



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

As perceções de professores do Instituto Superior de
Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro
sobre as práticas pedagógicas na formação inicial

Versão Definitiva Após Defesa Pública

José Lemos Sambo

Dissertação para obtenção do grau de Mestre
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Sandra Carina Machado Guimarães

Covilhã, julho de 2018

Dedicatória

Aos meus pais (In memória), pela luta incansável em ensinar-me a ser homem de bons princípios.

Agradecimentos

À Deus em primeiro lugar pela proteção.

A minha esposa e filhos, pelo apoio prestado e pela forma como geriram todo tempo das constantes ausências.

A excelentíssima orientadora Prof^a. Doutora Sandra Carina Guimarães, pela paciência na instrução deste trabalho investigativo.

A todo grupo de Docentes que durante o plano curricular deste mestrado, nos brindaram vários conhecimentos e experiências.

Aos meus irmãos, primos e demais familiares, o meu profundo agradecimento.

Ao Magnífico Reitor Prof. Doutor João Fernando Manuel e seus Vices Reitores, ao Decano do ISCED, Prof. Doutor José Manuel Sita Gomes, ao Prof. Doutor António de Jesus Luemba Barros, ao Eng. Luís Mateus de Figueiredo (Figas), Prof. Doutor Miguel Raul M. Zinga, Prof. Doutor Constantino Muko, Mestres Paulino Puna, Mestre Fidel Paxé Kakenda, carismática Maria Amélia José de Barros, a Elisa Sita Suami Luemba pelo apoio incondicional, Matilde Flora Matanga e finalmente aos meus colegas do Mestrado, nomeadamente: Mestres Pascoal Lourenço, Elisa Domingos, Bunga Félix, Walter Calunga, Jeremias Guimarães, Hernâni Ramos, Pedro Zua, Ageu Serrote, Fernando Ngio, Yolanda Viamonte, Zacarias Pedro, Tereza Zinga, Abel Vidente, Joel Bumba, Maria Tona, Cléulia Bernardo, Rui Miguel Nunes Leitão, Angelina Lemos, Anssato Jau(Nara) e outros que direta ou indiretamente me apoiaram;

A todos, obrigado pela convivência inesquecível.

Resumo

É notório os esforços que têm sido desenvolvidos pelo estado angolano no setor educacional, mas, ainda assim, há necessidade de redobrar os esforços e investimentos com vista a garantir maior oferta e qualidade na educação em particular na formação de professores por ser o ponto de partida no exercício da prática docente.

As realidades das instituições de formação de professores em Angola têm sofrido profundas mudanças de acordo com as reformas educativas do presente contexto educacional, havendo ainda um longo percurso a desenvolver na construção da identidade profissional dos professores. Importa, por isso, compreender as perceções daqueles que diretamente mais contribuem para a formação dos futuros professores, como os responsáveis pelas práticas pedagógicas, sobre a sua ação educativa e como desenvolver as competências e a eficácia de futuros profissionais da educação. Com esta investigação pretende-se compreender quais são os métodos, estratégias e recursos utilizados pelos professores do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro no processo das práticas pedagógicas, as necessidades de mudanças e conhecer mais da relação que é construída entre o supervisor, o professor cooperante e o estudante aspirante a professor.

Para materializar estes desígnios, de acordo com o suporte teórico de vários autores sobre a problemática das práticas pedagógicas e com fundamentos em pesquisa de abordagem qualitativa, recolheu-se dados através de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas a catorze (14) professores com idades entre os 35 e os 64 anos de idade e com média de experiência profissional como professor universitário de 20 anos.

Concluiu-se nas entrevistas que existem diferenças entre os professores mais novos e mais velhos, no modo como compreendem a importância das práticas pedagógicas na formação inicial, revelando, os menos experientes, opiniões menos negativas às mudanças nas condições de exercício da profissão em comparação com os professores mais velhos que embora mais reflexivos, apresentam um discurso mais resistente às mudanças privilegiando o modelo tradicionalista.

Esta investigação alerta-nos para a necessidade de promover o desenvolvimento de competências e a consolidação de conhecimentos nas disciplinas de práticas pedagógicas traçando-nos o perfil do professor responsável, um profissional com agregação pedagógica e idoneidade comprovada em termos de práticas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Formação inicial, Universidade 11 de Novembro.

Abstract

Notable is the efforts that have been made by the Angolan state in the education sector, but there is still a need to redouble efforts and investments in this sector, with a view to guaranteeing a greater supply and quality of education for citizens with a greater emphasis on basic education for being the starting point in the integral formation of the human person.

The realities of teacher training institutions in Angola have undergone profound reflections in view of educational reforms in the present educational context. This ideas lead teachers to recognize their true role.

How the teachers of 11 November University (UON's Higher Institute of Educational Sciences understand the importance of pedagogical practices in the process of teacher training, taking into account the heterogeneity of the training profile of its teaching staff, is the main objective of this study. This research aimed to assess the methods, strategies and resources used by teachers in the process of pedagogical practices, the needs for change and to know more about the relationship that is built between the supervisor, the cooperating teacher and the aspiring student teacher.

In order to materialize these designs, according to the theoretical support of several authors on the problematic of pedagogical practices, and based on qualitative research, data were collected through semi-structured interviews. Fourteen (14) teachers were interviewed between the ages of 35 and 64 with average professional experience as a 20-year university teacher. It was concluded in the interviews that there are differences between younger and older teachers in the way they understand the importance of pedagogical practices in initial training, revealing, the less experienced, less negative opinions to changes in the conditions of practice of the profession compared to older teachers, more reflective, but more resistant to change by leaning towards the traditionalist model.

This research alerts us to the need to promote the development of competences and the consolidation of knowledge in the disciplines of pedagogical practices, drawing us the profile of its responsible teacher, a professional with pedagogical aggregation and proven suitability in terms of practices.

Key-Words: Pedagogical Practices, Initial Formation, 11 November University

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	2
1.1. Conceito de práticas pedagógicas	2
1.2 - Objetivos das práticas pedagógicas.....	6
1.3 - A base curricular da prática pedagógica.....	7
1.4. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas.....	9
1.5. A pertinência da mudança	10
1.6. A Universidade 11 de Novembro-Angola: a experiência da prática pedagógica.	13
Capítulo II - Metodologia	17
2.1. Participantes.....	18
2.2. Instrumento	19
2.3. Procedimentos.....	20
Capítulo III - Resultados	22
Capítulo IV. Discussão dos resultados	28
Considerações finais.....	31
3.2. Recomendações futuras.	33

Lista de tabelas

Tabela 1	Concepções de professores sobre as práticas pedagógicas.	15
Tabela 2	Caraterização dos participantes do estudo.	18
Tabela 3	Guião de entrevistas.....	20
Tabela 4	Grelha de análise de conteúdos	22

Introdução

A prática pedagógica em Angola, é encontrada nas áreas ligadas aos setores de ensino e investigação nas escolas de formação de professores sendo uma área curricular que faz parte dos diversos planos curriculares das Escolas e Institutos Superiores de Ciências da Educação, cuja finalidade é dotar os alunos de ferramentas necessárias para cabal funcionamento da atividade docente. Ela deve ser uma atividade planejada, faseada e sistematizada, na qual o aluno idealiza as atividades sob orientação de um professor formador, com objetivo de adquirir habilidades para desenvolver eficazmente a atividade docente.

O cuidado sobre a relação entre a teoria com a prática pedagógica têm sido alvo de numerosas reflexões na educação e, particularmente, as que se reportam aos cursos de formação inicial nas instituições de formação de professores. Importa aqui realçar que esta relação entre a teoria e prática não é uma abordagem nova, contudo uma breve análise sobre estas discussões nos permite dizer que, apesar dos cursos da formação inicial, de maneira geral afirmarem que a construção da relação entre a teoria com a prática é um dos principais objetivos a ser atingido ao longo do curso, percebe-se uma perspectiva real de dar maior peso a teoria em detrimento da prática. Com o intuito de refletir sobre a importância que as práticas pedagógicas exercem na formação dos futuros professores, são questionadas as percepções dos professores sobre o processo das práticas pedagógicas do ISCED/UON.

A presente investigação é proveniente das reflexões sobre numerosas constatações, que têm sido feitas no decorrer dos últimos anos, de que as práticas pedagógicas a nível do ISCED Cabinda, têm apresentado fragilidades no desenvolvimento de competências dos estudantes finalistas, desde logo na conceção que os alunos têm sobre a natureza das práticas pedagógicas, mais como atividade complementar do que como espaço de aprendizagem, de intercâmbio, de solução dos problemas da docência.

O trabalho que aqui se apresenta é constituído por três capítulos. Dando sequência a esta introdução, é explorado o estado da arte relevante ao assunto em estudo. Assim, numa primeira fase, começa-se por definir as práticas pedagógicas na visão de vários autores. Analisa-se a sua base curricular e os aspetos da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas, considerando a pertinência da mudança no processo. Ainda neste capítulo é feito o diagnóstico do estado das práticas pedagógicas na Instituição em estudo. No capítulo II, descrevemos o estudo realizado, sendo uma investigação empírica de natureza qualitativa. São caracterizados os participantes e instrumento utilizado e todos os procedimentos são descritos.

Os resultados são analisados no capítulo III e no capítulo seguinte temos a discussão dos resultados em confronto com os dados da revisão da literatura. No final são tecidas algumas considerações finais sobre os contributos e limitações deste estudo realçando-se o impacto do mesmo na própria instituição.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1.1. Conceito de práticas pedagógicas

As práticas adotadas pelo professor no processo do ensino e aprendizagem são determinantes na qualidade e eficácia da educação. Ao longo do seu percurso, o professor busca melhorias em suas práticas, conquista a liberdade e promove responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional, tornando-se o sujeito de produção da prática pedagógica, dando sentido as suas ações em sala de aula. Para manter o controlo do espaço da sala de aula, o professor deve ser responsável pelo seu próprio trabalho a luz das ações do seu contexto, que refletem a sua atividade profissional e no trabalho executado, o professor está também a controlar o espaço da sala de aula.

De acordo com Sacristán (1999 citado por Macenhan et al 2016) define a prática pedagógica como a cultura acumulada sobre as ações. “A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade” (p. 507). Para este autor, a base fundamental das práticas pedagógicas está em outras práticas capazes de interagir com o sistema escolar, isto é, mantendo efetivo contato com os demais sistemas da sociedade. Ainda o mesmo autor define a prática pedagógica como aquela que acontece nas salas de aulas e não pode ser tratada de modo isolado ou em uma visão de prática cultural autónoma. Entretanto, revela-se uma compreensão das práticas pedagógicas num contexto escolar, um entendimento das atividades metodológicas dos professores em termos de conhecimentos adquiridos, segundo Perrenoud (1993 citado pela Vasconcelos, 2011) quando o professor reflete sobre sua prática, percebe que está caminhando na corda bamba¹, correndo constantemente o risco de perder o equilíbrio, sendo obrigado a:

“i) Aceitar a ambiguidade e a complexidade dos fenómenos de comunicação; -ii) reconhecer em seu próprio funcionamento o que regularmente gera mal-entendidos ou disfunções; -iii) clarificar as suas intenções e seus mecanismos essenciais nas diversas situações; - iv) aprender com as experiências, levando em conta os erros de estratégias e os limites - provisoriamente - intransponíveis da influência do professor; -v) associar os alunos à análise dos fenómenos de comunicação e, mais globalmente, a uma “meta reflexão” sobre o sentido dos saberes e do trabalho escolares; -vi) Trabalhar tais questões junto com a equipe pedagógica e, desse modo. A transferir aprendizagens do mundo da cooperação entre adultos para o mundo da relação pedagógica, ou vice-versa. (p.70).

¹ "Pois é nas aventuras que as amizades se tornam ainda mais fortes, aventuras que mais tarde viram histórias partilhadas, que esta seja mais uma aventura inesquecível."

Neste contexto, no contributo para a evolução do conceito de “Práticas Pedagógicas” ao longo dos tempos, muitos são os autores que têm participado na trajetória do seu desenvolvimento e ampliação do conceito, alargando-o da sala de aulas e dos professores em formação inicial para toda a organização escolar e também para a formação contínua. Na visão dos autores Moraes, Neves e Ferreira (2014), as práticas pedagógicas dos professores “podem ser analisadas como contextos de aprendizagem científica que geram textos, os quais representam determinados níveis do desempenho dos professores, ou seja, determinado nível de orientação específica de codificação para a implementação de práticas pedagógicas com certas características sociológicas” (p.244). Para a teoria do discurso pedagógico do Bernstein, (1986 citado pelos autores Moraes, Neves e Ferreira, 2014) “a prática pedagógica dos professores traduz uma recontextualização do discurso pedagógico oficial (programa), recontextualização que é influenciada, em maior ou menor grau, pelos campos da economia e do controlo simbólico e será representativa do discurso pedagógico de reprodução.” (p. 244). Ainda na linha do pensamento destes autores, espera-se que para a eleição de uma determinada prática pedagógica o professor deva ostentar uma orientação específica de codificação para o contexto desta mesma prática.

No passado, diante dos métodos tradicionais do ensino, os professores eram tidos como autoridades máximas nas salas de aulas, os detentores do saber absoluto agindo como transmissores de conhecimentos construídos. Estes, chegavam a escola com suas aulas planeadas para depositar nas mentes dos alunos, impondo-se como autoridades máximas e logicamente, fechados às mudanças que estavam acontecendo. Hoje, porém, a realidade é cada vez mais exigente na educação, a sociedade vive uma acelerada transformação e é fundamental que o professor seja mais comunicativo e investigador, atuando em direção às mudanças precisas, tornando-se mais competente com objetivo de mudar a sua prática pedagógica. Na base desta concepção, os autores Schlunzen e Santos (2016) vão mais além afirmando que o “professor será capaz de construir a sua própria prática por meio da reflexão, tornando-se importante formar o professor reflexivo e investigador que revê a todo momento a sua prática pedagógica favorecendo a aprendizagem dos seus estudantes.” (p.70). O mesmo ponto de vista é reforçado pelos autores Alarcão e Tavares (2003) ao comprovarem que a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores: entendem-na como um processo lento que, iniciada na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua”.

Assim nos dias atuais, o professor não deve ater-se simplesmente em um determinado campo de conhecimento, mas sim procurar ser aquele que desenvolve suas habilidades e uma conscientização profissional crescente dentro de uma visão holística estando inserido na sociedade e assumindo-se como integrante de um todo.

A este respeito, de acordo com Vasconcelos (2011) afirma que “a prática pedagógica, pela sua natureza, se encontra e se realiza no cruzamento de vários saberes, precisando do contributo de um conjunto de disciplinas, não se circunscrevendo a nenhuma delas” (p.72). É fácil compreender que a prática pedagógica não se limita apenas à sala de aula e que a ação do professor se estende para os diferentes espaços da escola e por esse motivo, a autora Verдум

(2013) brinda-nos com uma visão diferente do Vasconcelos quando defende que o “significado que a prática pedagógica possa variar, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia” (p.94). Mesmo com visões diferentes apresentam o mesmo objetivo, ou seja, ambos defendem que a prática pedagógica não pode acontecer de forma isolada e sem reflexão.

Tendo em conta que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos autores, isto é, professor e aluno numa perspetiva dialógica no foco de uma crítica da realidade, segundo Fernandes (1999 citado por Verdum, 2013) defende o pensamento de que a prática pedagógica pode ser refletida de outra ideia, pautada no seguinte:

A prática intencional de ensino e aprendizagem não é reduzida à questão didática ou as metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática- teoria, conteúdo- forma e perspetivas interdisciplinares (p.159).

Na sequência do exposto é indispensável tocar num aspeto fundamental a “Formação docente”. É impreterível a reflexão sobre o objetivo desta prática, o que implica pensar na sociedade que temos e na sociedade que queremos ter. Dewey (1974 citado por Alarcão e Tavares 2003) distingue dois objetivos para a componente prática:

a) Concretizar a componente teórica, torna-la mais viva, mais real e b) - permitir que os professores desenvolvam as “ferramentas”² necessárias à execução da sua profissão. Embora de natureza diferente, estes dois objetivos não devem ser considerados exclusivos, mas complementares” (p.19).

Neste processo, é preciso compreender como se processa a aprendizagem dos futuros professores em contexto de estágio e quais as influências das suas práticas no processo de ensino.

Segundo Nóvoa (1992 citado por Vasconcelos, 2011) chama atenção para a importância dos professores se tornarem produtores da sua profissão contribuindo para a mudança dos contextos em que exercem a profissão, assegurando que “o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulados com as escolas e os seus projetos” (p. 55). A luz deste pensamento, o autor afirma que:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, -se durante,

² Por “ferramentas” entendem-se neste contexto os conhecimentos, as capacidades, as técnicas, as atitudes, os valores, enfim, tudo o que faz de alguém um verdadeiro profissional.

produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspetiva ecológica de mudanças interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (p. 55).

Na sequência do referido, Dewey (1904 citado por Alarcão e Tavares, 2003) reforça a ideia de que todos os candidatos a professor, deviam sofrer uma prática supervisionada, deviam deste modo observar vários professores em contato com os alunos com fim de ter a noção como é a relação do professor e alunos no contexto da sala de aula, como reagem um ao outro. De realçar que na sua perspetiva, o autor alerta para o perigo do professor principiante começar demasiado cedo a sua prática pedagógica o que na sua opinião só deve ser efetivada depois do formando ter sido exposto à componente teórico-prática.

Alarcão e Tavares (2003) chamam atenção que “o objetivo último da formação de professores na perspetiva de Dewey é fazer do professor “*a thoughtful and alert student of education*”³ capaz de observar, intuir e refletir”(p. 20). Deste modo, propõem que a prática pedagógica se siga à teoria e que seja gradual, isto é, começando pela observação e participação em atividades ou tarefas de complexidade crescente até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado desenvolvendo assim o espírito de autocrítica. Numa abordagem convergente a esta, Formosinho (2009) realça que a prática pedagógica na sua perspetiva “é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 98). Por conseguinte, quando o professor reflete a sua própria prática, faz com que ele veja e analise o seu trabalho numa dimensão mais abrangente, mais ampla e reflexiva. Ao reconhecer o valor da prática pedagógica, o processo de análise deixa de pertencer especificamente ao âmbito das ideias e toma uma dimensão mais concreta.

A prática pedagógica é no regime jurídico um instrumento fiel da formação inicial, um dos elementos íntegros dos cursos de formação em detrimento das ciências de educação, da formação pessoal e da formação científica específica. É elemento chave do curso com objetivo de iniciar formalmente os futuros professores no mundo da prática docente e é concretizado com atividades diferenciadas ao longo do curso e em fases de duração crescente e de responsabilização progressiva, finalizando-se com um momento de responsabilização docente denominado estágio final como nos confirma o Formosinho (2009) apontando para os dois momentos principais do desenvolvimento das práticas pedagógicas a saber:

- a) fase inicial, constituída por sequências de atividades de iniciação que envolvem práticas de observação, análise, cooperação e intervenção pedagógica.

³ Um estudante reflexivo e atento com a educação.

b) fase final, ou estágio, que se realiza na lecionação de uma ou mais turmas num sistema de co-responsabilização dos formandos com o orientador da escola e a supervisão da instituição formadora e, de forma diferenciada, de acordo com a especificidade de cada nível de educação e ensino (p. 128).

No limiar do pensamento do autor, a aprendizagem das técnicas do saber e do saber fazer constituem a componente prática dos cursos de formação inicial de professores que em outras palavras chamamos de estágio que é uma via de obtenção de competências: conhecimento prático do saber fazer, oportunidade de conciliar a teoria com a prática.

Na base referencial de autores atrás citados enfatiza-se a importância das práticas pedagógicas e a necessidade de as mesmas possuírem objetivos claros constituindo uma realidade propícia ao desenvolvimento das suas competências na profissionalização docente.

1.2 - Objetivos das práticas pedagógicas

Tendo em conta os pressupostos que norteiam o foco das práticas pedagógicas, de forma unânime, existem numerosas ideias relativas aos objetivos que devem ser considerados essenciais nas aprendizagens a ter em conta no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Ideias que se traduzem no objetivo da execução prática das competências adquiridas ao longo do plano curricular dos estudantes, através das experiências vivenciadas no ensino das suas competências e no treino das suas aptidões técnicas segundo Francisco (2006). Para este autor os objetivos fulcrais das práticas pedagógicas são entre outros os seguintes: “(...) ajudar/facilitar o desenvolvimento profissional e social do estagiário; identificar as áreas, profissionais e pessoais, mais fortes e aquelas que necessitam de aperfeiçoamento; bem como consciencializar da complexidade da atividade docente em termos daquilo que lhe é exigido face a uma oportunidade/opção profissional”(p. 23).

De salientar que estas ideias estruturam a relevância da reflexão no ensino e na formação de professores reflexivos. O mesmo pensamento é defendido pelo Zeichner (1993 citado pelo Lopes, 2011) quando refere a importância de um professor investigador, e não um simples consumidor de investigação de outros, assim como de um professor que reflete a sua própria prática e não simples consumidor de métodos e soluções empacotados e afirma que “o conceito do professor como prático reflexivo, reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores”. (p. 120). O mesmo ponto de vista é apoiado pelos autores Alarcão e Tavares (2003) no seu cenário da imitação artesanal afirmando que “a componente da prática pedagógica tem sido sempre considerado como relevante no processo de formação de professores” (p. 17). Na perspetiva destes autores neste cenário é importante colocar os aspirantes a professores a praticarem com o mestre, o modelo; o mais experiente transmite suas técnicas aos novatos. Compreendemos que os objetivos atrás enunciados pelo Francisco (2006), nem sempre sejam atingidos na sua plenitude, mas as vantagens refletem-se naquilo que é a realidade e complexidade do ensino e da atividade docente

educativa. Segundo Alarcão e colaboradores (1996 citados pelo Francisco, 2006) constitui vantagens de práticas pedagógicas:

- a) O desenvolvimento de competências e de destrezas na área específica da sua profissão e a promoção de competências sociais e interpessoais.
- b) A melhoria dos níveis de autoconfiança dos alunos.
- c) O desenvolvimento do pensamento pratico e da capacidade de resolução de problemas por parte dos alunos.
- d) A promoção de níveis superiores em termos de autoconceito vocacional e dos valores do trabalho.
- e) A aquisição de um conhecimento básico sobre a profissão docente e dos seus objetivos educativos.
- f) Aquisição de uma responsabilidade pessoal relativamente ao seu próprio desenvolvimento profissional.
- g) A familiarização com os vários ciclos e níveis de ensino na sua área profissional especifica e em outras.
- h) O desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, fundamental à tomada de eventuais decisões.
- i) Promover o desenvolvimento do pensamento e de atitudes do professor, promover uma melhor compreensão das disciplinas ensinadas e estimular a articulação pensamento - ação (p. 23).

1.3 - A base curricular da prática pedagógica

A prática pedagógica final ou designadamente estágio, é o momento da prática docente acompanhada, supervisionada, orientada e refletida, que serve para munir o professor de ferramentas em contexto real que permite desenvolver suas competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. É o término de uma situação do estudante com estatuto já definido e o princípio da atividade docente.

Segundo Formosinho (2009) exorta que em cada instituição de formação de professores, a situação concreta das práticas pedagógicas pode ser avaliada conforme:

- a) “(in) existência de estatuto de prática pedagógica inicial; b) a gestão curricular da prática pedagógica inicial como componente própria da formação profissional de professores; c) o estatuto, organização e funcionamento da prática pedagógica final” (p. 105).

Concernente ao primeiro critério, o autor explica a (in) existência de estatuto de prática pedagógica inicial podendo aqui tipificar as diversas situações, da mais academicista para a mais profissionalizante tendo em conta que:

- a) Não existe no plano de estudos nenhuma prática pedagógica inicial, estando a prática pedagógica reduzida ao estágio;
- b) A prática pedagógica inicial inclui a atividade de observação, mas não de responsabilidade direta pontual;
- c) A prática pedagógica inicial segue todas as etapas atrás enunciadas, como a observação dos contextos, observação de aulas, desempenho pontual, prática docente acompanhada, entre outras atividades (p. 105).

Quanto ao segundo critério - gestão curricular da prática pedagógica inicial como componente própria da formação profissional de professores, o autor considera uma variedade de situações que divergem entre considera-la um apêndice da componente das ciências da educação, a considera-la como uma componente própria.

Para uma melhor prestação adequada da prática pedagógica defende-se que ela assuma o seu papel da forma independente, não sendo considerada apenas como um apêndice da componente de Ciências da Educação transformada.

Finalmente o terceiro critério, sendo o estatuto, organização e funcionamento da prática pedagógica final pressupõe, naturalmente que a prática pedagógica assuma o formato autónomo, isto é, quanto mais autónoma e assumidamente profissional for a prática pedagógica, melhor será a sensibilização dos estudantes no âmbito do contexto escolar. Mas, esta sensibilização só não funcionará, se a instituição criar uma rotura entre a etapa académica da formação e a etapa profissional, pois os aspirantes a professores, durante a etapa académica podem questionar a importância para seu futuro desempenho profissional do ensino administrado.

1.4. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas

A formação prática dos professores é uma das temáticas mais amplas da formação inicial para a profissão docente. Aliada à complexidade da mesma, surgem os enormes desafios que a economia global dita à sociedade que todos habitamos.

Em consonância com a especificidade intrínseca ao ofício de professor, a primeira etapa da formação prática segundo Formosinho (2009) é representada pelo desempenho do ofício de aluno, o que nos leva a concordar com o autor tendo em conta que as habilidades de um docente se desenvolvem com as diversas convivências com os alunos. Durante o plano curricular, todos os aspirantes a professor têm no seu percurso uma aprendizagem que advém de teorias e representações acerca da percepção do que é ser professor.

De acordo com mesmo autor, uma segunda etapa da formação prática do futuro professor consiste na prática docente dos seus formadores no curso da formação inicial, sendo a última, a prática intencional e assumida ou prática pedagógica. Apoiando-se a esse pensamento, geralmente, a prática pedagógica é considerada uma componente de formação prática por ter uma tradução curricular formal. A atividade docente, é ao mesmo tempo, uma habilidade intelectual e um desempenho técnico, uma entrega relacional e um compromisso moral, que exige empenho cívico dos professores e sua consideração para com outros, isto é, aceitando que a docência é uma atividade de serviço, que o professor é para além perito numa determinada área do saber é também um profissional transversal de ajuda, um agente de desenvolvimento humano.

Na perspetiva do Nóvoa (1992) é importante que os professores se tornam autores da sua profissão, contribuindo para a mudança dos contextos em que estão inseridos, garantindo que “o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos” (p. 28). Nas suas palavras a formação dos professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspetiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Concordando com Nóvoa, os autores Neves e Vasconcelos (2011) referem que a formação humana se baseia em um bom professor que ensina aos alunos as normas e as regras para se basear nesta perspetiva ecológica de mudança que possui valores como: responsabilidade, cooperação, autorrespeito, respeito pelos outros, organização, criatividade entre outro. Na opinião dos mesmos, estes pressupostos constituem, obviamente, atributos de humanização para a formação de um indivíduo consciente, que demandem atitudes para o bem.

1.5. A pertinência da mudança

No presente contexto educativo, é notável a persistência em que as pessoas desejam sempre que os professores mudem. Tal como todas as fases de crise económica que afeta parte dos nossos países, os tempos atuais de competitividade global estão a dar lugar a um grande pânico moral sobre o paradigma de como estamos preparando as futuras gerações.

Em momentos como este, as instituições escolares são identificadas como os recetores de políticas nos quais são depositados, os diversos problemas não solucionados da sociedade, parecendo como aquilo que Paulo Freire chamou de << educação bancária >>. Um número reduzido de gente quer fazer algo direcionado a economia, mas todos os políticos, meios de difusão massiva e o público em geral, almejam fazer algo na educação. Com tantos suportes tradicionais da economia ocidental a se enraizarem cada vez mais precários, a luz de um mercado em expansão, as ideologias escolares e os seus professores estão a ser responsabilizados com a missão de defender tarefas relativas a regeneração económica.

Tendo em conta esta visão estratégica, há uma pressão no sentido de olharem com maior responsabilidade em áreas de matemática, ciência e tecnologia conforme elucida o Hargreaves (1994): para “melhorarem o desempenho ao nível das competências básicas e de restaurarem os padrões tradicionais de exigência académica, para os colocarem a par ou acima dos níveis de exigência das economias adversárias”. (p. 5). Independentemente da regeneração económica, em vários lugares do mundo espera-se que os professores ajudem a fortificar a construção de culturas e identidades nacionais. Tendo em conta os pressupostos destas premissas, em variadíssimos lugares do mundo, para responder a globalização económica e a migração multicultural, espera-se que as instituições escolares e seus professores carreguem grande parte da reconstrução nacional. Os efeitos destas realidades são visíveis num mosaico de reformas e de inovações com os quais os professores têm de se confrontar. De acordo com Hargreaves (1994) estas reformas e inovações, constituem a substância da mudança, mudanças reais às quais os professores devem se dedicar com maior firmeza. A luz da visão da Alarcão (2003) as mudanças de que muito se fala não se situam só ao nível dos alunos e dos professores, mas, de outros fatores como o nível de organização que é nada mais nada menos como a própria escola. A mesma visão é partilhada pelo Hargreaves (2003, citado pelo Coge 2017) ao afirmar que as escolas não estão imunes as constantes mudanças da realidade exterior que gera expansão do conhecimento e às voláteis políticas para o ensino.

Estas mudanças relevantes e urgentes não deixam de ser aquilo que Hargreaves e Hopkins (1994) chamam de mudanças de ramos “mudanças de prática, significativas, mas específicas, que os professores podem adotar, adaptar, ou às quais podem resistir e rodear à medida que elas vão surgindo. Segundo Coge (2017) é importantíssimo que os professores desenvolvam e ajudem a desenvolver competências para assumir riscos, saber lidar com as transformações, serem empreendedores perante novas exigências e novos problemas que surgem quotidianamente.

Em qualquer instituição de formação inicial de professores, as práticas pedagógicas são as ferramentas indissociáveis para o desenvolvimento profissional do futuro professor. Schulunzen e Santos (2016) sustentam que é necessário posicionar-se diante da mudança na prática pedagógica dos professores. Para Esteves e Rodrigues (2003 citados por Mesquita e Roldão, 2017, p. 20) a formação de professores é “o contexto e o processo de formar indivíduos para se tornarem professores eficazes ou melhores professores. Ainda de acordo com Mesquita e Roldão (2017) os saberes e competências são adquiridos na formação inicial, diante da observação dos mestres e que, para se ser competente, basta dominar os conteúdos científicos, imprescindíveis para a prática profissional do futuro professor. Desta forma, a qualidade do ensino depende fundamentalmente da qualidade dos seus professores, o que constitui a missão principal da formação que ostentam. A este respeito importa também acrescentar que nesta visão mais conservadora a formação inicial subdivide em duas áreas: uma teórica e outra a prática. A área teórica, segundo Francisco (2006):

subdivide-se em formação científica educacional (disciplinas de formação no âmbito da psicologia, pedagogia e didática) e a formação específica que integra as disciplinas curriculares, as quais preparam o potencial professor na área de docência a que o curso frequentado dá acesso. A segunda fase que é a formação prática, está relacionada com a formação prática orientada e supervisionada nas escolas (p. 12).

É de realçar que a primeira fase tem grande impacto tendo em conta que a sua qualidade vai determinar as habilidades, capacidades, competências desenvolvidas e estimular a profissionalização docente quer na satisfação pessoal quer nas atividades aperfeiçoadas na sala de aulas com os alunos.

Numa perspetiva mais recente das práticas pedagógicas, a formação inicial e o referido anteriormente será tanto mais eficaz quanto a capacidade de o professor refletir e integrar essa formação como sua adaptando aos contextos e pessoas concretas com que interage. Alarcão (2005) com base neste paradigma de formação do professor reflexivo, acredita que o mesmo pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível de formação dos professores, individualmente, para o nível de formação dos professores situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola tendo em conta que “a concepção de um professor reflexivo se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”(p. 41).

Deste modo, Lopes (2011) sobre a necessidade de desenvolver as competências reflexivas dos professores com intuito de capacitá-los para a construção de conhecimento a partir da sua prática diária, faz reflexões apoiando-se a alguns autores (Sá- Chaves 2002; G, Taggart 1998; Zeichner 1993; Shon 2000). As estratégias de formação, especificamente de perspetiva crítica e de mutação social, brinda-nos com uma visão diferente do professor baseada na visão de ensino reflexivo de

investigação na ação e sobre ação nas palavras do Shon (2000) e do professor como prático reflexivo na visão do Zeichner (19193). Entretanto, Taggart (1998 citado por Lopes, 2011) começa por explicar que se trata de uma possível definição sobre a natureza do pensamento reflexivo, no contexto de educação: “o pensamento reflexivo é o processo de tomar decisões informadas e lógicas sobre questões educacionais, depois avaliar as consequências dessas decisões”. (p.118). Em conformidade com o mesmo autor podemos observar três níveis de pensamento reflexivo: a) nível técnico que na base da sua pirâmide, o professor funciona quase mecanicamente e em isolamento, possui recursos internos mínimos aos quais recorre quando é confrontado com um problema; b) nível de contexto, o autor refere os professores que se preocupam com os assuntos pedagógicos, que examinam as relações entre a teoria com a prática, que analisam os problemas a partir dos seus próprios sistemas de valores e do contexto onde estão inseridos; e por último o c) nível dialético que segundo o autor, é o mais alto grau de reflexividade, ou seja, a reflexividade crítica. Neste nível de reflexão, os professores questionam assuntos de ordem moral, ética e política e relacionam-nos, direta ou indiretamente, com a sua prática educativa. Equacionam o valor do conhecimento com questões de ordem social, defendem as suas escolhas e analisam acontecimentos segundo várias perspectivas e pontos de vista.

A criatividade é de facto determinante na forma ou maneira de procedermos, atuarmos, agirmos e de nos posicionarmos perante situações de nossa vida social. Com estas capacidades, buscamos deste modo, o casamento com a sistematização de conhecimento sobre o que fazemos e as condições em que atuamos e que influenciam *como* e o *quê*. Ao referirmo-nos à capacidade reflexiva, sabemos que ela é inata no homem, então, necessita de ambientes contextuais que promovam o seu desenvolvimento e fator de responsabilidade individual. Sabemos que a reflexão independentemente da idade do indivíduo, tem sido alvo de estudos aprofundados revelando assim as dificuldades que os sujeitos têm em pôr em ação os mecanismos reflexivos. É fundamental evoluirmos do nível narrativo para o nível que estimulam ideias articuladas e sistematizações mentais ou cognitivas. Tal como afirma o Shon(2000) que é um dos percursores do pensamento reflexivo fundamentado na sua linguagem metafórica (citado por Alarcão 2005) o “diálogo” desempenha um papel importante nos contextos formativos com base a experiência e expressão, porém, é privilegiado um triplo diálogo isto é: “diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação” (p. 45).

É muito importante que a construção de um diálogo que não se afixa apenas em contextos descritivos, mas, que vai de encontro com o nível explicativo que possibilita aos profissionais da educação uma abordagem dos problemas com maior precisão e conhecimentos de causa, promova professores cada vez mais reflexivos, excelentes pensadores capazes de gerir a sua ação profissional.

1.6. A Universidade 11 de Novembro-Angola: a experiência da prática pedagógica.

A Universidade 11 de Novembro, UON, é uma instituição de Ensino Superior, criada a partir do Decreto nº 7/09 de 12 de maio que estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior pública, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. A Universidade 11 de Novembro é coordenada por um Reitor, coadjuvado por um Vice-Reitor para Área Académica, um Vice-Reitor para Área Científica, um Vice Reitor para a cooperação e um Vice Reitor para Administração e Gestão, todos nomeados pelo Conselho de Ministros, Decreto nº 47/09 de 11 de setembro. Tem a sua sede na província de Cabinda e, de acordo ao Decreto de sua criação, é constituída por unidades orgânicas distribuídas entre as províncias de Cabinda e a do Zaire.

A província de Cabinda comporta o: *i*) Instituto Superior de Ciências de Educação, *ii*) Faculdade de Direito, *iii*) Faculdade de Economia, *iv*) Faculdade de Medicina e o *v*) Instituto Superior Politécnico de Cabinda. De acordo com a publicação do ISCED-Cabinda (2016), o Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda (ISCED-Cabinda) é uma Unidade Orgânica afeto a Universidade 11 de Novembro tal como se pode observa no nº.1 do art. 10º, Decreto nº.7/9 de 12 de maio do Conselho de Ministros da República de Angola. Esta unidade orgânica possui 3.281 discentes, um universo de 106 entre docentes e investigadores e um total de 53 trabalhadores não docentes atualizado no ano em epígrafe. Quanto a sua estrutura de investigação possui um laboratório de Psicanálise e Educação, gerida em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais no Brasil por base a um acordo de cooperação; assim como o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais aprovado pelo Decreto Presidencial nº. 7/15 de 2 de janeiro, no âmbito do programa de criação de infraestruturas de apoio à investigação.

A área de práticas pedagógicas (APP), do ISCED-Cabinda, é um setor cujo objetivo é acompanhar e coordenar docentes na formação das competências metodológicas aos estudantes finalistas, futuros professores nos diferentes departamentos de ensino e investigação dos sete cursos existentes na Instituição, nomeadamente Ensino da Psicologia, Ensino da Pedagogia, Ensino da Matemática, Ensino da História, Ensino da Biologia, Ensino da Língua Portuguesa e Ensino da Língua Inglesa respetivamente. Importa realçar que este setor de práticas pedagógicas, já foi um departamento, mas, por razões de ajustes administrativos necessários, foi extinto. Cada departamento de investigação tem a responsabilidade de coordenar professores afetos ao seu perfil de formação. A prática pedagógica é uma cadeira inserida em todos os planos curriculares do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, cuja finalidade é a profissionalização de estudantes finalistas para a docência.

De acordo com Formosinho (2009) a prática pedagógica, como componente autónoma da formação profissional, inicia-se nos primeiros anos e prolonga-se ao longo do plano curricular com bastante envolvimento ao mundo profissional da docência, da escola e dos seus contextos. É de

sublinhar que ela deve ser uma atividade muito bem planejada, sistematizada e consciente em que o estudante realiza as atividades sob orientação de um supervisor pedagógico, que segundo Alarcão e Tavares (2003) “é um professor, em princípio mais experiente e mais informado, que orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16). As práticas pedagógicas no ISCED Cabinda, desenvolvem-se inicialmente no terceiro ano, intitulado-se como prática docente I ou inicial (isto é, a prática pedagógica pré-estágio), cujo as aulas são administradas de forma gradual, iniciando-se pelas observações das realidades ou contextos, assumindo mais tarde no quarto ano curricular, a forma de prática pedagógica II ou final, pontual nas turmas de professores cooperantes nas escolas previamente indicadas sob orientação do Digníssimo Decano do ISCED.

Os professores dos cursos de formação de professores como é o caso dos professores do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Onze de Novembro em Cabinda, podem assumir o seu papel de formadores de professores ou ignorarem a realidade ou contexto profissional e as dimensões profissionais no seu ensino. Neste caso, a transferência dos conhecimentos apresentados é considerada responsabilidade única do aluno, na fase que este vier a ser professor, daí o Formosinho (2009) enfatiza que se pode neste caso designar os professores que assumem o seu papel profissional no curso como formadores assumidos.

De qualquer das formas, o autor dada a importância de realçar a missão dos professores de práticas pedagógicas concluiu que “os professores de currículos, de didáticas e de práticas pedagógicas assumem-se inquestionavelmente como professores - formadores sendo o professor de prática pedagógica, aquele que tem a missão mais profissionalizante no curso”. (p. 108). Entretanto, na prática pedagógica final, neste caso (4º ano) do plano curricular ou ainda estágio final do curso nos Institutos Superiores de Ciências da Educação em Angola, os intervenientes inequívocos do processo docente educativo são o supervisor do instituto (docente da instituição de formação que acompanha e orienta a prática pedagógica final) e o professor cooperante(docente responsável pela disciplina nas escolas onde são feitas as práticas pedagógicas dos estudantes em fase final do estágio). Neste caso, voltamos a realçar o conceito da supervisão que em palavras defendidas por Formosinho (2002) é a “orientação da prática pedagógica na formação inicial de professores e de educadores”. (p. 218). Entretanto, ainda segundo o Formosinho (2009) faz-nos saber que na prática pedagógica inicial, os docentes são, ou da instituição, ou professores de carreira (universitária ou politécnica) que têm seu enquadramento disciplinar geralmente nas áreas do currículo, das didáticas (ou metodologias) específica, da teoria de supervisão de professores ou noutras áreas de Ciências da Educação.

Em uma Instituição de formação de professores, em especial, precisa dar-se conta com maior atenção as estruturas epistemológicas e de poder que ajuda construir, num processo de reprodução das práticas pedagógicas nascidas no núcleo dos cursos de Pedagogia. Na visão de Moraes et al (2003) “a prática não pode ser entendida, exclusivamente, como um exercício profissional amador, jogando os estudantes nas escolas das redes de ensino que, na maioria das vezes, também não foram preparadas para sustentar um processo de reflexividade nos futuros professores”. (p. 78).

Entretanto, é preciso olhar para o estatuto dos professores cooperantes⁴ nas escolas por onde as práticas são efetuadas. Dada complexidade desta atividade, o acompanhamento das práticas pedagógicas não deve ser visto como uma simples atividade complementar do currículo académico, mas como parte integrante do processo de acordo com Francisco (2006), “o estágio surge, como uma componente fundamental do processo de formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor”. (p.20).

Assim, o professor de prática pedagógica é aquele que inequivocamente tem a missão mais profissionalizante do curso”.

Neste caso, os métodos e as estratégias utilizados pelos professores tal como a base de conhecimentos que os justifica, são muitas vezes criticados. A estratégia na perspetiva de Estrela e Estrela (1977) “é a organização de meios visando a realização operacional dos objetivos definidos em um modelo, tendo em consideração o aproveitamento de recursos e a superação de limitações”. (p.21). Estes autores entendem que a grande estratégia da formação tradicional era a subordinação da prática à teoria. Então, o estágio reduzia-se à aplicação (prática) de uma teoria.

Ainda respaldado nos mesmos autores, hoje procura-se articular a formação científica com a pedagógica integrando-as em um único sistema de formação, perspetivando um modelo que quando praticado, promove-se a uma introdução gradual do futuro professor na prática de ensino. Neste caso, a relação teoria-prática não se situa numa visão de subordinação da prática à teoria, mas sim num plano de articulação entre aspetos teóricos e práticos conforme a tabela abaixo:

Tabela 1

Conceções de professores sobre as práticas pedagógicas.

Componentes dos Sistemas	Estratégias
Formação	
Professor Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> - Subordinação da prática à teoria - O estágio como aplicação da teoria - Perspetiva disciplinar
Professor Atual	<ul style="list-style-type: none"> - Formação integrada - Introdução gradual na prática de ensino - Relação dialética da teoria e prática - Generalização de uma perspetiva interdisciplinar

Ser professor constitui um processo complexo e multidimensional nas palavras de Flores (2001 citado por Moraes et al, 2003) pois implica processos de aprender a ensinar (um processo, algumas vezes associado aos aspetos mais técnicos do ensino) e de socialização profissional (decorrente da interação entre o individuo e o contexto). Muitas vezes, usamos as expressões “classe docente” e “corpo docente” e dá-nos a perceber que estamos diante de um grupo ocupacional homogéneo. Este grupo, porém, é bastante heterogéneo. Implica diferenças individuais, que são identificados, por exemplo, no grau de empenho pessoal e profissional, nos

⁴ O professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas atividades de iniciação ao mundo das da profissão docente.

modos de ensinar, nas diferenças ou intimidades entre grupos que aproximam ou opõem uns professores em relação a outros, no interior da própria escola ou no grupo mais amplo.

Podemos por exemplo, referir, o nível do ensino em que os professores exercem suas atividades laborais (educação pré-escolar, secundário, básico, médio e universitário); o tipo de disciplinas que lecionam; as modalidades distintas de organização do processo do ensino (monodocência, trabalhos individuais ou grupais); habilitações académicas (bacharel, licenciados, mestres ou doutorados); o tempo de serviço e suas categorias na instituição.

Nos últimos anos, a classe docente tem se deparado com inúmeras estratégias de novas políticas educativas que visam o melhoramento e avaliações das instituições do Ensino Superior em Angola encarregadas pelo Ministério do Ensino Superior angolano e um dos assuntos que tem estado na mira é a avaliação dos professores. Mas há um paradoxo, se de um lado exige-se dos professores a prestação de melhores serviços no setor educativo, por outro lado passa pela melhoria de condições de trabalho que estão cada vez mais degradadas, os salários não estão adequados ao grau de especialização que é exigido aos docentes e assiste-se ao provimento de concursos para passagens de categorias docente.

Tendo em conta os aspetos anteriormente mencionadas, a avaliação dos professores segundo Formosinho (2009) deve: “pautar-se por critérios bem definidos através de conversações entre o Ministério e o Sindicato dos professores do ensino superior. Só assim podem ser negociadas medidas concretas que impeçam uma competição entre os professores que só poderia gerar desigualdades e injustiças.” (p. 25). O mesmo autor questiona: para quê avaliar os professores? Que ganha o Ministério do Ensino Superior com isso? Invista-se, antes, em incentivos estimuladores aos professores e em melhores condições de trabalho e aí, sim os resultados aparecerão com toda a certeza para serem avaliados. Na sequência do exposto, é fundamental a negociação entre as partes para a construção de uma plataforma baseada em diálogo, de entendimentos que reúna o consenso a todos os interessados.

Capítulo II - Metodologia

De acordo com Sousa (2009), a Investigação é entendida como uma pesquisa em que se procura aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (p.12). Assim de se realçar que uma investigação se inicia geralmente porque há a necessidade de se esclarecer uma dúvida, responder uma pergunta podendo neste caso aceitarem-se respostas parciais ou de veracidade duvidosa mas com objetivo de chegar sempre a respostas de maior rigor, tendo como base o apoio de alguns autores.

A investigação que aqui se apresenta é qualitativa e de acordo com Bogdan e Biklen (1992 citado por Freixo 2011) a investigação qualitativa apresenta cinco principais características a saber:

- a) A situação natural constitui fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;
- b) sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- c) A questão fundamental é todo processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- d) Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um *puzzle*;
- e) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao (porquê) e ao (quê) (p.146).

Procuramos neste caso compreender o fenómeno estudado a partir da visão dos participantes deste estudo. Trata-se de um estudo das perceções dos professores do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro sobre as práticas pedagógicas na formação inicial, nomeadamente caracterizar os métodos e estratégias de ensino utilizados e identificar as principais dificuldades e necessidades de formação.

Segundo Punch (1998 citado por Mendes, 2013) o desenho de um estudo deve orientar decisões cruciais como: qual a natureza do estudo (qualitativo, quantitativo, misto, socio-crítico), que dados devem ser recolhidos, qual é o enquadramento teórico necessário, quem participará no estudo, que metodologia de recolha de dados a utilizar, que técnicas e instrumentos a utilizar para recolher e analisar os dados.

Partindo desta ideia enfatizamos que qualquer ato de investigação se baseia num certo paradigma e que este conceito expende pelo uso, mas apresenta-se como indispensável. Segundo Coutinho (2016):

Em vez de procurar estudar o comportamento humano com o objetivo de descobrir “factos” e “causas” os investigadores fenomenalistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e Interações têm para pessoas vulgares em situações particulares. Neste estudo, procura-se penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos com o objetivo de

compreender qual o significado que constroem dos acontecimentos das suas vidas, vidas quotidianas sem a presunção de ideias pré-concebidas. (p.17)

2.1. Participantes

Os participantes deste estudo estão de acordo com os objetivos propostos para a nossa investigação. Foram selecionados catorze (14) professores do ISCED Cabinda, dos quais, sete (7), são chefes de Departamentos de Ensino e Investigação em Educação e automaticamente coordenadores de práticas pedagógicas. Importa realçar que, destes participantes, dez (10) sujeitos são do sexo masculino e quatro (4) são do sexo feminino e todos com alguma experiência de docência no ensino superior.

Como podemos observar na tabela nº. 2, dos catorze professores que fazem parte dos participantes neste estudo, seis (6) são do departamento de Psicologia, três (3) de Pedagogia por serem departamentos com maior número de professores na instituição, um (1) de Matemática, um (1) de História, um (1) de Biologia, um (1) de Língua Inglesa e um (1) de Língua Portuguesa. O conjunto destes professores, possui intervalo de idades entre os 35 e 60 anos.

Assim, os nossos participantes, depois de terem sido esclarecidos os objetivos que nortearam a nossa entrevista, consentiram prestar informações relativas ao nosso estudo que por ser um assunto de tamanha relevância, voltado ao desenvolvimento da formação inicial de professores, prontificaram-se em oferecer-nos dados importantes para o êxito da nossa pesquisa.

Tabela 2

Caraterização dos participantes do estudo.

Sexo	Idade	DEI
M	42	DEI de Biologia
M	48	DEI de História
M	60	DEI de Língua Inglesa
M	47	DEI de Língua Portuguesa
M	41	DEI de Matemática
F	53	DEI de Pedagogia
M	64	DEI de Psicologia
M	43	DEI de Pedagogia
F	39	DEI de Pedagogia
F	35	DEI de Psicologia
F	39	DEI de Psicologia
M	34	DEI de Psicologia
M	47	DEI de Psicologia
M	38	DEI de Psicologia

2.2. Instrumento

A entrevista numa abordagem qualitativa, é tida como um meio estratégico para recolha de dados segundo Bogdan e Biklen (1994). Ambos defendem que é preciso criar um clima ameno pelo qual os sujeitos estejam à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista, produzindo riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes. Elegemos a entrevista semiestruturada que de acordo com os mesmos autores permite “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (p.135).

De acordo com Fortin (2009) a entrevista constitui um instrumento de recolha de dados com intencionalidade científica, ou ainda um método de recolha de dados que consiste em conversas face a face ou por telefone, relativamente às ideias, aos factos, comportamentos, sentimentos, preferências, expectativas e atitudes; podendo ser individual ou em grupos cuidadosamente selecionados, com um grau de pertinência, fiabilidade e validade.

Diante deste cenário de perguntar, conversando, Sousa (2009) defende que é preciso olhar a entrevista a ser feita como um instrumento de investigação cuja a recolha de dados tem como objetivo único de obter informações questionando diretamente cada sujeito, mas não se trata de submeter o sujeito a uma posição extrema fazendo-lhe perguntas curtas e diretas como se estivesse em um julgamento no banco do réu, mas criar com ele um clima ameno de tranquilidade que ao longo da conversa, que o entrevistado possa proporcionar respostas que o entrevistador almeja.

Para Coutinho (2016) compreende que para melhores resultados, um guião de entrevista, deve permitir que o entrevistador altere em qualquer momento o percurso que este preconiza, sempre que as respostas do entrevistado forem ambíguas ou pouco claras.

Para este estudo, as entrevistas foram guiadas mediante o uso exclusivo de um guião elaborado pelo entrevistador que começou com questões sobre a relevância das práticas pedagógicas como base na formação inicial do professor. De acordo com Coutinho (2016) numa entrevista, é importante começar a mesma com questões básicas sobre a importância imprescindível do assunto a ser abordado seguida de outras questões esmiuçadas pelos entrevistados. Foi o que foi privilegiado (cf. Tabela nº. 3).

Tabela 3

Guião de entrevista

Qual a importância das práticas pedagógicas como ferramenta fundamental na formação do professor?
Na sua perceção acha que as práticas pedagógicas têm grande influências no desenvolvimento profissional dos estudantes finalistas?
Usa algum instrumento didático para o acompanhamento das práticas pedagógicas? Se sim, quais?
Quais as maiores dificuldades observadas no acompanhamento das aulas práticas pedagógicas dos estudantes finalistas?
Do seu percurso académico profissional, o que considera que foi importante para acompanhar as práticas pedagógicas dos estudantes finalistas?
Quais são as áreas de formação que gostaria de obter mais conhecimentos? Porquê?

As entrevistas foram dirigidas pelo mesmo entrevistador, o que permitiu conferir maior atenção e entrosamento das informações fornecidas pelos 14 entrevistados, podendo deste modo garantir maior fiabilidade na análise e codificação das entrevistas e concordando deste modo com a revisão da literatura neste domínio, conforme nos ilustra Coutinho (2016) ao afirmar que a entrevista é uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador, permitindo deste modo a obtenção rápida e eficiente de informações que não seriam obtidas caso fosse por via de um questionário.

2.3. Procedimentos

A aplicação das entrevistas, na presente investigação, decorreu durante o mês de Agosto do ano de 2017 em Angola, província de Cabinda que conscidentemente, foi um período agitado no país, marcado pelas eleições presidenciais em todo território nacional.

O primeiro passo foi cumprir com todos pressupostos para a obtenção e autorização da aplicação do nosso instrumento de recolha de dados. Assim, tendo escrito ao Digníssimo Decano do ISCED, manifestando a intenção do trabalho, teve-se um feedback rápido e positivo o que nos permitiu agir aceleradamente dentro das normas estabelecidas. Foram contactados os professores e posteriormente agendado o encontro com os mesmos onde foram esclarecidos os objetivos do nosso estudo para garantir anonimato e maior confiança dos dados fornecidos. Em seguida, realizou-se as entrevistas de forma individual com uso autorizado de aparelho gravador e reforçado pelo gravador do telemóvel em um período temporal de 45 minutos para cada.

Elas ocorreram na base de um guião de questões, administradas em primeira fase aos sete chefes de Departamentos de Ensino e Investigação e posteriormente, aos demais sujeitos eleitos para entrevistas deste estudo. De realçar que a aplicação e recolha das entrevistas foram efetuados pelo entrevistador. Ao longo desta atividade, registamos entrevistas de alguns professores cujas respostas foram muito breves, diretas e concisas o que nos fez concluir que pelo facto do entrevistador ser um colega da Instituição, talvez não sentissem no preceito de redundâncias em suas respostas.

Terminada a gravação da entrevista, o entrevistado foi convidado a ouvir a gravação e reiterar se a mesma poderia ser transcrita tal como gravada. De seguida, realizou-se as transcrições das mesmas e análise de conteúdos qualitativos categorizados na base de um processo dedutivo de apreciação de dados.

Para melhor compreendermos a perceção dos professores do ISCED sobre as práticas pedagógicas, através de um processo dedutivo construímos as categorias a priori com o apoio da revisão da literatura.

Segundo Bogdan e Bilken (1994) a codificação das entrevistas deve ser efetuado pelo investigador sendo o principal instrumento de análise de dados e de tomada de decisões. Na linha do pensamento destes autores, foi efetuado de seguida a análise de dados tendo em conta os resultados de cada categoria.

Capítulo III - Resultados

Nesta etapa do estudo, apresentamos os resultados das entrevistas realizadas aos chefes de Departamentos de Investigação em Educação do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda da Universidade 11 de Novembro, privilegiando-se a análise de conteúdo dedutiva. Em seguida, apresentamos na tabela nº.4 as categorias construídas com base na literatura e seu significado.

Fez-se uma discussão faseada de todas as categorias elaboradas, mediante o uso da grelha de análise de conteúdos tendo em conta as entrevistas que levamos a cabo das percepções dos professores do ISCED/UON sobre as práticas pedagógicas na formação inicial que passamos em seguida a interpretar no quadro abaixo discriminado:

Tabela 4

Grelha de análise de conteúdos

CATEGORIA	DESIGNAÇÃO
Importância das práticas pedagógicas	Perceção dos professores do ISCED sobre a importância das práticas pedagógicas para os futuros professores.
Contributo das práticas pedagógicas para o desenvolvimento profissional dos estudantes finalistas.	Perceção dos professores do ISCED sobre os contributos das práticas pedagógicas para o desenvolvimento profissional dos estudantes finalistas.
Instrumentos de apoio às práticas pedagógicas.	Perceção dos professores do ISCED sobre os instrumentos de apoio às práticas pedagógicas.
Dificuldades sentidas	Perceção dos professores do ISCED sobre as dificuldades sentidas no exercício da sua prática profissional.
Necessidades de formação	Referências às áreas de conhecimento em que os professores do ISCED mais sentem necessidade de formação.

Tendo em conta aos dados fornecidos pelos nossos entrevistados, faremos em seguida, uma análise individual de cada categoria, procurando esclarecer ao leitor o sentimento que os nossos participantes transmitiram ao longo das entrevistas.

Importância das práticas pedagógicas

Para os intervenientes deste estudo, nove (9) participantes afirmam que as práticas pedagógicas são ferramentas muito importantes para qualquer professor, pois elas consistem em proporcionar ao futuro professor, ferramentas metodológicas que o possibilitará exercer

cabalmente a transmissão de conhecimentos dentro e fora da sala de aulas, fundamentando que as mesmas, têm grande importância pois permitem a dicotomia entre a teoria com a prática. Eis o que diz um dos participantes:

A prática docente como ferramenta, tem um contributo muito grande na formação do perfil que se requer de um professor, porque em última instância o professor é formado para exercer sua atividade na sala de aula num dado contexto e nada melhor do que ao longo da formação ir experimentando os desafios que lhes serão colocados quando terminar seu curso. Portanto, as práticas docente, vem munir o professor de ferramentas para poder enfrentar quando este for entregue ao mercado de trabalho, pós já vem com alguma noção e que não acha estranheza no trabalho com os alunos, embora conhecemos que muitos ao fazerem a formação de professor já têm alguma experiência na sala de aula mas para o nosso contexto, essa realidade não é extensiva a todos, uns conseguiram uma oportunidade de entrar no ISCED mas nem todos têm essa vocação de ser professor e não têm noções iniciais ou seja preliminares, portanto, as práticas pedagógicas é a fase que fazemos que o professor consiga conviver e estabelecer um desenvolvimento prático com os alunos porque a formação não pode ser simplesmente teórica. (E.2)

Quatro (4) professores ressaltam que as práticas pedagógicas são mais importantes para os estudantes que as recebem do que os professores que as transmitem e de forma unânime.

As práticas pedagógicas têm mais importância para os estudantes do que para os docentes que as transmitem pelo que, delas se absorvem e treinam o manuseio das ferramentas que serão necessárias para levar a cabo a profissão docente desde a elaboração de um plano de aulas (planejamento) à realização de suas aulas na escola. (E. 14). Para todo professor, o casamento entre a teoria com a prática, é fundamental para êxito da sua atividade docente, porque as práticas pedagógicas, permitem exercitar os conhecimentos obtidos durante o plano curricular, isto é, momento para meter a prova se é ou não capaz de administrar uma aula perante os seus alunos, cumprindo com todos os pressupostos atinentes a transmitir conhecimentos aos alunos ou estudantes. (E5)

Ainda referente a esta categoria há um (1) interveniente que defende que nos cursos de formação de professores como é o caso do ISCED, precisam oferecer, para além de conhecimentos científicos, atividades práticas sob forma de estágios em um período máximo de doze (12) meses.

Contributo das práticas pedagógicas para o desenvolvimento profissional dos estudantes finalistas.

Quanto a contribuição das práticas pedagógicas, os nossos entrevistados teceram as seguintes considerações: Treze (13) afirmaram que com as práticas pedagógicas, o estudante finalista compreende que está sendo preparado para ser professor, pois através das mesmas, efetiva-se estudos relacionados ao ambiente escolar, possibilitando a ampliação e análise dos contextos onde os estudantes realizam as práticas pedagógicas, elaborando conhecimentos que permitam compreender e problematizar as situações vivenciadas e observadas.

Ainda na linha do mesmo pensamento afirmaram com veemência que as práticas pedagógicas têm grande influências no desenvolvimento profissional dos estudantes, partindo do princípio que permitem perceber que ser professor não é tarefa fácil, contextualizar a matéria com a realidade e tornar a aula muito interessante para com os alunos ainda é um grande desafio para muitos aspirantes a professor.

Este contato direto com a realidade escolar apresenta-se como etapa fundamental na formação do futuro docente, pois as práticas pedagógicas possibilitam realizar uma realidade crítica da dificuldade em que os estudantes enfrentam para fazer juízo às teorias que foram adquirindo e contextualizar na prática, permitindo uma aquisição de experiências para a futura profissão.

Importa ainda realçar a percepção de um (1) participante que afirma que as práticas pedagógicas por si só não constituem contributo único para o desenvolvimento profissional dos estudantes, mas, outros fatores concorrem para o êxito desta atividade docente.

Quando um estudante almeja ser um bom profissional, este não se apega apenas a um método para atingir seus fins. Concorre para tal, outros fatores tais como sua inclinação, aspirações que este tem para o exercício futuro.

Um finalista do ISCED, nem sempre tem vocação para ser profissional da educação. Então, a prática pedagógica nem sempre joga um papel fundamental para o desenvolvimento profissional dos estudantes finalista do ISCED pelos motivos atrás mencionados. (E14).

Instrumentos de apoio às práticas pedagógicas

Quanto aos instrumentos de apoio as práticas pedagógicas, todos entrevistados, participantes deste estudo, têm um ponto convergente ao responderem com maior ênfase que o uso de um plano de aula é imprescindível. Há ainda outros recursos tecnológicos que são também referenciados por grande parte dos professores participantes como gravadores, cadernetas de apontamentos entre outros:

Um dos instrumentos centrais nos nossos trabalhos, é o plano. Porque o professor para poder administrar uma aula, deve ter um plano delineado e através do mesmo, executar a sua aula. Portanto este é um instrumento que não pode ser descurado na prática pedagógica. O plano de aula que para muitos é o plano do ensino, derivado em função do programa da disciplina e do conteúdo que se estabelece para esta atividade docente”. (E2).

Ter um plano de aula em mão, não significa ter tudo para acompanhar a aula do aspirante, são necessários outros instrumentos de apoio como uma caderneta de apontamentos, uma esferográfica e um gravador geralmente embutidos em celulares, são necessários e quiçá fundamentais para auxiliar o supervisor da prática pedagógica garantir que tome nota de todos os aspetos positivos como negativos das aulas dadas pelos estudantes, possibilitando aos mesmos, alcançar as metas preconizadas. Além disso, fornece ao futuro professor uma base para planificar as aulas futuras e que atendam às necessidades do coletivo (E5).

Sim, não é aconselhável que se faça um acompanhamento de uma aula prática, sem um instrumento avaliativo. Sempre me faço acompanhar com uma caderneta onde aponto os vários momentos observados na aula, sem olvidar o plano de aula que o estudante vai usar porque nele estão cronometrados os diversos momentos que se deve observar numa aula. (E10).

Dificuldades sentidas

Falando precisamente das dificuldades no acompanhamento das práticas pedagógicas, os nossos entrevistados trazem abordagens diversificadas. Tendo em conta a realidade e o contexto

do nosso país, o professor enfrenta várias situações que dificultam o processo do ensino, desde as condições de trabalho (material didático) aos aspetos estruturais das salas de aulas, tais como por exemplo, no período pós laboral, a corrente elétrica em algumas escolas por onde são feitas as práticas pedagógicas é débil, o que cria um certo embaraço para o êxito das práticas pedagógicas.

Entretanto, doze (12) participantes deste estudo explicam que as maiores dificuldades sentidas quando supervisionam as práticas pedagógicas, são pelo facto de muitos estudantes demonstrarem falta de cumplicidade e confiança no seu curso, ou ainda falta de vocação para ser professor, alegando que muitos destes, têm as práticas pedagógicas como complemento apenas do seu plano curricular, mostrando um grande desinteresse e perpetuando debilidades no exercício das práticas pedagógicas. Por outro lado, dois (2) participantes, culpabilizam alguns dos colegas professores que muitas vezes não possuem agregação pedagógica o que contribuí certamente no défice da transmissão dos conhecimentos didáticos metodológicos. Diante desta situação, ambos concordam que:

Dificuldades, são inúmeras. Partindo do princípio que ninguém sabe tudo, o aluno está para aprender com o professor de prática pedagógica que muitas das vezes tem formação em engenharia, más dá aulas no instituto superior de formação de professores e sem agregação pedagógica.

São cometidos muitos erros durante a prática pedagógica e o professor acompanhante no uso das suas competências, está ali para esse fim. Corrigir o que não estiver bem. Vários estudantes não se predispõem no processo de corpo e alma principalmente os que já são funcionários públicos e que dar aulas práticas é apenas mera formalidade para a obtenção do título de técnico superior e poder atualizar seu processo individual nas empresas onde trabalham. (E4).

Enquanto professor de práticas pedagógicas, por não ter uma formação virada a formação de professores, ví-me obrigado a participar em cursos de agregações pedagógicas e assim compreender melhor o processo. (E14).

Necessidades de formação.

Quanto a esta categoria, os nossos participantes intervenientes deste estudo, apoiam de forma unânime a necessidade de formação, fundamentalmente a necessidade de dominar as novas tecnologias de comunicação educativa avaliando o tipo de preparação, as atitudes e as perceções dos professores sobre uma formação contínua, o que pressupõe claramente um bom domínio

teórico dos conhecimentos mas, mais ainda para produzir conceitos e atividades didáticas tendo em conta as chances ou oportunidades dos meios disponíveis e as exigências dos alunos.

A necessidade de formação, para os nossos entrevistados, é fundamental para a profissão docente educativo como nos confirmam de forma genérica alguns dos participantes no capítulo desta visão:

Como professor formado em ensino de Pedagogia, vertente Inspeção e Gestão escolar, eu gostaria de ter mais conhecimentos em outras áreas, até porque tenho tido algumas formações nas áreas de Informática. Nos dias atuais, ela é muito importante porque acaba ligando todas as áreas científicas. Os e-books são livros eletrónicos que ajudam muito a qualquer intelectual a em termos de investigações, permitindo catalisar trabalhos do professor.

Há necessidades de cada dia nos atualizarmos, pois, a formação deve ser transversal a outras áreas do saber como por exemplo, a ciências exactas. (E.10).

É imprescindível que o professor tenha domínio das novas técnicas de comunicação educativa fundamentalmente no domínio da informática, o domínio das TIC permite que o professor tenha uma nova relação entre o saber e uma nova forma de comunicação entre professor e o aluno (E2).

Capítulo IV. Discussão dos resultados

Neste capítulo da discussão dos resultados, vamos confrontar os dados recolhidos executados mediante aplicação do instrumento de recolha de dados eleito para este estudo.

Assim, no que respeita à opinião dos participantes quanto a perceção dos professores do ISCED sobre a importância das práticas pedagógicas para os futuros professores, podemos verificar que os professores percebem do assunto de diferentes pontos de vista e concepções lógicas. De acordo com Formosinho (2009) as práticas pedagógicas são de grande relevância na fase final do curso, assumindo a forma de estágio, isto é, de docência assistida e orientada, enfatizando que “ela, como componente autónoma da formação profissional, inicia-se nos primeiros anos e prolonga-se ao longo do curso, com a progressiva introdução ao mundo profissional da docência, da escola e dos seus contextos envolventes”. (p. 104). Entretanto, os nossos participantes, atribuem-lhes uma perspetiva concreta que remete para elementos reais, dominados pelos próprios professores, como o reconhecimento de debilidades na transmissão de conhecimentos por parte de alguns colegas da área, o que pressupõe uma formação contínua em cursos de agregação pedagógica.

Verificámos que, a maioria dos professores atesta que as práticas pedagógicas são de extrema relevância na formação que se requer de um professor reflexivo porque em última instância, o professor é formado para exercer sua atividade na sala de aulas em um dado contexto, pois consideram que as mesmas podem ser compreendidas como ferramentas indispensáveis para combinar a teoria com a prática, permitindo que o futuro professor entra em contato com o contexto escolar e a prática docente, fazendo um estudo da mesma como forma de apontar as principais dificuldades e se preparar melhor para exercer a futura profissão no mercado do emprego. Então, não deve existir possibilidade de pensar atividade de um professor sem estes treinos, concordando com Perrenoud (1993) que defende que numa profissão que tanto se valoriza um mundo fechado e o “cada um por si”, deve produzir-se uma rutura desde a formação inicial, estimulando o *trabalha em equipa*, a meta-comunicação, a divisão do trabalho, a negociação, a gestão das diferenças e dos conflitos.

Para ajudar a clarificar o contributo das práticas pedagógicas para o desenvolvimento profissional dos estudantes finalistas, de acordo com o Formosinho (2009) destaca que a prática pedagógica é elemento assumidamente profissionalizante da formação de professores e para sua melhor compreensão. De acordo com o mesmo autor “a prática pedagógica é a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita, é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (p. 104). Tendo em conta o apoio da revisão da literatura a que tivemos contatos e pelas entrevistas efetuadas, retivemos a ideia de que os nossos participantes, concluíram que as práticas pedagógicas, permitem a cada aspirante usar os métodos, princípios e normas que regem o processo do ensino e aprendizagem para garantir melhor eficiência na transmissão de conhecimentos na sala de aulas. Então, as práticas pedagógicas aparecem como um momento de intercâmbio de conhecimentos, pós através delas, pode-se efetivar estudos relacionadas ao ambiente escolar, as quais possibilitam a ampliação e análise dos contextos onde

os estudantes realizam as práticas. Igualmente estas atividades, permitem desenvolver nos estudantes a postura e habilidades que serão testadas ao longo das aulas elaborando conhecimentos que permitam compreender e problematizar as situações vivenciadas e observadas.

Quando confrontados sobre questão dos instrumentos de apoio às práticas pedagógicas, por unanimidade os participantes responderam que um dos instrumentos centrais é o plano de aula ou ainda planejamento, justificando que todo professor para poder administrar uma aula prática, deve estar munido de um plano delineado e através do mesmo, executar a sua aula.

O complexo processo da atividade docente que exige uma preparação lógica dos conteúdos, métodos e meios de ensino, momentos antes da entrada na sala de aula, tem sido alvo de numerosas reflexões por parte de muitos pesquisadores tais como Libâneo (1994), Padilha (2001) e Farias (2008; 2011). O êxito de qualquer atividade pedagógica, está na sua preparação nomeadamente seu planejamento. Esta fase de organização do trabalho docente de acordo com Libâneo (1994, citado por Josefa 2014) “tem que ver com o momento inicial da preparação para o estudo da nova matéria, fase essa que se desdobra em atividades específicas e interligadas, como a preparação prévia do professor, a preparação dos alunos, a introdução da matéria e a colocação didática dos objetivos”. (p. 120).

Portanto, este é um instrumento que não pode ser negligenciado na prática pedagógica. O plano de aula que para muitos é o plano do ensino, derivado em função do programa da disciplina e do conteúdo que se estabelece para esta atividade docente, estando na mesma linha do pensamento dos autores Farias et al (2008; 2011, citados pela Josefa, 2014) que definem o planejamento docente como “um ato, uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo, afirmando que esta atividade é uma ação reflexiva, viva e contínua, permeada por um processo de avaliação sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos”. (p. 120).

São numerosas as dificuldades sentidas no exercício da sua prática profissional. No âmbito da supervisão pedagógica, Alarcão (2005), ajuda-nos a perceber como é que um supervisor pedagógico pode ajudar a construir o conhecimento pedagógico. Para tal, a autora defende que é preciso em primeiro lugar, poder fazê-lo: “pela sua presença e atuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenómenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos. Ou dito de outra forma: *pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe*”. (p. 66).

Em conformidade com o mesmo pensamento, Perrenoud (1993) no domínio das dificuldades sentidas numa determinada atividade docente, aponta que a principal característica de um profissional “é a de não se desorientar face ao menor imprevisto ou à menor variação. Isto pressupõe instrumentos de análise, mas também atitudes e hábitos que só se desenvolvem à medida que se vai adquirindo experiências”. (p. 151).

Verificamos que há consciência por parte dos professores de que muitas vezes os erros cometidos pelos estudantes nas práticas pedagógicas, a culpa não pode ser atribuída diretamente aos alunos, também aos próprios colegas docentes, que muitas vezes não possuem grande domínio na transmissão dos conhecimentos didáticos metodológicos. As maiores dificuldades notadas em

grande parte dos estudantes é a falta de cumplicidade com o que está fazendo pois, muitos deles, são “paraquedistas” apontando que vários estudantes não estão cursando as ciências da educação por livre e espontânea vontade.

Quanto a necessidades de formação, também se registaram diferenças do nível de formação dos professores. É fundamental que o professor compreenda que os tempos mudam e que nosso profissionalismo tendem a acompanhar as mudanças. Existem novas TICS e com elas, novos métodos que muito facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Para os autores Ponte e Serrazina (1998) é sem sombras de dúvidas que o professor é um elemento fundamental no contexto escolar, sobre o qual recaem responsabilidades acrescidas na materialização da filosofia educacional. Ambos afirmam que mais do que constituir uma nova área curricular, as tecnologias de informação e comunicação são de extrema importância para o professor porque elas assumem uma relevância transversal no processo de ensino-aprendizagem, o que presume um grande domínio por parte dos professores. É nesta vertente que nas instituições de formação de professores têm como grande foco formar professores com grande abertura à mudanças permanentes, proporcionando uma ampla visão das suas futuras responsabilidades como professor e uma preparação do seu modo de pensar e trabalhar característicos desta profissão. A mesma visão é-nos brindado pelo Perrenoud (1993), defendendo que é preciso fazer face às diferenças e às mudanças argumentando que: “ A principal característica de um profissional é a de não se desorientar face ao menor imprevisto ou à menor variação. Isto pressupõe instrumentos de análise, mas também atitudes e hábitos que só se desenvolvem à medida que se vai adquirindo experiências”. (p. 151).

A formação deve facilitar a estreita interação com os alunos, a família, o ambiente das salas de aulas, as escolas por onde fazem as práticas pedagógicas, e preparar os futuros professores para os desafios da profissão se adaptando a todos tipos de situações.

Com os resultados obtidos neste estudo, permite-nos deduzir que independentemente dos esforços feitos por parte dos chefes de departamentos do ISCED Cabinda, no domínio da perceção sobre as práticas pedagógicas, há resistências por parte de alguns professores, na compreensão dos objetivos desta atividade pedagógica e circunscrevem-se, fundamentalmente, nos aspetos de aplicação metodológico.

Considerações finais

O presente estudo, norteado pela preocupação em compreendermos quais são as percepções dos professores do Instituto Superior das Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro sobre o processo das práticas pedagógicas na formação inicial. Em virtude do problema levantado, é chegado o momento pelo qual apontaremos as principais conclusões resgatadas dos capítulos, fazendo uma breve reflexão sobre os resultados obtidos no campo da pesquisa empírica e abriremos obviamente as perspectivas para futuras investigações relacionadas ao problema central deste estudo.

Dessa forma, concordamos que a revisão da literatura efetuada e as entrevistas feitas pelos participantes deste estudo, pelo seu rigor e grandeza, permitiu-nos constatar que as práticas pedagógicas são referências nas instituições de formação de professores. Em termos de definição podemos reter que a prática pedagógica é um componente crucial do processo de formação de professores pois alguns autores entendem-na como um processo lento que, iniciada na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua. Tendo em vista os aspetos observados, é importante realçarmos que elas constituem componentes curriculares da formação profissional de professores, cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.

Ao procurarmos responder os objetivos do estudo nomeadamente conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos das práticas pedagógicas; identificar os métodos, estratégias e recursos que são utilizados pelos professores, compreender as suas percepções sobre as práticas pedagógicas e as necessidades de mudança, entende-se que o desconhecimento por parte de “alguns” professores sobre a influência das práticas pedagógicas na formação inicial é promotor do fraco rendimento em alguns estudantes, principiando a fatores tais como insegurança face ao empenho profissional, manuseio das técnicas e metodologias didáticas. Em termos do desenvolvimento profissional dos professores, é imprescindível que todos conscientizem a importância do professor investigador, assim como de um professor prático reflexivo da sua própria prática e não simples consumidor de métodos e soluções acondicionados.

Diante dos argumentos expostos, é necessário perceber-se que um dos principais aspetos a realçar, dos resultados obtidos na pesquisa empírica, estão ligados especialmente na importância da percepção do estágio como fase final na transição do estatuto de estudante para professor não se esquecendo que as abordagens rondam em torno da formação inicial de professores com objetivo de percebermos a (des) construção dos atuais conceitos de supervisão pedagógica, a estreita relação e interpessoal criada entre o professor de práticas pedagógicas, professor cooperante e o estudante aspirante a professor.

Este estudo apresenta algumas limitações, especialmente no reduzido número de professores que se disponibilizaram em fornecer-nos informações mais profundas do assunto, pelo facto de nós sermos colegas da mesma instituição, conduziram muitas vezes que as respostas não

foram tão claras e precisas como esperávamos que fossem. Por outro lado, as entrevistas tiveram lugar em um momento crucial que o país viveu, o das eleições presidenciais e acabou por constituir um forte entrave, nomeadamente em termos de presença na Instituição de professores que pudessem falar muito mais sobre o assunto.

Esta investigação representa mais um período das nossas investigações em torno da problemática em destaque, que pela sua pertinência, julgamos fazer todo sentido continuarmos com as discussões e pesquisas futuras, pois temos convicções de que estes resultados, não têm caráter definitivo, mas, com ele contribuirmos para um conhecimento mais abrangente sendo, portanto, um campo fértil de trabalho para outros investigadores.

3.2. Recomendações futuras.

Em torno deste estudo prende-nos algumas situações ou preocupações que, devem ser cuidadas em futuras investigações no âmbito da formação inicial de professores, tais como a prática docente II ou estágio pedagógico.

De frisar que as informações obtidas neste estudo, nomeadamente os seus resultados, mostram-nos que em termos de compreensão sobre a importância das práticas pedagógicas, no seio dos académicos de formação de professores, ainda há muito para se discutir pois, ficou comprovado que é necessário assegurar professores com agregação pedagógica capazes de refletirem sobre os grandes objetivos desta componente pedagógica.

Estes mesmos resultados, reforçam a necessidade de se investir no aprofundamento das pesquisas sobre os factos aqui estudados permitindo que o conhecimento possa ser estendido e sustentado em uma sólida fonte teórica.

De igual modo, em função dos resultados, repensar-se em estratégias para ultrapassar as dificuldades e criar-se mais espaços para o debate, partilha de experiências com outros profissionais da educação, maiores reflexões do ensino.

Um outro aspeto considerado pertinente e que deveria ser implementado, prende-se com o alargamento do período do estágio dos estudantes nas escolas por onde são feitas as práticas pedagógicas sobretudo passar de seis (6) aos doze (12) meses, permitindo deste modo que o estagiário a professor, possa entrar em contacto com a realidade da profissão mais cedo possível para que saia inclusivamente mais completo. Portanto, deverá apresentar o relatório do estágio curricular perante um júri nomeado pelo Decano da Instituição.

Um outro aspeto fundamental é que os chefes dos departamentos do ensino e investigação em educação, estimulam a realização de ações de caráter formativo, refrescamentos, *workshops* tendo em conta aos especialistas em práticas docentes, que habilitem os professores com mais técnicas que facilitam o processo.

Referências bibliográficas

Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª Edição). Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I. (2005). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. (4ª Edição), São Paulo. Cortez Editora.

Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Edições Almedina.

Coge, M. (2017). *Perceções do supervisor pedagógico sobre seu papel e ação no ensino superior*. Universidade Beira Interior.

Francisco, C.M. (2006). *Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores: Um problema para saúde*. Departamento de Ciências da Educação. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

Freixo, M.J.V. (2011). *Metodologia científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. (3ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Fortin, M.F. (2009). *O Processo de Investigação: da Conceção à Realização*. 5ª Ed. Loures: Lusociência-Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Formosinho, J.(2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal. Porto Editora.

Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: Editora McGraw- Hill de Portugal, Lda.

Josefa, J.N.C.(2014). *Formação pedagógica e ação docente: O processo de colocação dos professores na escola do primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Cabinda, Angola*. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. Brasil.

Leite, I.U.F.(2011). *O lugar das Práticas Pedagógicas na formação inicial dos professores*. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica.

Lopes, M.S.P.(2011). *O saber dramático: A construção e a reflexão*. Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Macenhan, C., Tozetto, S.S.& Brandt, C.F.(2016). *Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes*. Revista *Práxis Educativa*, Vol.(11),505

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/8738/5156>

Mendes, A. M. (2013). *Perfil de Ensino do Professor de Ciências: Concetualização e Validação* (Tese de Doutorado não publicada). Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

Morais, A. Neves, I. e Ferreira, S.(2014).*Currículos, Manuais Escolares e Práticas Pedagógica: Estudo de processo de estabilidade e mudanças no sistema educativo*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Nhamuave, C.F.(2012). *Relatório de práticas pedagógicas geral*. Universidade Pedagógica de Moçambique. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgOulAI/relatorio-pratica-pedagogica-geral>. Acessado aos 24.05.2018.

Neves, T.T & Vasconcelos, A. P. S. L. (2011). *Importância das Práticas pedagógicas na formação do Professor de Educação Física Escolar*. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDE3.pdf>

Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. (2ª Edição) Porto Editora.

Perrenoud, P.(1993).*Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspetivas Sociológicas*. (1ª Edição). Lisboa Codex - Portugal.

Reis, D.A.(2017). *A universitarização dos cursos de formação inicial de professores da educação básica*. Caderno Cimeac.Vol.7, n.2, 2017.IS SN2178-9770. Uberaba-MG-Brasil.<http://https://researchgate.net/publication/322090897>.Acessado aos 06.04.2018.

Sanhotene, M.U & Neto, V.M. (2010). *Práticas Pedagógicas: Entre a Reprodução e a Reflexão*. Revista brasileira. Vol. 31. Nº.3, Pag. 59-78. (Maio). Esporte. Campinas.Acessado 23/05/2018. <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v31n3/v31n3a05.pdf>.

Santos, E.(2004). *Estagio pedagógico: Contributos para sua concretização*. Revista horizonte. Vol.XX.Nº. 116, 19-22(Novembro - Dezembro).Acessado 10/05/2018.

Sousa, M. J. Baptista, C. S. (2016). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios - Segundo Bolonha*. Lisboa: Edições Técnicas, Lda

Sousa, A.B.(2009).*Investigação em Educação*.(2ª Edição).Lisboa: Editora Livros Horizonte.

Schlunzen, E.T.M e Santos, A.N.(2016). *Práticas pedagógicas do professor: abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação inclusiva*. (1ªEdição). Curitiba: Editora e Livraria Appris Ltda.

Vasconcelos, T. (2011). *Prática Pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. (2ª Edição), Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Verdum, P. << *Prática Pedagógica: O que é? O que envolve?* >>, in Revista da Educação por Escrito- PUCRS, vol.4, n.1,Jul.2013, pág.94.

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/14376/9703>

Anexos

*Ao
Respeito
Remeter o projecto de
Conselho Cientifico
Instrumentos de
pesquisa
e/c. VDAC-PG.
7/8/17 g'*



**Região Académica III
Universidade 11 de Novembro**

**Ao
Gabinete do Digníssimo Decano do
ISCED/U.O.N
Prof. Doutor José Manuel Sita Gomes**

CABINDA

Assunto: Pedido de autorização.

Digníssimo,
Respeitosos cumprimentos!

José Lemos Sambo, estudante, bolseiro do INAGBE, ano lectivo 2016/2018, de Pós Graduação, 2º Ciclo, na Especialidade de Supervisão Pedagógica na Universidade da Beira Interior, Covilhã em Portugal; com objetivo de efetivar a pesquisa de estudos subordinado ao Tema: Implicações das práticas Pedagógicas na formação inicial dos professores: Perceção dos professores e estudantes finalistas do ISCED/UON/2017.

Vem muí respeitosamente solicitar, os bons officios do Digníssimo Decano, no sentido de autorizar a aplicação de um dos nossos instrumentos de recolha de dados(Entrevista), a 15(Quinze) Docentes de práticas pedagógicas da nossa Instituição.

Sendo tudo no momento, reiteramos as nossas saudações.

Cabinda, aos 03 de Agosto de 2017.

O impetrante

[Handwritten signature]

José Lemos Sambo, Lic.
(Estag. Investigação)

*Recebido
30/08/2017
15h:41
[Handwritten signature]*

*GD
Daríndia
07/08/2017
16:30'*

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
DEPARTAMENTO DE PSICÓLOGIA E EDUCAÇÃO

PARECER

Para os devidos efeitos, e na qualidade de orientadora científica do estudante do 1.º ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica, **José Lemos Sambo**, que se encontra a desenvolver um projeto de Dissertação com o título provisório de: ***“Implicações das práticas pedagógicas na formação dos professores: o caso dos estudantes finalistas do ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro em Cabinda”***, sou de parecer favorável à sua deslocação a Angola entre os dias 12/07/2017 a 30/08/2017, com o objetivo de recolher dados sobre o processo das práticas pedagógicas dos estudantes finalistas no ISCED da Universidade 11 de Novembro em Cabinda, assim como de estabelecer contatos com vista a operacionalização do seu estudo junto do ISCED da Universidade 11 de Novembro em Cabinda.

Covilhã e UBI, 13 de junho 2017

A orientadora científica


Sandra Carina Guimarães
(Professora Auxiliar)


Recebi
19/06/2017