelos estudantes, colegas e gestores da Universidade);</li> <li>➤ Problemas com docentes novos emergem quando:</li> <li>➤ Há fraco conhecimento pedagógico, fraca visão torna complexo o ensino manter a disciplina na sala de aulas, gestão da aula, durante a formação inicial muitos docentes não aprendem a lidar com esses problemas, docentes não estão preparados a lidar com estudantes não motivados.</li> </ul>
<b>III</b>	<b>Fase de crescimento na profissão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Período entre o 2º e 7º ano de serviço</li> <li>➤ Muitos docentes começam a ficar estimulados e preocupam -se em melhorar o seu reportório, estão abertos para sugestões e têm vontade de participar em <i>workshops</i>, cursos de INSET e conferências;</li> <li>➤ Experimentação de novos materiais, métodos e estratégias de ensino desenvolvidas na fase anterior;</li> <li>➤ Docentes que tiveram experiências traumáticas tendem a resistir a mudanças, mostram pouco interesse em melhorar ou expandir o seu reportório e seguem estratégias de sobrevivência, dificilmente se interessam em actividades de desenvolvimento profissional, orientação e apoio individual é a única forma de dar-lhes uma boa orientação;</li> </ul>
<b>IV</b>	<b>Fase primária de profissão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Após 5 ou 6 anos de serviço muitos docentes percebem que muita coisa pode acontecer com práticas profissionais que desenvolveram desde o início até serem peritos;</li> <li>➤ Não actuam mais analiticamente. O seu comportamento baseia-se numa visão holística mútua de novas situações com respostas associadas produzidas através de experiências com sucesso em situações similares;</li> <li>➤ Muitos docentes têm a ideia de que são competentes e efectivos e, basicamente sentem-se satisfeitos com a sua vida profissional; Contudo, muitos docentes continuam procurando novos desafios que possam satisfazer suas vidas e torná-los poderosos;</li> <li>➤ Docentes funcionam com pedras no sapato em suas escolas: podem se tornarem peritos, i. é. actuarem com educacionalistas e/ou líderes de currículos ou serem preparados para liderar inovações e programas de formação contínua; podem desenvolver habilidades específicas ou tomam responsabilidades séniores, tais como: conselheiros da escola, chefes de departamentos, directores adjuntos de uma escola, etc.;</li> <li>➤ Docentes que encaram a sala de aulas como o seu maior domínio, mantêm um nível</li> </ul>

	<p>elevado de satisfação e entusiasmo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Não estão afectados pelas frustrações e estagnação;</li> <li>➤ Alguns docentes se consideram competentes e efectivos podem não ter uma satisfação intrínseca e acham o ensino cada vez menos desafiante;</li> <li>➤ Docentes nesta fase não desenvolvem novos desafios profissionais. Podem desenvolver sinais de estagnação.</li> </ul>
--	--

De acordo com (Spector, 1989, p.88-95), in apontamentos (Cossa, E. trad. 2011), o desenvolvimento profissional compreende as seguintes fases:

<b>Ordem</b>	<b>Designação</b>	<b>Descrição das fases de desenvolvimento profissional</b>
I	Indução	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Docentes centram-se na sua própria sobrevivência na escola;</li> <li>➤ Sentem-se incertos e inseguros, e têm a tendência de ser não firmes;</li> <li>➤ Não querem tomar decisões e preferem que lhes seja indicado a melhor maneira de ensinar;</li> <li>➤ Não se preocupam com bases filosóficas para a tomada de decisões;</li> <li>➤ Não se preocupam com o raciocínio para o desenho instrucional;</li> <li>➤ Usam frequentemente livro de leitura;</li> <li>➤ Evitam actividades laboratoriais com o medo de perder controlo dos estudantes;</li> <li>➤ Quando realizam experiências seguem instruções que acham convenientes ou no livro;</li> <li>➤ Com relação aos métodos de ensino estes profissionais pegam-se aos dos seus docentes universitários, ou baseiam-se em demonstrações/aulas teóricas;</li> <li>➤ Usam método dedutivo e geralmente ignoram as necessidades individuais dos estudantes;</li> <li>➤ Percebem como sua esfera de influência a sala de aulas;</li> <li>➤ Vêem outros membros da escola como adversários;</li> <li>➤ Docentes nesta fase sentem que necessitam de se contratarem “como fazer”, pensando que não têm tempo para se preocuparem com o “porquê” necessário para a tomada de decisões.</li> </ul>
II	Adaptação	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Centram-se na apresentação da matéria da disciplina;</li> <li>➤ Estão entusiasmados, desenvolvendo-se activamente, tentando aplicar o que aprenderam no colégio, e tornando-se adeptos em planificar e organizar métodos;</li> <li>➤ Estão conscientes da existência de bases filosóficas, mas não estão interessados em desenvolver sua própria filosofia, contudo, têm vontade de tomar decisões instrucionais;</li> <li>➤ Usam a estrutura da disciplina como uma base para organizar a instrução e usam método dedutivo;</li> <li>➤ Tentam cobrir o material de ensino dando generalizações e conclusões ao invés de deixá-los gerar suas ideias ou aprender a partir de experiências laboratoriais porque acreditam que o antigo é mais oportuno;</li> <li>➤ Durante as aulas laboratoriais pegam-se em instruções convenientes que confirmam os resultados como os que estão nos livros <i>kits</i>;</li> <li>➤ A transmissão da instrução na sala é determinada pela necessidade de cobrir o material no fim do semestre;</li> <li>➤ Enquanto estes professores de fase II baseiam-se nos livros, tentam outras fontes, ou raramente convidam oradores;</li> <li>➤ Começam aos poucos a perceber que existem outras maneiras de transmitir a instrução colhendo poucas opiniões de um determinado tópico;</li> <li>➤ Também usam sala de aula como sua esfera de influência;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relacionam-se com os estudantes usando “Nós/Eles”;</li> <li>➤ Começam a ter em conta as necessidades individuais dos estudantes, mas só fora das horas normais de aulas;</li> <li>➤ Relações com outros docentes começam a mudar a medida que vão percebendo que são colegas não adversários;</li> <li>➤ Profissionais desta fase acreditam que sabem como os estudantes podem estudar efectivamente na escola;</li> <li>➤ Vêm a sala de aulas como uma situação única, acreditando que pessoas de fora, administradores ou docentes universitários, não podem - lhes indicar a maneira de melhorar o seu ensino.</li> </ul>
III	Maturação	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Centram-se na variação das necessidades dos estudantes e no impacto do seu comportamento nos estudantes;</li> <li>➤ Actualizam-se, confiantes, seguros, e estão a vontade;</li> <li>➤ Sabem o que estão ensinando, estão bem habilitados em transmitir a instrução e têm sua “acção” de uma maneira suficiente para permitir tempo para avaliação e melhoramentos;</li> <li>➤ São flexíveis, abertos para novos métodos e ideias, e têm vontade de aprender novas habilidades para satisfazer as diferentes necessidades dos estudantes;</li> <li>➤ Conhecem várias maneiras de ensinar um simples conceito e tem uma colecção significativa de materiais de modo a envolver a comunidade como um recurso;</li> <li>➤ Gostam de tomar decisões sobre estratégias de ensino e curricula</li> <li>➤ Filosofias desempenham um papel importante na sua tomada de decisões;</li> <li>➤ O seu sistema pessoal de crenças começa a influenciar as suas decisões instrucionais;</li> <li>➤ Estão conscientes das complexidades dos estudantes, combinado com a sua nova confiança, permite-lhes diagnosticar e remediar problemas e gerar maneiras inovativas de estimular os estudantes;</li> <li>➤ Continua a dominar o método dedutivo, mas começam a experimentar o método indutivo, particularmente para analisar criticamente instruções laboratoriais de uma vasta gama de experiências;</li> <li>➤ Oferecem aos estudantes várias maneiras de aulas laboratoriais para alcançar um objectivo e construir seu próprio material laboratorial;</li> <li>➤ Estes docentes vêem a sala de aulas e estudantes individuais como sendo sua esfera de influência;</li> <li>➤ Insistem em ter a palavra sobre o acontece no departamento e contribuem com ideias e colecções de recursos instrucionais;</li> <li>➤ Reconhecem completamente o que constitui risco na escola e experimentarão com todo o prazer as inovações.</li> </ul>
IV	Crise mediana na carreira	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Preocupam-se consigo mesmo e com a sua sobrevivência</li> <li>➤ De repente começam a sentirem - se desconfortáveis e não se sentem bons para ensinar;</li> <li>➤ Isolamento da sala de aulas estimula um desejo enorme para interacção adulta, variedade no seu trabalho, e avanços na carreira;</li> <li>➤ Para introduzir variedade no seu horário, podem explorar abordagens de ensino colaborativo e interdisciplinaridade;</li> <li>➤ Tomada de decisões é difícil nesta fase, professores vacilam e tem tempo difícil para desenvolver convicções;</li> <li>➤ Suas frustrações são agravadas pela sua própria sensibilidade as necessidades individuais dos estudantes;</li> <li>➤ Tendem a parar com a criação de opções passando a depender de poucas opções;</li> <li>➤ Tentam expandir a sua esfera de influência para além da sala de aulas alcançando outros adultos;</li> <li>➤ Como a ser hesitantes nas sua relações com outros professores, membros da faculdade particularmente com aqueles que um nível diferente de desenvolvimento;</li> <li>➤ Passam a ser intolerantes, não mais toleram disparidades entre a sua filosofia e sua realidade;</li> <li>➤ Suas frustrações são demasiadas que chegam a considerar posições de mudança</li> </ul>

		educacional empresa;
V	Liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Concentram-se em um empreendimento educacional;</li> <li>➤ Açam-se profissionais efectivos, conhecedores, confiantes, seguros, e flexíveis, e acreditam de que a sua própria vida profissional, aulas e escolas decorrem regularmente;</li> <li>➤ Docentes estimam sua autonomia e orgulham-se em fazer decisões consistentemente baseadas em suas próprias crenças e filosofias bem definidas de ciências de educação;</li> <li>➤ Analisam actividades laboratoriais com cuidado para congruências com os resultados de aprendizagem esperados;</li> <li>➤ Não dependem de nenhum recurso singular, mas tentam alcançar comunidade externa, activamente procuram mudanças e dão se bem com novas ideias;</li> <li>➤ Têm habilidades notáveis de desenhar experiências de aprendizagem para crianças de todas aptidões;</li> <li>➤ Desenham uma instrução bem reflectida tentando balançar resultados de conhecimentos cognitivos de ordem elevado e afectivo;</li> <li>➤ Combinam métodos dedutivos e indutivos;</li> <li>➤ Providenciam experiências de aprendizagem no laboratório e no campo, acentuam actividades laboratoriais e reflectem boa organização e integração;</li> <li>➤ Sua esfera de influência vai para além da área geográfica;</li> <li>➤ Colaboram com professores de outras escolas, distritos, estados e são activos em associações profissionais;</li> <li>➤ Têm vontade de correr riscos e activamente defender melhoramentos na escola;</li> <li>➤ Frequentemente ajudam seus colegas conduzindo <i>workshops</i> e publicando artigos;</li> <li>➤ Tendo resolvido seus problemas de crise estes professores são “movedores e agitadores” no empreendimento de ciências de educação;</li> <li>➤ Sentem que estão sob controlo de qualquer situação de ensino/aprendizagem;</li> <li>➤ Enquanto seus estudantes providenciam apoio moral, professores desta fase prosperam ou dão-se bem na interacção e feedback resultado da partilha de suas experiências com outros professores, ajudando-lhes a crescer, desenvolver e implementar inovações, e colaborativamente melhorando ciências de educação a todos os níveis.</li> </ul>

A seguir é feita a análise de algumas destas fases.

#### **2.4.4. Análise comparativa das fases de desenvolvimento profissional**

Fazendo uma análise comparativa das fases descritas por de Feiter *et al.* (1995) e Spector (1989), pode-se constatar que há diferenças na ordem de abordagens do desenvolvimento das fases do desenvolvimento profissional, mas do ponto de vista de abordagem de desenvolvimento profissional, o investigador encontrou muitos pontos em comum ou semelhantes.

As semelhanças de abordagens destes autores consistem em enfatizar a passagem infalível dos docentes destas fases até ao momento em que eles entram de reforma, ou são considerados como peritos ou especialistas da área, e as diferenças residem no número das fases bem como as formas diferentes de abordar o mesmo assunto.



As implicações destas fases no desenvolvimento profissional, segundo os autores, reflectem se nos docentes.

Portanto, compreender estas fases ajuda os docentes a progredirem com expectativas realísticas, usando estratégias eficazes de resolução de problemas para lidar com o ambiente em mudança, e habilitá-los a maximizarem as oportunidades profissionais ao longo da sua carreira.

Para o contexto moçambicano, acredita-se que há que enfatizar a necessidade de se estabelecer a ligação entre o desenvolvimento profissional e as respectivas fases, pelo facto de todos docentes passarem por elas, daí que se diz que há docentes iniciantes e em exercícios, inexperientes, experientes, mas não só, há que enfatizar também a questão do nível académico. Portanto, não se pode assumir que quem tiver um nível académico superior está em melhores condições de orientar o PEA em relação a quem tiver o nível inferior, mesmo que tenha muitos anos na carreira docente.

## **2.5. Docência e saberes profissionais**

Pela natureza do trabalho docente, concentrar-se em ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, torna-se necessário desenvolver nos estudantes conhecimentos e habilidades que possibilitem construir seus saberes - fazeres docentes a partir dos desafios que o ensino como prática social lhes exige, o que lhe possibilita criar sua própria identidade (Oliveira, Salvador, Trés & Fernandes, 1999).

Nesta linha de pensamento, Nunes (2001) diz que para o exercício da docência é necessário que se considere o docente em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, assim, os seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de docentes, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos e das instituições escolares.

Pode-se aferir que a partir desta ideia de Oliveira et al. (1999), o saber docente não se circunscreve apenas ao saber transmitir os conhecimentos (ter o domínio científico dos conteúdos), que provenha duma formação inicial (Licenciatura) mas é preciso que esta tenha uma bagagem psicopedagógica que possa possibilita-lo reflectir sobre as suas práticas, experiências da sala de aula bem como das exigências paradigmáticas acerca da dinâmica do PEA.

Pode-se socorrer também do Tardif (1991), ao dizer que quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo, como o processo de ensino aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada.

A formação dos saberes dos docentes, a partir da visão de Fazenda (1995), depende do esforço de explicitação e de comunicação. Para a autora, os docentes possuem um conhecimento vivido (prático), que cada um é capaz de transferir de uma situação para outra, porém de difícil transmissão a outra pessoa.

Pode-se concordar com estas ideias dos autores, pelo facto de elas advogarem que as formações ou o desenvolvimento profissional deve ocorrer a partir das práticas dos docentes (práticas da sala de aula), as quais devem servir como base de sustentação para desenvolver a competência que se requer para orientação duma aprendizagem efectiva e significativa para os estudantes, tal como acontece nos cursos promovidos pela FACED.

De acordo com Oliveira et al. (1999), o processo da construção da identidade do docente revela quais os saberes necessários à prática docente. Dentre esses saberes, destaca-se a experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos.

**a) A experiência:** A experiência de um docente dá-se por meio da sua construção social, mudanças históricas da profissão, exercício profissional em diferentes Universidades, a não valorização social e financeira dos docentes, as dificuldades de estar diante de turmas de

crianças e jovens turbulentos em escolas precárias, como também, pelo cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.

- b) **O conhecimento:** O conhecimento não deve ser entendido simplesmente como informação, mas sim, como o trabalho das informações através de sua classificação, análise e contextualização. Portanto, a finalidade da educação universitária é possibilitar o trabalho dos estudantes quanto aos conhecimentos científicos e tecnológicos, a fim de desenvolver habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.
- c) **Saberes pedagógicos:** Constituem-se no relacionamento do docente-estudante, na importância da motivação e do interesse dos estudantes no processo de aprendizagem e das técnicas de ensinar bem como, os saberes científicos, a experiência dos docentes, e da Psicopedagogia (especialização). Assim, os profissionais da educação, em contacto com os diferentes saberes sobre a educação, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontá-los e produzir os saberes pedagógicos.

Assim, alicerçado pelos conceitos e características no processo de construção de identidade e saberes do docente, observa-se que esse deve correlacionar o seu conhecimento técnico e pedagógico com sua experiência vivida a fim de construir e reconstruir os seus saberes necessários à uma prática pedagógica direccionada a atender e compreender o seu estudante em todas as dimensões, fazendo uma auto-avaliação à sua profissão (Oliveira et al. 1999).

## **2.6. Importância da formação contínua ou pedagógica do docente**

De acordo com Araújo (2009), sabe-se hoje que muita importância é dada aos títulos do mestrado, doutoramento, ou outros cursos de pós-graduação para o ingresso de docentes nas faculdades e Universidades. Os docentes do ensino superior são oriundos das diversas áreas de formação, e actuam muitas vezes, com base em conhecimentos específicos que devem ser transmitidos a grupos específicos, não falando da heterogeneidade das turmas no que diz respeito aos diversos aspectos individuais como origem, história, vivências, etc.

Ainda neste contexto, Pachane (2005) e Ponte (1998) partilha da mesma ideia ao afirmar que a partir destes elementos, enfatiza-se que a formação pedagógica do docente universitário deve ser compreendida a partir da concepção de práxis educativas, concebendo o ensino como uma actividade complexa que demanda dos docentes uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico. Entretanto, no desenvolvimento profissional dá-se grande importância à combinação de processos formais e informais, a teoria e a prática.

O docente deixa de ser objecto e passa a ser sujeito da formação. Não se procura a “normalização” mas a promoção da individualidade de cada docente. Dá-se atenção não só aos conhecimentos e aos aspectos cognitivos, para se valorizar também os aspectos afectivos e relacionais do docente com seu estudante.

Com estas ideias, pode-se aferir que a formação do docente é muito importante pelo facto de dotar o docente de bagagem científico-pedagógico que permite-lhe analisar as diversas dinâmicas do PEA bem como os diferentes aspectos que possam contribuir negativamente ou positivamente para a aprendizagem dos estudantes.

Concorda-se que a formação não pode só se circunscrever apenas em conhecimentos científicos resultados de uma formação académica (equivalente a uma grau académico), mas é preciso olhar para a experiência e que resultem nas formações de curta duração que tem como objectivo ajudar o docente a melhorar as suas práticas e a se desenvolver profissionalmente.

É importante também acrescentar que a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, mas engloba dimensões relativas a questões éticas, afectivas e político-sociais envolvidas na docência.

Com todas essas especificidades, pode ser relevante pensar sobre a formação ou capacitação pedagógica, sobre um saber pedagógico e sobre o uso desse saber na aplicação eficaz de métodos, técnicas e estratégias pedagógicas para melhor viabilizar a compreensão dos estudantes sobre os temas estudados, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Tendo, o docente uma formação ou capacitação pedagógica, possivelmente, ele também adoptará uma matriz teórica ou terá predilecção por correntes pedagógicas específicas.

Ainda, de acordo com Araújo (2009), entende-se a relevância de reflectir sobre as práticas pedagógicas por parte do docente, sobre as exigências feitas ao docente em uma economia de mercado globalizada, políticas neoliberais aplicadas em uma sociedade com grande fluxo de informação, partindo de princípio que hoje, diante de tantas transformações que ocorrem no mundo, actualizar-se é de grande valia para o docente.

Por sua vez, Souza (2012) diz que é necessária a consciência de que todo o profissional é um profissional em construção e que a prática docente exige um constante aperfeiçoamento. Essa consciência deve ser não só do docente mas também do Estado, entretanto, o conhecimento do docente é complementado pelos cursos de capacitação, onde a prática pedagógica de novos métodos é que vai garantir a contribuição efectiva na aprendizagem do estudante.

Assim, na perspectiva de Souza, o docente precisa de entender que ele é parte integrante do processo de construção do conhecimento, portanto, deve assumir o seu papel com responsabilidade. Por isso, os anseios do docente quanto à sua qualificação não podem ser deixados pelo estado quando elabora políticas de formação contínua do docente. A prática pedagógica deve ser passível de mudanças e ter flexibilidade, como resultado da acção e reflexão na acção.

O docente, na sua actividade tem a responsabilidade de melhorar o seu trabalho diariamente, de se preocupar pelo desenvolvimento da aprendizagem do estudante para que este adquira bons resultados, tanto na Universidade quanto na sociedade, assim, cabe a ele (o docente) reflectir sobre a sua acção.

De acordo com Schon (1992), reflectir durante a acção consiste em perguntar-se o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que pode-se fazer, o que deve-se fazer, qual é a melhor táctica, que desvios e precauções deve-se tomar, que risco corre-se, etc.

Com esta ideia, pode-se aferir que não basta que o docente tenha conteúdo para transmitir aos seus estudantes, mas sim é preciso prever várias situações que podem contribuir negativamente ou positivamente no processo, daí que há sempre a necessidade de o docente ter em conta o

contexto, a realidade, comportamento, conteúdos, metodologias, estratégias de que vai se servir durante a aula, e que tudo isto deve servir como elementos para a sua reflexão de modo a conduzir o PEA com eficácia.

Portanto, de acordo com Libâneo (2001, p.80) citado em Souza (2012), o docente precisa de ser comprometido, desenvolver relação de respeito na Universidade e perante seus estudantes. Este autor afirma ainda que a Universidade actual precisa de propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, a super-informação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Porém, Pensar num sistema de formação de docentes supõe reavaliar objectivos, formas de organização do ensino diante da realidade em transformação.

Por seu turno, Barbosa (2009) partilha da mesma ideia ao afirmar que o papel do docente deve ser redimensionado e caracterizado por competência, profissionalismo e devotamento, acrescidas de qualidades humanas como autoridade, empatia, paciência e humildade.

Entretanto, na sua discussão, advoga que a formação inicial deve se pautar no estreitamento de laços entre as Universidades e os institutos de formação, Já que a formação contínua ocorre através de programas contínuos, na perspectiva de que os docentes sintam necessidade de participar, utilizando-se de tecnologias de comunicação adequadas.

Assim, julga-se que a capacitação tem ferramentas para se chegar ao sucesso do trabalho pedagógico do docente, através da prática reflexiva, bem como dos procedimentos didácticos que são chaves de um processo de construção de aprendizagem eficaz. Um docente que renova a sua didáctica e sua prática reflexiva, busca a especialização, se torna um profissional competente no fazer docente.

Os cursos de capacitação, como por exemplo, os que estão a ser promovidos pela FACED são de grande auxílio na renovação didáctica. Porém, não é a única forma de buscar aperfeiçoamento profissional, mas muitas vezes, o docente participa na capacitação, estudando para dar aula numa

determinada área e é designado para trabalhar em outra, não aprendendo certos conteúdos ou qual a melhor forma de trabalhá-los em sua prática diária, equivocando-se nas metodologias aplicadas na sala de aula, daí que advém mais um desafio para se actualizar cada vez mais.

Nesse sentido, a capacitação daria um maior suporte a esse docente, se houvesse o compromisso de enquadrá-lo na área para qual o mesmo foi inicialmente formado. Outras vezes, o docente é enquadrado por um período em uma área e em outro período em outra área; isso dificulta o seu planeamento, que também deve fazer parte de seu dia a dia na prática docente.

Neste contexto, pode-se dizer que o docente actuante precisa de capacitação, sendo auxiliado por ela na observação, na busca do entendimento às respostas para problemas quotidianos da prática docente. Porém, ele une a capacitação com uma educação contínua fazendo assim uma articulação entre ela, ou seja, vai da teoria à prática e vice-versa partindo do seu conhecimento e sua experiência.

A continuidade da formação compromete o docente com uma prática reflexiva, pois não há prática sem reflexão e vice-versa. Diante dessa temática, Gadotti (2005) citado por Souza (2012) diz que a formação contínua do docente deve ser concebida como reflexão, pesquisa, acção, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Nessa perspectiva, é necessário reconhecer que o docente precisa de capacitação, para que possa mediar um ensino de qualidade e eficaz, dando oportunidade à Universidade para que seja um espaço democrático de acesso ao conhecimento e onde todos tenham direito à aprendizagem.

De acordo com Araújo (2009), a formação pedagógica é uma competência que visa proporcionar ao docente saberes sobre como fazer, como exercitar a acção docente de forma coerente e planificada para que suas finalidades sejam alcançadas mais facilmente. Este autor adianta dizendo que a formação pedagógica adequada possibilita autonomia ao docente, de maneira que ele possa buscar, no âmbito pedagógico, novas possibilidades para a sua actuação.

A formação pedagógica configura-se na actualidade pelas inúmeras questões que envolvem a educação, a sociedade e a forma de organização da nação, tanto no âmbito social, político e económico, como um desafio ao docente universitário. Algo que pode potencializar o aperfeiçoamento dos recursos humanos e a melhoria do ensino, podendo contribuir para uma mudança de perfil da Universidade (Pereira, 2006).

Isto significa que a capacitação é de direito e necessária à prática docente. O docente tem direito a ela, mas o compromisso de mantê-lo na especialidade para a qual foi formado é de suma importância, só assim poderá pôr em prática seus estudos com competência e habilidade, mas acima de tudo, a capacitação deve corresponder às necessidades do docente e às suas expectativas, sob pena de sua desmotivação.

## **2.7. Caracterização do plano de formação contínua e desenvolvimento profissional dos docentes da Universidade Eduardo Mondlane**

O programa institucional a ser desenvolvido no período de 2012 a 2015, na Universidade Eduardo Mondlane, está voltado à formação psicopedagógica de seus docentes e de outras IES do país, oferecido para as diferentes áreas do conhecimento psico-pedagógico.

Este plano caracteriza-se pela promoção de cursos que possibilitem aos docentes melhorar as suas práticas nas suas faculdades através dos diferentes conteúdos abordados em diferentes módulos que a FACED oferece.

As actividades desenvolvidas nas diferentes edições do plano procuraram sempre se orientar por alguns pressupostos básicos: O respeito aos interesses dos docentes, expectativas e saberes específicos dos participantes; os saberes pedagógicos que possuem; a necessidade da troca de saberes e experiências entre os participantes e entre esses e os formadores.

Assim, há sempre uma necessidade e preocupação permanente de escolher formadores que aliam o conhecimento pedagógico à formação básica em áreas específicas, a prática de docência com colegas universitários, mas este ainda tem sido um desafio para a FACED.



De acordo com Cossa et al. (2012), face ao estágio da formação contínua dos docentes da UEM e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento profissional contínuo e a qualidade dos serviços prestados, por um lado, e a situação da formação psicopedagógica identificada no estudo desenvolvido pela comissão de elaboração do plano, por outro, impôs-se a introdução de mecanismos para o estabelecimento de um plano de formação e estratégias de implementação flexível com módulos que irá-se enumerar na secção seguinte, e que abranja todas as categorias da carreira docente.

Daí, surgiu o plano de formação contínua/capacitação de docentes universitários na tentativa de ajuda-los a melhorar as suas práticas na sala de aula e a conseqüente elevação da qualidade da aprendizagem do estudante, através da reflexão, discussões, troca de experiencias em relação aos temas abordados nos cursos e sua relação com as suas práticas docentes.

### **2.7.1. Estratégias de implementação do plano de formação psicopedagógica de docentes do ensino superior**

O plano de formação dos docentes da UEM como de outras IES tem como suporte o Regulamento da Carreira Docente da UEM (2010) com o objectivo específico de promover a formação psicopedagógica dos docentes da UEM, numa perspectiva de aperfeiçoamento dos programas que eram oferecidos pela FACED (CDA), nomeadamente *Métodos Participativos; Avaliação de Estudantes; Metodologia de Investigação; e Controlo de Qualidade*.

Conforme Cossa et al. (2012), relativamente aos cursos que eram oferecidos pelo CDA, a percepção dos docentes inquiridos no âmbito do estudo de reflexão sobre a Formação Psicopedagógica dos docentes do Ensino Superior revelou uma inadequação às necessidades e modalidades de formação dos docentes. O estudo demonstrou ainda que as áreas de formação devem ser alargadas e aprofundadas de modo a, por um lado, incorporarem outras competências de ensino e aprendizagem no ES e, por outro, um aprofundamento de saberes de âmbito psicopedagógico.

Os últimos desenvolvimentos relacionados com a necessidade de se investir na melhoria da qualidade de ensino poderão resultar na melhoria das competências docentes e, conseqüentemente, dos graduados.

É importante que se estabeleça um sistema de formação psicopedagógica dos docentes do ES através de programas de formação contínua a partir de módulos oferecidos presencialmente, o que já está a ser feito pela FACED, à distância e em regime misto, que ainda constitui um desafio, de modo que os docentes universitários melhorem as suas actividades e conseqüente melhoria da aprendizagem do estudante e que possa se reflectir na qualidade de ensino almejada.

De acordo com Bordas (2004), para a implementação dos planos de formação é preciso adoptar várias estratégias antes de se definir o plano de acção do Programa tais como procurar conhecer antecipadamente as características do grupo de participantes e suas expectativas em relação ao programa, mas, principalmente, em relação a sua actividade como docentes universitários, qual é o significado de seu trabalho; que dificuldades encontram; que problemas identificaram como sendo os mais graves; quais suas responsabilidades pessoais enquanto docentes; até que ponto eles se consideram prioritariamente “docentes” ou “profissionais de determinadas áreas em que trabalham”; qual é o papel da pesquisa em seu quotidiano na Universidade.

Algumas destas estratégias foram tomadas em conta para elaboração do plano em alusão e outras são implementadas durante a promoção de alguns cursos como os de Indução ao Ensino Universitário, Introdução à Psicopedagogia, Métodos Participativos de Ensino e Aprendizagem, etc.

No processo de formação promovido pela FACED, de acordo com Cossa et. al. (2012), a provisão dos módulos deve responder às necessidades de formação de cada um dos grupos e/ou docente específico.

Neste sentido, este plano de formação contínua abrange todo corpo docente, nomeadamente assistentes estagiários, assistentes, e professores, incide sobre várias matérias do processo de ensino e aprendizagem de acordo com os seguintes módulos: Introdução à Psico-pedagogia, Desenvolvimento Curricular, Pedagogia do Ensino Superior, Métodos Participativos de Ensino e Aprendizagem, TIC no Ensino e Aprendizagem, Metodologia de Ensino à Distância, Fontes de

Informação Científica, Avaliação de Estudantes, Metodologia de Investigação, Ética e Deontologia Profissional, Supervisão de Estudantes, Educação Inclusiva, Indução Universitária e Práticas Pedagógicas Sensíveis ao Género e Diversidade.

Os conteúdos dos módulos são oferecidos de forma faseada de acordo com as necessidades específicas e disponibilidades dos docentes. Contudo, há que ressaltar a necessidade de se frequentar todos os temas previstos em cada módulo para efeitos de certificação e acreditação na carreira docente.

Conforme a implementação do plano, a provisão dos módulos é feita em regime presencial. Para as unidades localizadas fora de Maputo, são criadas condições para formação local.

Este plano de formação e estratégias de implementação do Plano de Formação Psico-pedagógica de Docentes da UEM (2012) inclui os programas seguintes: Formação de docentes recém - integrados na carreira docente com o grau académico de licenciado, mestre e doutor, formação de docentes em áreas específicas.

Obviamente, estes cursos equivalem a uma certificação obedecendo os critérios estabelecidos no Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (2010, artigo 28, nº 1b e nº 3), no que refere aos cursos profissionalizantes de curta duração, e o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (2010).

### **2.7.2. Estratégia de formação dos docentes universitários enquadrados em diferentes categorias profissionais**

O plano de formação prevê a obrigatoriedade de participação dos docentes nos cursos dependendo da sua categoria profissional, entretanto, de acordo com Cossa et al. (2012), o docente recentemente integrado na carreira de docência deverá, num período de dois anos, completar a formação psicopedagógica obedecendo ao plano de formação.

A conclusão com sucesso, correspondente a pelo menos 12 módulos e mínimo de 25 créditos que irá conferir ao docente o Certificado “B”, estabelecido no Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (2010). O certificado de formação psicopedagógica a ser

conferido ao docente deve constituir parte integrante da avaliação para efeitos de progressão na carreira docente.

Os assistentes e professores devem possuir o Certificado “B” e a conclusão com sucesso do módulo sobre a *Supervisão de Estudantes* de acordo com o plano, devendo participar em cursos de actualização com regularidade.

A formação contínua de docentes inclui conteúdos específicos sobre vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem e temas relevantes da educação, em geral, e da actividade docente, em particular. Neste sentido, a formação foca aspectos como, o perfil de um docente universitário, boa aula, vantagens do desenho instrucional na facilitação da aprendizagem, desenho instrucional na facilitação da aprendizagem, desenho de um currículo escolar e suas etapas, ensino de qualidade, desenho de rubricas, desenho de planos analíticos, desenho de planos de aulas; a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, diferenciação entre avaliar e classificar e gestão de turmas numerosas.

Portanto, com esta estratégia de formação, vai permitir com que todas categorias profissionais tenham oportunidades de participar dos cursos tendo em conta a sua disponibilidade e interesse em relação aos conteúdos. Neste âmbito, os docentes poderão participar tendo em conta as suas necessidades ligadas à sua área de trabalho, não só mas para poder ter um certificado que lhe confere ou lhe credencia como especialista em matéria psicopedagógica, capaz de dar aulas em qualquer instituição do ensino superior em Moçambique.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGIAS DO ESTUDO**

Este capítulo faz a apresentação da metodologia usada, desde a descrição e justificação das opções metodológicas, passando pela escolha da população de estudo e da amostragem, os métodos de recolha de dados que foram usados para a análise da pesquisa, terminando pelas questões éticas que nortearam a pesquisa.

### **3.1. Caracterização da pesquisa**

De acordo com Gil (1999), escolher uma metodologia, é escolher o caminho para o desenvolvimento da pesquisa. O caminho escolhido tem o enfoque na pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa acção. Essa metodologia trata da produção de conhecimento como resultado da inter-relação entre as pessoas e saberes envolvidos numa prática social em que se prioriza os interesses e as falas dos envolvidos no processo. Portanto, é muito adequada para entender a dinâmica desse processo de inter-relação do estudo com os elementos da amostra com o objectivo de melhorar a oferta de serviços.

A razão do uso do método qualitativo é pelo facto de se pretender explorar as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente (Moreira, 2008).

Além do descrito acima, recorreu-se também à consulta dos registos documentais da instituição onde foi feita a recolha de dados.

### **3.2. População e amostra**

Para a selecção da amostra de uma população, é necessário ter-se em consideração as características da população (Marconi e Lakatos, 2007). No entanto, foram seleccionados apenas docentes que já participaram nos cursos de formação psicopedagógica promovidos pelo CDA, num universo de cerca de 70 docentes a nível do departamento.

Assim, para a realização desta pesquisa, trabalhou-se com uma mostra de cerca de 10 docentes da Faculdade de Ciências, Departamento de Ciências Biológicas, dos quais dois do sexo feminino e oito do sexo masculino, que participaram em alguns cursos promovidos pela

Faculdade de Educação da UEM, com nível de Licenciatura (sete) e Mestrado (três), com cerca de dois a 10 anos a exercer a actividade de docência neste Departamento. Esta pesquisa foi realizada em Fevereiro de 2014.

### **3.3. Instrumentos de recolha de dados**

Nesta pesquisa, usou-se o questionário, com perguntas abertas, no qual, os docentes deram as suas opiniões de forma livre, de acordo com as suas percepções em relação aos cursos oferecidos pela Faculdade de Educação. Optou-se pelo questionário pelo facto de ser um instrumento que facilita a recolha de muita informação em pouco tempo.

#### **3.3.1. Pesquisa bibliográfica**

De acordo com Mutimucuo (2010), a bibliografia procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos (desenvolvida a partir de material já elaborado). Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Considerando os objectivos, na 1ª fase tornou-se viável utilizar a técnica de pesquisa documental sobre o assunto em questão, com objectivo de colher melhor a vida pedagógica e organizacional da UEM, FAGED e DCB. Na 2ª fase, a utilização da pesquisa bibliográfica, com objectivo de fundamentar e explicar os assuntos relacionados com as perguntas da pesquisa, isto é, com o tema. Na 3ª fase, administração do questionário, com perguntas abertas divididas em três secções de modo a responder às perguntas da pesquisa.

A bibliografia utilizada serviu para fornecer dados sobre a capacitação de docentes, e também para a discussão do tema em questão, de modo a enriquecer teoricamente o assunto da pesquisa.

### 3.3.2. Questionário

Como mostra a secção 3.3, foi aplicado um questionário com cerca de 10 perguntas divididas em três secções, para os docentes da Faculdade de Ciências, Departamento de Ciências Biológicas.

Segundo Gil (1999), o questionário constitui um instrumento de pesquisa que, de um modo geral, as suas questões são apresentadas por escrito aos respondentes com o objectivo de colher as percepções, opiniões, crenças, sentimentos, expectativas e experiências vividas. A opção pelo questionário, como um instrumento de recolha de dados, justifica-se por ser bastante económico, fornece em pouco tempo uma gama de informações e evita aspectos interpessoais, eliminando deste modo o efeito de interacção pessoal com o pesquisador e facilitar o tratamento de informações nela contida. Daí, a razão da escolha deste instrumento para a pesquisa. Portanto, o questionário usado nesta pesquisa estava dividido da seguinte maneira:

A primeira secção tinha questões que correspondem à primeira pergunta de pesquisa relativa às expectativas sobre os cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM.

A segunda secção tinha questões que correspondem à segunda pergunta de pesquisa relativa às percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitário actualmente promovidos pela Faculdade de Educação.

A terceira secção tinha questões que correspondem à terceira pergunta de pesquisa relativa às percepções de como melhorar os cursos de capacitação de docentes promovidos actualmente pela Faculdade de Educação.

De acordo com Mutimucuo (2010), as perguntas abertas permitem que os respondentes fiquem livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas. Nesta pesquisa, este tipo de perguntas permitiram que as pessoas respondessem numa forma livre e dessem mais informações ou detalhes acerca do assunto em questão.

As perguntas fechadas não permitem que alguém possa detalhar as suas respostas mas sim responda apenas sim ou não, ou escolha uma alternativa marcando X ou algum sinal

recomendado, são as que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do conceito/variável contida na pergunta.

### **3.4. Análise dos dados**

Para efeitos de análise dos dados, foi tomado em conta o seguinte procedimento:

Os dados foram analisados com recurso a uma transcrição das respostas narrativas, comparação destas e, posteriormente agrupamento de respostas com significados similares em categorias de análise para facilitar a interpretação das mesmas. Finalmente, fez-se a análise das respostas colocadas em cada categoria de análise onde fosse possível categorizar.

A tendência das respostas foi de dar mais valor e utilidade/usabilidade dos cursos promovidos pela FACED de modo a melhorarem as suas práticas docentes durante a promoção da aprendizagem dos estudantes.

### **3.5. Validade e fiabilidade**

A validade é a demonstração de que um instrumento particular mede o que deve medir. Segundo Bell (1993), sugere-se ao pesquisador para se perguntar a si próprio se um outro investigador, que utilizar o mesmo instrumento de pesquisa obteria as mesmas respostas, isto é, consistência.

Para que os resultados desta pesquisa fossem válidos, houve uma discussão do instrumento a usar para a pesquisa entre o autor e dois dos seus colegas e um investigador. Depois fez-se a testagem piloto do instrumento.

Na pilotagem feita nos princípios de 2014, administrou-se a 15 docentes que participaram nos cursos oferecidos pela FACED e que não participaram na amostra desta pesquisa, na qual se procurava saber das percepções dos docentes em relação à utilidade destes cursos para a sua actividade de docência.

Nesta testagem piloto, pode-se aferir que os docentes comungavam algumas ideias, ao dizer que os cursos têm extrema utilidade na sua actividade docente, coincidindo em algumas respostas das que foram obtidas durante a pesquisa no Departamento de Ciências Biológicas. Nesta testagem



piloto também foram corrigidas apenas algumas questões que não direcionavam os docentes que nunca tinham participado nos cursos de capacitação.

### **3.6. Questões éticas**

O chefe do Departamento de Ciências Biológicas foi informado oralmente e através de uma credencial, antecipadamente sobre a necessidade da realização deste estudo. Para garantir a confidencialidade dos dados, nos questionários não foram revelados os nomes dos respondentes, identificados apenas por códigos seguros e pseudônimos. Assim, a confidencialidade da informação foi respeitada e garantiu-se o anonimato das fontes para esta investigação.

Finalmente, informou-se os respondentes que os assuntos que foram tratados na pesquisa servem para fins académicos, especificamente, para obtenção do grau de mestre.

### **3.7. Limitações do estudo**

A realização desta pesquisa não foi fácil, pelo facto de haver poucas referências bibliográficas que discutem acerca das percepções dos docentes universitários em relação as suas formações/capacitações/ seu desenvolvimento profissional, em Moçambique, em particular.

Contudo, tornou-se possível através do uso de referências empíricas, como artigos e revistas que abordam questões de desenvolvimento profissional e formação contínua dos docentes, as quais foram contextualizadas à situação do desenvolvimento das formações que são promovidos pela FACED.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Este capítulo faz análise dos resultados da investigação, respondendo às perguntas da pesquisa descritas na secção 1.3.

Os resultados são apresentados na seguinte ordem: A secção 4.1 apresenta resultados sobre as expectativas dos docentes sobre os cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM. A secção 4.2 apresenta os resultados sobre as percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitários actualmente promovidos pela Faculdade de Educação e a secção 4.3 debruça-se sobre as percepções dos docentes quanto aos modos de melhorar os cursos de capacitação de docentes promovidos actualmente pela Faculdade de Educação da UEM.

### 4.1. Expectativas dos docentes sobre os cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM

Para este assunto, responde-se à seguinte pergunta da pesquisa:

Quais são as suas expectativas sobre os cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM?

A primeira pergunta contida no questionário procurava saber em que cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação os docentes já tinham participado. Desta pergunta foram obtidas respostas representadas na tabela 4.1:

**Tabela 4-1:** Cursos frequentados pelos respondentes (n=10)

Nome do curso	Respondentes	Nº de respondentes
Introdução à Psicopedagogia	Amélia, Teresa, Luís, Américo e José	5
Métodos Participativos de Ensino e Aprendizagem	Alexandra, João, António, José	4
Metodologia de Investigação Científica	Alexandra	1
Indução ao Ensino Universitário	Luís	1
Metodologia de Ensino à Distância	Augusto,	1
Pedagogia do Ensino Superior	Manuel, Teresa	1
Controlo de Qualidade de Ensino e Aprendizagem	Alexandra,	1
Avaliação de Estudantes	João, António, José, Luís	4
Desenho Instrucional e Curricular	Manuel	1

A tabela 4.1 mostra a frequência de participação dos respondentes nos cursos da Faculdade de Educação. Destas respostas constatou-se que os dez docentes participaram em poucos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação, tendo apenas cinco participado no módulo de Introdução à Psicopedagogia, quatro no Métodos participativos de Ensino e Aprendizagem e Avaliação de Estudantes, como podemos ver nas evidências em respostas dadas pelos docentes.

Várias razões podem ser avançadas para explicar estes níveis de frequência aos cursos. Alguns docentes podem não se preocupar com a participação nos cursos, e supõe-se que desses que participaram é pelo facto de não possuírem a formação Psicopedagógica ou ainda serem novos na carreira docente e, portanto, precisarem de progredir. Estes podem estar preocupados em adquirir uma ferramenta psicopedagógica para a orientação científica do Processo de Ensino-Aprendizagem ou para a mudança na carreira (processo administrativo).

A outra razão pode consistir na fraca divulgação dos cursos de capacitação da FACED junto dos docentes da Faculdade de Ciências e do DCB, em particular.

A Segunda pergunta pretendia saber sobre as expectativas que os docentes tinham em relação aos cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM, antes de neles participarem. Várias foram as respostas dadas. Estas, depois de processadas, resultaram nas seguintes categorias de análise:

- **Obtenção de conhecimentos e experiência...**Exemplos: “Obter mais conhecimentos e experiências de Métodos de ensino”; “melhorar a formação Psicopedagógica”; “obter capacidades didáticas pedagógicas para facilitar o PEA dos estudantes e aperfeiçoamento profissional”.
  
- **Melhorar a prestação de serviços de ensino-aprendizagem...** Exemplos: “adquirir mais ferramentas para melhorar a prestação de serviços como docente”; “aprender a melhorar o PEA”; “superar as dificuldades ligadas a metodologias de solução de problemas científicos”.

- **Melhorar a capacidade de interacção na sala de aula...**Exemplos: “Melhorar a participação activa do estudante na sala de aula”, “melhorar a motivação do estudante para participar na aula”; “melhorar a capacidade de interacção com os estudantes”;

Destas respostas dadas, constatou-se que as expectativas dos docentes antes de participarem nos cursos visavam aumentar a capacidade didáctico-pedagógica para facilitar o PEA com profissionalismo, bem como aperfeiçoarem-se profissionalmente.

Os saberes aqui vistos, relacionados com a prática pedagógica, envolvendo o “saber transmitir” até motivar os estudantes e entender como os mesmos aprendem mostram claramente que os docentes têm vontade de conhecer e de ensinar. Geralmente, esse é um saber valorizado no discurso destes docentes.

Se forem tomados em conta os depoimentos dos respondentes, é possível fazer uma projecção de habilidades e competências necessárias aos professores. Ao mesmo tempo, é possível notar que os saberes que eles afirmam esperar aprender estão ligados a uma compreensão de docência que extrapola a dimensão da sala aula.

Em suma, pode-se aferir que as respostas dadas pelos docentes correspondem às suas expectativas, pelo facto de estes serem semelhantes aos objectivos do CDA de capacitar os docentes em matérias psicopedagógicas de modo a exercerem a sua profissão com profissionalismo.

Uma outra pergunta procurava saber dos docentes do que teriam gostado mais nos cursos em que participaram. Várias foram as respostas dadas. Estas foram processadas, tendo resultado nas seguintes categorias de análise:

- **Partilha de experiências vividas pelos colegas no PEA...**Exemplos: Experiências pertinentes transmitidas pelos colegas”; “partilha de experiências de docência vividas pelos

colegas no PEA”; “conteúdos tratados” e a “dinâmica dos facilitadores na reflexão sobre as experiências dos docentes”.

- **Forma de discussão dos conteúdos de diferentes temáticas**...Exemplos: Forma activa de como se discutia as diferentes temáticas no PEA”; “capacidade que os orientadores tinham de nos deixar discutir a vontade” e “actividades de discussão realizadas nas aulas”.
- **Uso de métodos participativos**. Exemplos: “Modelos participativos de como eram dados os cursos”; “flexibilidade dos facilitadores na estruturação e duração dos debates” e “interacção facilitador- cursando”.

Destas respostas, constatou-se que a maior parte dos docentes gostou dos debates com métodos participativos que promoviam a troca de experiências pertinentes entre colegas, ligados aos temas em discussão nos cursos e à actividade diária dos docentes do DCB.

A partir das respostas que resultaram em categorias de análise referidas nos parágrafos anteriores, pode-se perceber que as expectativas dos docentes vão de acordo com aquilo que é o propósito dos cursos promovidos pela Faculdade de Educação, em particular pelo Centro de Desenvolvimento Académico, que é de formação contínua de docentes de modo a assegurar a qualidade na docência, nas actividades de investigação e de extensão através da realização de cursos que promovam uma metodologia participativa (capacitação de docentes em matéria psicopedagógicas) e que se reflecta no rendimento dos estudantes ou melhoria da aprendizagem dos mesmos.

Destes cursos, pode-se aferir que os docentes percebem que têm por finalidade assegurar a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, da quantidade e qualidade de investigação e extensão na UEM através da melhoria da qualidade da docência e de apoio aos processos de ensino e aprendizagem e da realização de acções que visam a actualização pedagógica dos docentes do ES, incluindo a promoção de metodologias de ensino para uma aprendizagem efectiva dos estudantes.

## **4.2. Percepções dos docentes em relação à utilidade (usabilidade) dos cursos de capacitação de Docentes Universitários**

Para este assunto, o objectivo era de descrever as percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitários actualmente promovidos pela Faculdade de Educação da UEM. Assim, foi colocada a seguinte pergunta de pesquisa:

Que percepções têm em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitários actualmente promovidos pela Faculdade de Educação da UEM?

O questionário continha uma pergunta sobre as razões que levam os docentes a participarem nos cursos de capacitação. As respostas dadas foram processadas e categorizadas, tendo surgido as seguintes categorias de análise:

**Promoção na carreira:** São exemplos nesta categoria: “Para progressão da carreira”, “mudança de categoria” e “processo administrativo de promoção”.

**Melhorar a competência didáctico-pedagógica:** São exemplos nesta categoria: “Melhorar a capacidade de docência”, “aprender novas práticas pedagógicas” e “aquisição de ferramentas psicopedagógicas”.

Nestas categorias, pode-se perceber que os docentes participam nestes para melhorar a sua capacidade didáctico-pedagógica no PEA, bem como para adquirir o certificado de participação, que tem um objectivo administrativo (mudança de categoria/escalão).

Constatou-se ainda no processamento dos dados desta pergunta que a maior parte dos docentes focou como motivo de participação nos cursos a questão de melhorar a competência didáctica pedagógica (seis), o que contraria os discursos que temos acompanhado na carreira docente, em que os docentes alegam que participam nestes cursos por uma obrigação administrativa (só pode mudar de categoria/escalão quem tenha participado nestes cursos, principalmente os assistentes estagiários).

As ideias acima descritas são circundadas por Garcia (1999) ao dizer que a formação ou capacitação do docente é um dos pilares da melhoria da prática docente, pois os docentes são indivíduos que actuam na actividade fim da educação (aprendizagem do estudante), de modo a capacitá - los para o desempenho profissional futuro e ao exercício da cidadania. Assim, constantemente os docentes do ensino superior necessitam ter uma formação contínua/capacitação para ajudar a desenvolver as novas abordagens sobre a aprendizagem

Ainda no que diz respeito a percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitários, uma outra pergunta pedia aos docentes que dessem exemplos concretos sobre como usam os conhecimentos e habilidades adquiridos nos cursos de capacitação.

Desta pergunta obteve-se as respostas constantes da tabela 4.2:

**Tabela 4-2: Uso concreto das habilidades adquiridas dos cursos**

<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
<b>Alexandra</b>	Promoção de aulas participativas que incluam debates, projectos, pesquisa
<b>Amélia</b>	Cobertura de vários domínios cognitivos na avaliação de estudantes
<b>Augusto</b>	Promoção de debates onde o docente é apenas um moderador
<b>Manuel</b>	Promoção de debates e projectos para facilitar o PEA
<b>João</b>	Na facilitação e preparação de lições para cansar menos os estudantes;
<b>Teresa</b>	Na auto-avaliação de desempenho como forma de aprendizagem dos estudantes
<b>Américo</b>	Na condução do PEA numa forma eficaz
<b>António</b>	Uso de métodos centrados no estudante...trabalha sozinho e em grupo
<b>José</b>	Supervisão de estudantes com base em métodos científicos de pesquisa
<b>Luís</b>	Elaboração de projectos de pesquisa em grupos de estudantes

Destas respostas constatou-se que a maior parte dos docentes dizem que usam as habilidades e conhecimentos adquiridos nos cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM para promover as aulas participativas que incluem os debates e reflexão nas aulas. Estas percepções são dadas pelo António, Américo, Manuel, Augusto, Alexandra e João. Diferentemente, Luís, Teresa, Amélia e José afirmam que as habilidades adquiridas servem muito mais para ajudar no processo da avaliação e supervisão dos estudantes.

A reflexão é defendida por (Schön, 1992), ao dizer ela leva o docente a posicionar-se com criticidade sobre as diferentes visões da aprendizagem, da sociedade e do mundo que pretende desenvolver com seus estudantes e em si mesmo no seu desenvolvimento profissional.

Com estas respostas considera-se que os docentes estão conscientes de que a partir destas formações adquirem habilidades que lhes ajudam a promover aulas participativas para melhorar a aprendizagem dos estudantes, pelo facto de todas as respostas dadas pelos respondentes serem características de aulas que proporcionam um progresso efectivo da aprendizagem dos estudantes.

Ainda, tendo em conta essas respostas, fica claro que os docentes percebem que a sua capacitação é fundamental, pois permite-lhes ter uma reflexão crítica sobre suas práticas e, porque é pensando criticamente na prática que se pode melhorar a próxima prática (Schon, 1992).

Também, os resultados parecem sugerir que para o exercício da docência é essencial à aquisição de habilidades que podem ser adquiridas por meio de um processo sólido de formação ou capacitação e ao longo desses processos essas habilidades podem ser melhoradas, ampliadas e somadas a novas habilidades que vão sendo absorvidas com a prática. A reflexão sobre essa prática pode conduzir a um contínuo aprimoramento, possibilitando uma acção pedagógica consistente que responda adequadamente ao contexto social e educacional de cada época.

Seguiu-se mais uma pergunta que na verdade era semelhante à anterior, mas redigida de um modo diferente, com o propósito de controlar a consistência das respostas. Ela procurava saber dos docentes qual seria a utilidade dos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM.

Desta pergunta, obteve-se as respostas constantes da tabela 4.3:

**Tabela 4-3: Utilidade dos cursos de capacitação**

<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
<b>Amélia</b>	Uso os seus conteúdos como um subsídio técnico para melhoria das minhas actividades de docência e investigação nas diversas áreas relacionadas
<b>Alexandra</b>	Desenvolveram em mim competências necessárias para reconciliar a minha prática pedagógica e interferir criticamente no sistema para o desenvolvimento de uma educação de qualidade
<b>Augusto</b>	Ajudam a comportar-me perante o estudante e ter oportunidade de fazer melhor
<b>Manuel</b>	Guiam-me na condução do PEA
<b>João</b>	Actualizaram-me nas minhas práticas pedagógicas e motivação dos estudantes
<b>Teresa</b>	Ajudam-me a preparar melhor as minhas aulas
<b>Américo</b>	Adoptam-me para os novos desafios no uso de variedades metódicas no PEA
<b>António</b>	Melhorei as estratégias no PEA
<b>José</b>	Através deles Melhoro a capacidade de docência e de supervisão de estudantes
<b>Luis</b>	Uso-os na planificação do PEA



Conforme as respostas dadas nesta pergunta, pode-se perceber que para a Amélia, estes cursos tem utilidade pelo facto de usar os seus conteúdos como um subsídio técnico para melhor as suas actividades de docência e investigação nas diversas áreas relacionadas. Entretanto, esta respondente parece perceber que a promoção destes cursos traz muita valia para a sua actividade profissional como docente e como agente promotor de mudanças na aprendizagem dos seus estudantes.

Na mesma linha de pensamento, estão os respondentes Alexandra, Augusto, Luís, José, Teresa e João que afirmam que estes cursos têm utilidade para a sua catividade diária como docente, mas para os seguintes aspectos: Desenvolvimento de competências necessárias para reconciliar a prática pedagógica e interferir criticamente no sistema para o desenvolvimento de uma educação de qualidade ajuda no melhoramento do comportamento perante o estudante e ter oportunidade de fazer melhor na planificação do PEA e melhoramento da capacidade de docência e de supervisão de estudantes, ajudam melhor na preparação das suas aulas e actualizam-os nas práticas pedagógicas e motivação dos estudantes.

Ainda nestas respostas obtidas, constatou-se que a maior parte dos docentes afirma que estes cursos têm muita utilidade nas actividades diárias dos docentes pelo facto de fornecer subsídios técnico-pedagógicos para melhorar o Processo de Ensino-Aprendizagem, bem como para capacitá-los para os novos desafios no uso de variedades metódicas que a prática docente lhes impõe. Por exemplo, estas respostas foram dadas pelo António, Manuel e Américo.

Resumindo, estas respostas dos docentes levam a crer que eles participam nos cursos para melhorar as suas práticas pedagógicas de modo a elevar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Recorde-se que destas respostas sobre a utilidade dos cursos do CDA, os respondentes indicaram acima que estes são um dos requisitos para a promoção, daí a necessidade de estes participarem para poderem ter o diploma para efeito administrativo (mudança de carreira), facto que não foi mencionado pelos respondentes nesta pergunta.

### 4.3. Percepções dos docentes sobre os modos de melhorar os cursos de capacitação

Para este assunto, o objectivo era o de descrever as percepções dos docentes quanto aos modos de melhorar os cursos de capacitação de docentes.

Uma pergunta pretendia saber que aspectos devem ser melhorados nos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM.

Desta pergunta obteve-se as respostas constantes da tabela 4.4:

**Tabela 4-4:** Melhoramento dos cursos promovidos pela FACED (n=10)

Respondentes	Respostas
Amélia	Melhorar a metodologia de ensino e dar mais “ <i>feedback</i> ” aos trabalhos dos participantes
Luís	Nada a melhorar
Augusto	Promover cursos à distância para facilitar a participação de mais docentes
Manuel	Melhorar o fluxo de comunicação sobre os cursos entre a Faculdade de Educação (CDA) e as diferentes Faculdades da UEM
João	Ensinar a conduzir aulas teóricas usando os métodos participativos
Teresa	Aumentar o tempo de discussão de tópicos-chave ao longo das sessões de formação
Américo	Dar mais treino no uso dos meios didáticos, particularmente as TIC
António	Não há aspectos a melhorar
José	Melhorar o horário para ajustá-lo aos docentes que frequentam
Alexandra	Capacitar no sentido de os docentes poderem elaborar os seus materiais didáticos

Desta pergunta obteve-se uma variedade de respostas, facto que leva o investigador a constatar que ainda há muitos aspectos a serem melhorados, como a promoção do uso de métodos centrados no estudante, com exemplos claros segundo diz o João, como é o caso de uso dos meios didáticos, particularmente as TIC, dito pelo Américo, aumento de tempo de discussão ao longo das sessões, melhoria/diferenciação de metodologias e do “*feedback*” aos participantes, como diz Amélia, bem como a melhoria dos aspectos motivacionais para participar dos cursos, capacitar os docentes no sentido de poder elaborarem o material didático para as suas aulas/estudantes, segundo a Alexandra.

A resposta dada pelo João sobre os aspectos a melhorar “ensinar a conduzir aulas teóricas usando métodos participativos” e crer que provavelmente os docentes ainda têm dificuldades de perceber a abordagem e a utilização destes, daí que o investigador pensa que ainda há uma necessidade de a Faculdade de Educação procurar diversificar as estratégias metodológicas na abordagem dos

métodos centrados no estudante, de modo que a abordagem actual seja revista convista a alcançar as expectativas dos docentes nesta matéria durante as práticas docentes com os seus estudantes nas suas áreas específicas.

Em relação à utilização dos meios didácticos, particularmente das TIC, de acordo com as respostas dadas pelo Américo, é um aspecto a ser melhorado, isto talvez pelo facto de durante a promoção destes cursos, não se incidir mais no uso das mesmas, presumindo que os cursos privilegiam a discussão em plenária, no qual os debates estão restritamente apenas para os que estão presente fisicamente, e as TIC são apenas usadas para a projecção de slides.

No entanto, nesta era “digital” é indispensável o uso da tecnologia durante os cursos, bem como das plataformas tecnológicas que possam dinamizar as discussões de conteúdos, seja onde o participante estiver, isto para facilitar ou enriquecer as contribuições através da experiência que os diferentes intervenientes possam ter a nível da docência, tendo em conta a área específica de cada docente.

A resposta dada pela Amélia “*feedback* aos participantes” presume que o tempo disponibilizado nos cursos não é suficiente para discutir numa forma “esgotável” os assuntos pertinentes ligados às práticas docentes ou experiências que se refletem na actividade quotidiana do docente, bem como na abordagem de alguns aspectos didácticos que podem ajudar na melhoria das suas práticas, daí pensamos que a Faculdade de Educação pode melhorar ou reflectir acerca deste aspecto.

Relativamente à metodologia, de acordo com a resposta dada novamente pela Amélia, afere que esta não é adequada de modo a satisfazer as expectativas dos docentes. Assim, parece ser preciso que se reflecta acerca da diversidade metodológica durante as formações.

Em relação ao “feedback”, a mesma respondente parece apontar que este aspecto é deficitário e que durante as capacitações o nível de retroalimentação por parte dos formadores pode ser melhorado de modo a ajudar os participantes dos cursos a alcançar as suas expectativas. Portanto, a questão da retroalimentação aos participantes aos cursos é muito importante pelo facto de esta

situar os docentes participantes dos cursos em termos de confrontação da realidade didáctica, experiências e as práticas correntes que vão ajudar os mesmos a melhorar as suas práticas docentes.

A preocupação da Alexandra é da melhoria das questões motivacionais durante a participação dos cursos bem como capacitar os docentes de modo que saibam elaborar os materiais didácticos para as suas aulas/estudantes. Entretanto, parece que durante as formações não se tem promovido debates que criem motivação nos docentes, daí a necessidade de melhorar este aspecto.

Pode-se concluir que os conteúdos abordados nos diferentes módulos ainda não ajudam os docentes de modo a elaborarem o material didáctico para as suas aulas/estudantes.

Pelas respostas dadas, os cursos do CDA são úteis. Porém, segundo Oliveira et al. (1999) é no quotidiano da profissão, alicerçando-se nos saberes específicos da sua área de actuação e nos saberes pedagógicos sustentados pelas experiências que os docentes vão acumulando em cada situação enfrentada na sua prática, em cada dificuldade superada, nos processos de formação vivenciados que as reflexões desencadeadas constituem e fortalecem habilidades dos docentes em exercício.

Havia ainda uma pergunta sobre os aspectos dos cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM que devem ser mantidos e justificar.

Desta pergunta obteve-se respostas constantes da tabela 4.5:

**Tabela 4-5: Aspectos a manter nos cursos fornecidos (n=10)**

<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
<b>Amélia</b>	Equipe de facilitadores. Demonstram ser competentes
<b>António, José e Luís</b>	Sem resposta
<b>Augusto</b>	Promoção de cursos à distância
<b>Manuel</b>	Trabalhos independentes, de elaboração de pequenos projectos e discussões em grupos
<b>João</b>	Conteúdo dos módulos
<b>Teresa</b>	Formas de facilitação dos cursos em que os participantes começam por questões concretas que enfrentam nas suas aulas;
<b>Américo</b>	Partilha de experiencia que resultam em mudanças de comportamento de docentes no PEA
<b>Alexandra</b>	Os debates na sala de aula, de situações que os docentes enfrentam no seu dia-a-dia

Em relação às respostas desta pergunta, para Teresa as “Formas de facilitação dos cursos em que os participantes começam por questões concretas que enfrentam nas suas aulas” são um aspecto que deve ser mantido. Na nossa interpretação, este aspecto é importante pelo facto de explorar as experiências e as práticas que os docentes têm vivenciado. Partindo destas, é possível o docente

se situar e reflectir sobre elas e, através dos debates promovidos é possível trazer mais mudanças que se reflitam na aprendizagem dos estudantes durante as aulas alimentando assim o seu profissionalismo.

E mais, é necessário tomar a prática dos docentes participantes como ponto de partida e chegada na capacitação, para possibilitar o docente, a partir dos seus contextos de actuação, articular e traduzir os novos saberes em novas práticas, atribuindo novos significados à profissão. É essa construção que permite a revisão e a transformação desses saberes, municiando o profissional para, a partir da prática, teorizar seu fazer e voltar a ela, transformando, por meio de um constante ciclo de aprendizagem.

Ainda, a Teresa, Américo, Alexandra e Amélia foram unânimes em afirmar que a forma como os docentes facilitam as capacitações, partilha de experiencia que resultam em mudanças de comportamento de docentes no PEA bem como os debates promovidos devem ser mantidos.

Presume-se que é a partir dos debates que os participantes dos cursos levantam questões concretas de reflexão e não só, mas produzem uma reflexão produtiva e estimulante, uma vez que muitas experiências de práticas docentes são partilhadas entre colegas.

Segundo estes respondentes, das respostas dadas por eles, apesar de terem sido numa forma diferente, pode-se perceber que as abordagens usadas nos cursos servem para ajudar a reflectir, aprender a partir das experiências, debates sobre as suas práticas e compará-las com aquilo que são as recomendações dos novos paradigmas da aprendizagem, daí a razão da manutenção destes aspectos.

Diferentemente do Luís, José e do António que preferiram não responder, o que pode significar uma indecisão naquilo que deve ser mantido. Talvez seja motivado pela falta do argumento em relação às expectativas ao participar dos cursos, ou pelo facto de terem sido recomendados para participarem sem saberem na essência, a utilidade dos cursos para a sua actividade docentes, principalmente por serem docentes da Faculdade de Ciências que podem não terem nada a ver com o conhecimento psicopedagógico, ainda talvez motivados por alguns acharem que já

tiveram uma formação pedagógica antes, daí não havendo a necessidade de participarem nas formações.

Além destes, o João preferiu que se mantivesse os conteúdos dos módulos. Para este respondente, nos parece que os conteúdos abordados satisfazem as suas expectativas de modo a melhorar as suas práticas docentes.

O Manuel prefere que se mantenham os trabalhos independentes, de elaboração de pequenos projectos e discussões em grupos, com isto achámos que para este respondente é um aspecto que satisfaz as suas expectativas em relação às suas práticas docentes ou ao trabalhar com os estudantes.

Ainda, quanto aos aspectos a serem mantidos, o Augusto prefere que sejam cursos à distância, apesar de que actualmente a FACED só dispõe apenas de um curso que é o de Metodologia de Ensino à Distância.

De um modo geral, pode-se afirmar que, a partir das respostas fornecidas pelos respondentes podemos aferir que há vários aspectos a serem melhorados bem como a serem mantidos nestes cursos, de modo a dar uma maior importância bem como uma maior apreciação dos mesmos pelos docentes, de forma a responder às necessidades de formação de cada um dos grupos e/ou docente específico.

Concluindo, fica evidente que para o exercício da docência é essencial a aquisição de habilidades que podem ser adquiridas por meio de um processo sólido de formação e de capacitação e ao longo desses processos essas habilidades podem ser melhoradas, ampliadas e somadas a novas habilidades que vão sendo absorvidas com a prática docente. A reflexão sobre essa prática pode conduzir a um contínuo aprimoramento, possibilitando uma acção pedagógica consistente que responda adequadamente ao contexto social e educacional de cada época e que melhore ainda mais o processo de ensino - aprendizagem.

Portanto, com a ideia acima descrita, Masetto (2003) traz uma grande valia, pelo facto de alertar que só recentemente os docentes universitários começaram a se consciencializar de que o seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de Licenciado, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

Comparando os resultados desta pesquisa em relação as outras publicadas internacionalmente, nota-se que poucas ligadas as percepções dos docentes em relação as suas capacitações foram publicadas, mas pode-se notar que no trabalho de Peres, Leite & Kuregant (1998), que fala das percepções dos docentes universitários de enfermagem, os docentes enfatizaram o desenvolvimento académico através dos cursos de Pós-Graduação a serem oferecidos na própria instituição de ensino e a possibilidade de realizarem outros em outras áreas.

No entanto, ainda afirmam que tem havido dificuldades nesse desenvolvimento profissional pelo facto da instituição de ensino não ter um programa formal de desenvolvimento contínuo dos docentes, com propostas de incentivos financeiros e oferta de bolsas de estudos, o que acaba, muitas vezes, por bloquear o crescimento teórico-científico dos docentes.

Para estes docentes, o seu desenvolvimento profissional é proporcionado por cursos de pós-graduação em que cada um procura se actualizar por esforço próprio.

Estas ideias são compartilhadas por Veiga (2005) ao dizer que a formação docente para a educação superior fica, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação.

Outro factor referido como entrave desse desenvolvimento é a excessiva participação dos docentes em actividades administrativas. Diferentemente dos resultados que foram apurados nesta pesquisa em que são cursos de curta duração para a actualização e aquisição da competência psicopedagógica, e que os docentes referiram que estes cursos lhes permitem melhorar as suas práticas bem como para a sua promoção na carreira.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

Este capítulo apresenta as conclusões e recomendações, tendo em conta os objectivos e as perguntas da pesquisa que guiaram a mesma.

Especificamente, a pesquisa tinha como objectivos específicos:

1. Identificar as expectativas dos docentes sobre os cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM.
2. Descrever as percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitários.
3. Descrever as percepções dos docentes quanto aos modos de melhorar os cursos de capacitação.

Para o alcance destes objectivos, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as expectativas dos docentes sobre os cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM?
2. Que percepções os docentes têm em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitários?
3. Quais são os modos de melhorar os cursos de capacitação de docentes promovidos actualmente pela Faculdade de Educação?

A seguir, são apresentadas as conclusões tiradas desta pesquisa



### **5.1.1. Conclusões sobre as expectativas das docentes relativas aos cursos de capacitação**

Esta pesquisa concluiu que as expectativas dos docentes em relação aos cursos são de obter mais conhecimentos e experiência de métodos de ensino, adquirir mais ferramentas para melhorar a prestação de serviços como docente e em qualquer outra área de investigação, aumentar/melhorar a capacidade interacção com os estudantes de forma a garantir o incentivo que eles se interessem em participar na aula, partilhar experiências vividas pelos colegas no PEA, aprender as formas activas de como se discute os conteúdos de diferentes temáticas, uso dos modelos participativos no PEA e que permitem a troca de experiências entre docente - estudantes.

A partir destas constatações, pode-se perceber que as expectativas dos docentes vão de acordo com aquilo que é o objectivo dos cursos promovidos pela Faculdade de Educação, em particular pelo Centro de Desenvolvimento Académico, que é de formação contínua de docentes de modo a assegurar a excelência e qualidade na docência, para a promoção duma aprendizagem efectiva para os estudantes.

Os docentes esperam também melhorar as suas práticas docentes em relação ao ensino e aprendizagem, através de acções que visem a actualização pedagógica dos docentes do ES, incluindo a promoção de metodologias que se baseiam nas abordagens que partem das experiências dos docentes participantes dos cursos.

### **5.1.2. Conclusões sobre percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitários**

A pesquisa chegou à conclusão de que os docentes percebem que os cursos promovidos pela Faculdade de Educação têm utilidade para o melhoramento da competência didáctico-pedagógica dos docentes na sua actividade profissional como docentes. Em termos concretos, na percepção dos docentes chegamos às seguintes conclusões. A utilidade dos cursos de capacitação consiste no uso:

- Dos seus conteúdos como um subsídio técnico para melhoria das actividades de docência e investigação nas diversas áreas relacionadas;
- No desenvolvimento das competências necessárias para reconciliar a prática pedagógica e interferir criticamente no sistema para o desenvolvimento de uma educação de qualidade;
- Na actualização das práticas pedagógicas e motivação dos estudantes;
- No melhoramento da preparação das aulas; e
- No melhoramento das estratégias no PEA Melhoramento da capacidade de docência e de supervisão de estudantes, na planificação do PEA.

Dos aspectos colocados acima, de uma forma separada, foi perceptível a existência de uma coesão entre as percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes para o uso concreto das habilidades adquiridas e a utilidade dos cursos de capacitação.

### **5.1.3. Conclusões sobre modos de melhorar os cursos de capacitação de docentes**

Quanto aos modos de melhorar os cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM, a conclusão foi de que há muitos aspectos que foram apontados pelos docentes que merecem uma certa melhoria, como é o caso da metodologia e dar mais feedback aos participantes; melhorar os aspectos motivacionais para a participação, bem como capacitar no sentido de os docentes poderem elaborar os conteúdos ou materiais didáticos; promoção de cursos à distância; melhorar o fluxo de comunicação entre a Faculdade de Educação (CDA) e as diferentes Faculdades da UEM, promoção das abordagens de aulas teóricas usando os métodos participativos; aumento de tempo de discussão ao longo das sessões.

Por conseguinte, com os resultados discutidos nas secções mencionadas nos parágrafos anteriores desta pesquisa, constatou-se que a capacitação do docente é resultante de um processo complexo e contínuo de preparo técnico, teórico e pedagógico.

A partir da problematização do tema sobre a análise das percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes por meio da pesquisa realizada, concluiu-se que o objectivo do estudo a que se propôs foi alcançado. Ora, pelo universo da pesquisa que apesar de ser pequeno, compreende a maioria dos docentes do DCB que participaram nos cursos actuais promovidos pela Faculdade de Educação. Demonstrou-se que os docentes têm uma percepção positiva quanto aos cursos de capacitação aos quais foram submetidos pela FACED.

Foi possível aferir também que as capacitações, no caso dos docentes do Departamento de Ciências Biológicas, melhoraram as suas práticas (pelo menos na visão destes docentes), exercendo seu papel de auxiliar a construção do conhecimento, como mediador possuidor de competências que propiciam uma prática de aprendizagem efectiva, sendo capaz de prover as necessidades de conhecimentos que os estudantes trazem para a sala de aula.

Neste sentido, a formação pedagógica (capacitação) atribui competências que proporcionam ao docente saberes sobre como fazer, como exercitar a acção docente de forma coerente e planificada para que suas finalidades sejam alcançadas mais facilmente. Uma formação pedagógica adequada possibilita autonomia ao docente, de maneira que ele possa buscar no âmbito pedagógico novas possibilidades para a sua actuação.

## **5.2. Recomendações**

De acordo com as conclusões tiradas, em função dos resultados obtidos do trabalho realizado, recomenda-se o seguinte:

### **A nível da Faculdade de Educação**

- Melhorar a metodologia na promoção dos cursos de capacitação e dar mais feedback aos trabalhos dos participantes.
- Capacitar os docentes de modo a saberem elaborar os materiais didácticos para os seus estudantes.

- Capacitar os docentes no sentido de conduzir as suas aulas usando os métodos participativos.
- Dar mais treino no sentido de estes usarem meios didáticos, em particular as TIC.
- Promover os cursos à distância de modo a facilitar a participação de muitos docentes.
- Proporcionar um ambiente colaborativo de aprendizagem, através da capacitação institucional, na perspectiva de os docentes desenvolverem práticas reflexivas nas áreas de disciplinas que leccionam e que ajudem os estudantes a melhorarem a sua aprendizagem.
- Aplicar várias abordagens metodológicas de ensino/aprendizagem durante as capacitações que agregam valores das disciplinas e os conteúdos curriculares vistos na sala, de modo a que os docentes saibam orientar os estudantes nas suas áreas específicas com eficácia.

### **A nível da pesquisa**

Recomenda-se que se desenvolva um estudo mais alargado para um número maior de docentes e departamentos ao nível da Universidade Eduardo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, E. A. A. (2009). *A importância da formação pedagógica para a docência do ensino superior*.

Barbosa, S. M. B. (2009). *Formação de professores no contexto das reformas educacionais: Na era da globalização*. UERN.

Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de pesquisa: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva Publicações, Lda.

Behrens, M. A. (2007). *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat.

Boog, G. G. (1999). *Manual de treinamento e desenvolvimento (ABTD)*. 3 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Bordas, M.C. (2004). *Formação de professores do ensino superior: Aprendizagens da experiência*. UFRGS.

Cossa, Tajú, Tembe, Domingos, Muianga, Xerinda, Zimba, Mambo, Comé, Notiço, do Rosário (2012). *Plano de Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional dos Docentes da Universidade Eduardo Mondlane, 2012 – 2015*.

Cunha, M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J.M. Editora.

Cunha, M. I. (1989) *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papyrus.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto.

de Feiter; L, Vonk; Christiaan, J. H.; Van den Akker, J.J.H (1995). *Towards more effective teacher development in Southern Africa*. Amsterdam: VU University Press.

- Fernandes, C. M. B. *Formação do professor universitário: tarefa de quem?* In: Masetto, Marcos (org.).(1998). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001a). *Política e educação: ensaios*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. 7ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2005). *Boniteza de um sonho: ensinar – e – aprender com sentido*.1.ed.Curitiba: Positivo.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1998). *Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. *Revista Brasileira de Educação*. n. 9. São Paulo: Anped.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. (5ªed.). S. Paulo: Editora Atlas.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Góes, H. B. O. (2008) *Educação continuada: um desafio para o professor do ensino básico*. In: 1º Encontro de educação do colégio Gonçalves Dias, 7 a 8 junho, 2008, s.l. Colégio Gonçalves Dias, Disponível em <[http://www.gd.g12.br/eegd/2013/formacao\\_continuada.pdf](http://www.gd.g12.br/eegd/2013/formacao_continuada.pdf)>. Acesso em 16 Agosto de 2013.
- Libaneo, J. C. (2004). *Didáctica Geral*. Sp: Cortez editora
- Lüdke, M. & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro*. *Revista de Ciências de Educação*, n. 8.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2007). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Masetto, M. (2005). *Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente*. In: Masetto, M. (Org.). *Docência na universidade*, 7ªed, São Paulo: Papirus.
- Masetto, M. (org.) et al. (1998). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus.

- Mendonça, M. I .M. R. (2014). *Developing Teaching and Learning in Mozambican Higher Education: A Study of the Pedagogical Development Process at Eduardo Mondlane University*. Umea University.
- Moreira, H.& Caleffe, L. G. (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª ed. edições Lamparina: Rio de Janeiro.
- Moraes, M. C. (1997). *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papirus.
- Mutumucuo. I. V. (2010). *Módulo de Métodos de Investigação: Apontamentos*. Centro de Desenvolvimento Académico, UEM: Maputo.
- Nunes, C. M. F. (2001). *Saberes docentes e formacao de professores: Um breve panorama da pesquisa Brasileira*. Educação e Sociedade.
- Oliveira, A. B., Slavador, A. Trés, E. K. & Fernandes, M. da G. S. (1999). *A reflexão na prática docente*. UNIVEN.
- Pachane, G. G. (2005). *Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão*. Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação.
- Pachane, G. G. (s/d). *Políticas de formação pedagógica do professor universitário: Reflexões a partir de uma experiência*. GT: Política de educação superior /n.11
- Pereira, J. E. D. (2006). *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Peres, H. H. C., Leite, M. M. J.; Kuregant, P. (1998). A percepção dos docentes universitários à respeito de sua capacitação para o ensino de enfermagem.v.32, n.1,p. 52-8, abr.
- Pimenta, S.G & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (org.), (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pimentel, M. G. (1993). *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus.
- Pinto, Barreiro & Silveira. (2010). *Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão acerca deste Conceito*.
- Ponte, J. P. (1998). *Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Conferência no IV Congresso da SPCE, Aveiro.
- Piva, J. A. A. C., Figueiredo, M.M. & Liao, C. O. (2008). *Importância da capacitação docente na visão de um grupo de professores Universitarios*. Vol II, Nº 3, São Paulo: Valinho.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Novoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

Soares, S. R. & Cunha, M. I. (2010). *Formação do professor: A docência universitária em busca de legitimidade*. EDUFBA.

Souza, R. M. (2012). *Treinamento e Capacitação: Uma análise da percepção dos docentes sobre os treinamentos e capacitações realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco-Acre*, Brasília: DF.

Spector, B. S. (1989) ... About stages of Professional Development. Since and children.

Tardif, M. (1991). *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes.

Thiollent, M. (2005). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 14ª ed. São Paulo: Cortez editora.

Veiga, I.P.A. (2005). *Docência universitária na Educação Superior*.

Zabalza, M. (2004) *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.



# Anexo

## Questionário aos professores/docentes

### Caro professor/docente

O presente questionário enquadra-se no estudo sobre Análise das percepções dos docentes em relação aos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM. Em algumas das questões basta marcar com (X) na alternativa que julga correspondente com a sua resposta e noutras pede-se maior desenvolvimento da resposta. Agradecemos a sua colaboração e sua sinceridade e honestidade nas respostas. Da nossa parte garantimos-lhe o anonimato.

Sexo

1. Em que cursos de Capacitação promovidos pela Faculdade de Educação já participou?

### Cursos

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

2. Que expectativa tinha em relação aos cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM antes de neles participar?

.....  
.....  
.....  
.....

3. De que mais gostou nos cursos em que participou?

.....  
.....  
.....

4. O que não gostou nos cursos em que participou?

.....  
.....  
.....

5. Que motivos levam os docentes a participarem nos cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação?

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

6. Que usos concretos fazem dos conhecimentos e habilidades adquiridos nos cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7. Qual é a utilidade dos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM?

.....  
.....  
.....  
.....

8. Que elementos dos cursos promovidos pela Faculdade de Educação da UEM não têm utilidade ou aplicação para si? Justifique

**Elementos**

- 1.....  
.....
- 2.....  
.....
- 3.....  
.....

9. O que deve ser melhorado nos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM?

.....  
.....  
.....  
.....

10. Que aspectos dos cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM devem ser mantidos? Justifique.

.....  
.....  
.....  
.....

Por favor, certifique se respondeu a todas as perguntas.

Muito obrigado pelo tempo disponibilizado para o preenchimento do questionário.