

# Metodologias ativas na formação de professores: Um estudo de caso na escola Mwene Vunongue

**Amélia Teresa Kupena Serviço Condomula**

**Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação**

Orientação: Professora Doutora Sílvia Maria Castro Fortes Cardoso

Março, 2018



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Amélia Teresa Kupena Serviço Condomula

**Metodologias ativas na formação de professores:  
Um estudo de caso na escola Mwene Vunongue**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Sílvia Cardoso

Departamento de Psicologia e Educação

Março, 2018



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

## **AGRADECIMENTOS**

Quando nos propomos a enfrentar novos desafios, apesar das dificuldades, estamos aprendendo um modo de pensar e de agir e realizar experiências significativas nas páginas da nossa história de vida pessoal e profissional. No momento de encerrar este processo de formação, em que se produziram mudanças importantes e positivas na minha vida, paro para escrever estas singelas palavras de agradecimento a pessoas que sempre acreditaram que fosse possível atingir esta meta.

Gostaria registrar a minha homenagem á minha família, nas pessoas da minha mãe Teresa e ao meu pai António (em memória) por serem os pilares da construção desta história; registrar os meus sinceros agradecimentos ao meu esposo Elavoco e meus filhos Keny, Gabriel e Juca por caminharem comigo nesta trajetória e acompanharem muitas horas de dedicação ao trabalho e estudo; meus irmãos Juca, Maria, Elsandra, Dilvana, Hamaiana e Angelina por acompanharem e acreditarem sempre neste investimento.

Á Professora Doutora Sílvia Cardoso por sua valiosa orientação, seu esforço e por continuar a apoiar este processo de crescimento intelectual e profissional.

Aos colegas do Mestrado que permitiram vivenciarmos momentos alegres e experiências marcantes, particularmente ao Magrinho, ao Bapolo e ao Guedes pelo apoio e atenção concedida.

Ao Sérgio Silva por se mostrar sempre disponível e atento a resolver as minhas preocupações, mesmo estando distante.

A todos um sincero agradecimento.

## RESUMO

Esta dissertação está subordinada ao tema *Metodologias ativas na formação de professores: Um estudo de caso na escola Mwene Vunongue*. A escolha do tema deveu-se à constatação de que há manutenção de um sistema educativo e de formação, discente e professor, baseado no modelo transmissivo-reprodutivo no contexto da escola em estudo, que se tornou limitador face à reforma educativa e aos desafios atuais de ensino e formação. Estes desafios procuram redimensionar as figuras de estudante e professor e os papéis na perspetiva de desenvolvimento de um ensino e uma formação baseada numa maior interação entre si, maior participação e articulação entre estes com as experiências socioculturais prévias e com o conhecimento em aprendizagem.

O tema também reflete o interesse pessoal de ver impulsionado um modelo de intervenção pedagógica assente em práticas educativas refletidas, incorporando uma atitude interventiva onde estudantes e professores possam exercer o seu papel de modo crítico, dialogante, significativo e útil, acoberto do construtivismo e em negação da perspetiva tradicionalista do ensino e da formação de professores. Acresce o desejo de despertar a necessidade do professor explorar recursos que lhe permitam enriquecer, adaptar e (re)construir as propostas educativas, bem como os espaços educativos, integrando-os como elementos úteis e significativos para os estudantes transformarem-se e transformarem o contexto à sua volta.

Para evidenciar a realidade e propor alternativas de trabalho, foi realizada a investigação com ênfase qualitativo, configurado num estudo de caso, tendo sido fundamental a observação direta, o apoio de recursos como o questionário e a entrevista, bem assim técnicas de análise de dados como a análise documental e a análise de conteúdo, com base numa amostra de professores e estudantes da escola do contexto do estudo.

Com efeito, a abordagem de metodologias ativas no contexto de formação, valoriza ações e procedimentos que coloquem o professor e o estudante em permanente questionamento, observação, análise crítica, dinamismo e criatividade, conferindo atitudes, valores, competências técnicas e intelectual para intervir, decidir, adaptar-se, comunicar, inovar, utilizar de forma correta a informação e conhecimento para gerir e resolver situações à sua volta. Considerando tais pressupostos, discutimos a necessidade

do professor reforçar continuamente suas competências com base na aplicação, exploração e experimentação de recursos sem metodologias ativas, no seu processo de formação. Isso, para que possa desenvolver habilidades e confiança para trabalhar com tais instrumentos e permitir, desde cedo, formar seus estudantes com base em tais princípios.

Os resultados do estudo reafirmaram o caráter transmissor e reproduzidor do sistema de ensino e formação, sobre o qual é preciso agir no sentido da mudança de paradigma. E que apesar de haver indicações nas novas orientações da política educativa, o modelo pedagógico continua a não ser amplamente explorado pelo que apresentamos as metodologias ativas (incluindo algumas propostas práticas) como algo útil e capaz de ser ajustado em função das necessidades formativas, dos desafios do ensino e da formação nos moldes da reforma e do paradigma construtivista. Creemos, com isso ser, capaz de potencializar a qualidade da ação do professor e alavancar a melhoria da qualidade do ato pedagógico, com consequências para a melhoria do desempenho do professor e do sucesso do estudante.

**Palavras-chave:** Currículo, Formação de Professores, Metodologias Ativas, Competências Pedagógicas, Construtivismo

## ABSTRAT

This dissertation is subordinated to the theme *Active methodologies in teacher training: A case study at Mwene Vunongue School*. The choice of theme was due to the fact that there is maintenance of an educational system and training, learner and teacher, based on the model of transition-reproductive in the Angolan educational context, which became limiter in the face of education reform and current challenges of education and training. These challenges seek to resize the student and teacher figures and roles from the perspective of developing education and training based on greater interaction between themselves, greater participation and articulation among them, with the experiences prior sociocultural and with the learning knowledge.

Also, the theme is due to the personal interest of seeing driven a model based on reflected educational practices, incorporating an interventionist attitude, in which students and teachers can play its role in a critical, dialogical, meaningful and useful way, sheltered from constructivism in denial of the traditionalist perspective of teacher education and training. In addition, the desire of teacher's need to explore tools that allow him to enrich, adapt and (re)build educational proposals, as well as educational spaces, integrating them as useful and meaningful elements for students to transform themself and transform the context around them.

To demonstrate reality and to propose working alternatives, was carried out the research with qualitative emphasis, configured in a case study, having been fundamental the direct observation, the support of tools such as questionnaire and the interview, as well as techniques of data analysis as documentary analysis and content analysis, based on a sample of teachers and students of the school in the context of the study.

In fact, the approach of active methodologies in the training context, values actions and procedures that place the teacher and student in constant questioning, observation, critical analysis, dynamism and creativity, conferring attitudes, values, skills and intellectual competencies to intervene, to decide, to adapt, to communicate, to innovate, to use correctly the information and knowledge to manage and resolve situations around them. Considering these assumptions, we discuss the need for teacher to continuously reinforce their skills based on the application, exploration, and experimentation of tools

in active methodologies in their training process. So, in order to develop skills and confidence to work with such instruments and allow from early on, to train their students based on such principles.

The results of the study reaffirmed the transmitting and reproductive nature of the education and training system, on which it is necessary to act towards the paradigm shift. And despite the fact that there are indications in the new educational policy guidelines, the pedagogical model continues to be widely explored by which we have presented the active methodologies (including some practical proposals) as something useful and able to be adjusted according to the formative needs, the challenges of the education and training along the lines of the reform and the constructivist paradigm. We believe, with this being capable of enhancing the quality of teacher's action and leverage the improvement of the quality of the pedagogical act, with consequences for the improvement of teacher performance and student success.

**Keywords:** Curriculum, Teacher Training, Active Methodologies, Pedagogical Skills, Constructivism.

# Índice

INTRODUÇÃO.....	9
Capítulo 1–O ensino e a aprendizagem .....	12
1.1 Questões prévias sobre o ensino e a aprendizagem.....	12
1.2. Metodologias na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens .....	19
1.3. Adequação de metodologias ativas na dinâmica do processo pedagógico.....	21
1.4. Os métodos na relação com outros componentes do ensino .....	23
1.5 A construção do pensamento crítico .....	24
1.5.1 Criar e regular situações mobilizadoras do saber e do saber fazer .....	26
a. Operacionalização de metodologias ativas: desafio para um contexto preso ao paradigma tradicional .....	28
Capítulo 2–Recursos metodológicos .....	32
2.1. O desenho do problema .....	32
2.1. As questões de investigação.....	33
2.2 Os objetivos de investigação.....	33
2.3. Natureza e procedimentos metodológicos da investigação.....	34
2.3.1. O estudo de caso.....	35
2.3.2. Técnicas de recolha de dados .....	36
2.3.3. Técnicas de tratamento de dados .....	38
2.4. A amostra.....	39
Capítulo 3–Apresentação de Resultados .....	40
3.1. A Escola do II Ciclo do Ensino Secundário de Formação de Professores MV .....	40
3.2. Estrutura de recursos humanos da Escola .....	43
3.3. Linhas orientadoras do panorama da formação dos professores da Escola MV .....	43
3.4. A procura da formação pelos agentes educativos da escola.....	45
3.5. A qualificação para o serviço docente .....	46
3.6. A visão dos estudantes .....	47
3.7. A visão dos professores .....	52
Capítulo 4- Discussão dos resultados .....	57
4.1. Um contributo Pós- Estudo.....	57
4.2. As estratégias .....	60
4.2.1. <i>Estratégia de exploração/contexto de realização</i> .....	60
4.2.2 <i>Estratégia de instrumentação/contexto de realização</i> .....	63
4.2.3 <i>Estratégia de comunicação/ contexto de realização</i> .....	64
CONCLUSÃO.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA .....	73
DOCUMENTOS CONSULTADOS .....	75

## INDICE DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

<b>Quadro 1.</b> Estudantes matriculados, aprovados, abandonos (2014 e 2015).....	42
<b>Quadro 2.</b> Causas que têm dificultado o trabalho do professor .....	49
<b>Quadro 3.</b> Tempo de serviço professor .....	52
<b>Quadro 4.</b> Situações que mais dificultam o trabalho ao professor.....	53
<b>Figura 1</b> Processo de construção do pensamento crítico.....	25
<b>Figura 2</b> Sistema integrado de resolução de problemas.....	61
<b>Gráfico 1.</b> Aproveitamento escolar 2014.....	42
<b>Gráfico 2.</b> Aproveitamento escolar 2015.....	42
<b>Gráfico 3.</b> Pretensão de exercer a profissão de Professor.....	47
<b>Gráfico 4.</b> Métodos e técnicas mais usadas pelo professor .....	48
<b>Gráfico 5.</b> Causas do insucesso escolar.....	50
<b>Gráfico 6.</b> Métodos e técnicas utilizadas pelos professores .....	51
<b>Gráfico 7.</b> Métodos de estudo comuns .....	51
<b>Gráfico 8.</b> Habilitações literárias .....	52
<b>Gráfico 9.</b> Contributos dos agentes educativos para o insucesso escolar.....	54
<b>Gráfico 10.</b> A formação e a garantia de desenvolvimento de competências para ser professor.....	55

## INTRODUÇÃO

*Metodologias ativas na formação de professores: Um estudo de caso na escola Mwene Vunongue*, constitui o tema de pesquisa do presente trabalho que tem como fim primordial a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Administração e Gestão da Educação, pela Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Além disso, foi nossa pretensão elaborar uma investigação que pudesse envolver o nosso contributo na reflexão crítica e construtiva, de promoção de soluções educativas, no contexto da transformação do sistema de educação e formação de professores da escola estudada.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano, Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001, a educação realiza-se através de um sistema integrado e unificado de estruturas e modalidades tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, que se materializam através da unidade dos objetivos, conteúdos e métodos de formação. Isso, com vista à promoção do desenvolvimento da consciência pessoal e social do indivíduo e da sua participação ativa na vida social.

Assume-se assim, que a metodologia de trabalho, nos processos de ensino e aprendizagem, da responsabilidade do professor ocupa um lugar central no trabalho com os seus estudantes, sendo que “é ela quem possibilita a organização pedagógica da prática do educador e do estudante, oferecendo-lhe o instrumento necessário ao desenvolvimento do pensar e a construção de conhecimentos” (Ross, 1998, citado por Kodjaoglanian, 2003, p.2).

Segundo Freire (2006, citado por Gemignani, 2012), os métodos ativos em ensino e aprendizagem ajudam a estimular processos construtivos de ação-reflexão-ação, enfatizando o papel ativo do estudante e do professor na formação, com capacidades e viabilidades de ambos criar, inovar, aplicar, inventar, transformar e construir novas ideias ou perspetivas.

Centrada na realidade da escola Mwene Vunongue (MV) consideramos que a efetivação dos pressupostos referidos ainda não se mostram bem assentes nos processos de formação. Verificámos que nas atividades disciplinares os estudantes (futuros

professores) estão mais familiarizados em responder questões que pouco exigem a iniciativa crítica e revelam dificuldades em representar processos que exijam capacidades de interpretação, questionamento, associação, argumentação, integração, transferência, análise, síntese, e a capacidade de dar resposta que gere melhoria.

Nesse cenário, os estudantes mostraram níveis de rendimento e aproveitamento limitados, havendo pouca habilidade para aplicar os conhecimentos em situações concretas, necessárias para assegurar novas experiências educativas e curriculares. Acresce o facto de, concomitantemente com este modelo de ensino, as maiores preocupações dos estudantes incidiam fundamentalmente sobre a transição de classe e a obtenção de certificados de finalista. Nessa base, pouco se constatou o interesse sobre os processos que conduzam à (re)construção de conhecimentos, apesar dos programas curriculares das disciplinas orientarem dinâmicas mais interativas, participativas e construtivas.

Mais, verificámos também a falta de habilidades e uma dificuldade prática no uso de metodologias ativas por parte de muitos professores que possam ser rentabilizados com a participação dos estudantes.

Tais constatações permitiu-nos verificar que há efetiva falta de mudança de paradigma na formação de professores, na Escola estudada, de forma a permitir o alinhamento do ensino e da aprendizagem com os pressupostos curriculares que, de acordo com a Reforma Educativa em curso, assentam sobre o construtivismo em oposição ao paradigma tradicional manifestamente responsável por parte do insucesso e limitação de estudantes e professores da mesma, bem assim dos resultados escolares globais que se refletem nos dados estatísticos da Escola de Formação de Professores em estudo, sobre o aproveitamento escolar dos estudantes. A título de exemplo, estes dados indicam que no ano letivo de 2014, no universo de 3.138 estudantes matriculados, houve um registo total de 756 reprovados (24%), e um abandono escolar de 658 estudantes (20,9%) e apenas 1.724 estudantes aprovados (54,9%). Isso resultou numa perda de, aproximadamente, metade do contingente estudantil. Já no ano 2015, contabilizaram-se 521 reprovações (18,8%) e 511 abandonos (18,5%) no total dos 2.760 matriculados. Aprovaram apenas 1.728 estudantes (62,6%). Ainda que mais elevada, continua a ser uma percentagem muito preocupante.

Com efeito, importa-nos gerar um perfil profissional capaz de influenciar positivamente a formação dos estudantes, ancorada numa perspectiva de trabalho valorativo e crítico acerca do conhecimento, permitindo aprender a pensar, agir, tomar decisões e impulsionar mudanças significativas, recriar, aplicar o conhecimento em situações reais de trabalho, explorando e adaptando ao máximo as possibilidades que os conteúdos e os recursos metodológicos oferecem trabalhar, dentro e fora do contexto de sala de aula.

Assim sendo para o nosso trabalho de investigação, enveredámos para um estudo de caso centrado no sistema pedagógico atual, impulsionando a exploração de metodologias ativas na formação e capacitação professor. Pois acreditamos ser um ponto importante para uma eventual mudança na ação educativa que possa alavancar a melhoria dos processos e resultados escolares, reforçar experiências favoráveis ao longo do percurso educativo e formativo que permitam uma maior intervenção e adaptação aos contextos de trabalho. Além de consideramos que para o professor posicionar-se como elemento fundamental de estímulo e dinamização capaz de implicar todos os atores num processo reflexivo e crítico sobre as suas práticas e atitudes, precisa praticar tais ideais.

O trabalho que ora apresentamos encontra-se desenhado em torno de quatro capítulos, uma introdução e uma conclusão. No primeiro capítulo, desenvolvemos os aspetos teóricos que se evidenciaram pertinentes para a discussão dos resultados de investigação. No capítulo dois, assentamos as bases do contexto-problema e ponderamos aspetos e o percurso metodológico descritos. No capítulo três interpretamos e validamos dados dos inquéritos aplicados. No quarto capítulo apresentamos o contributo do trabalho depois de avaliadas as questões e preocupações em torno do tema. Por fim, as conclusões onde sistematizamos os achados mais importantes da nossa investigação.

## **Capítulo 1–O ensino e a aprendizagem**

Este capítulo visou desenvolver um enredo teórico sobre os métodos pedagógicos, numa perspectiva diacrónica, buscando evidenciar contributos relevantes e entendimentos sobre o seu papel no contexto de formação do professor, bem como compreender o seu valor estratégico na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

### **1.1 Questões prévias sobre o ensino e a aprendizagem**

Antes de mais, propomos perceber e contextualizar os conceitos que definem ensino e aprendizagem de modo a que possamos relacioná-los com as metodologias que têm vindo a ser usadas na formação do professor e discente, no contexto pedagógico.

A aprendizagem “consiste em relacionar novas informações e experiências com as representações já existentes de tal modo que o papel do ensino seria confrontar os estudantes com problemas que o levassem a construir novas experiências, modificação e construção das novas representações centrada numa pedagogia em problemas” (Veigas, 2013, p.270).De acordo Mitre (2008, p. 2137),

“o processo de ensino e aprendizagem é complexo, apresenta um carácter dinâmico; exige ações direcionadas para que o estudante amplie os significados elaborados mediante sua participação, enquanto requer do professor o exercício permanente de reflexão, disponibilidade para acompanhamento, pesquisa e a capacidade de lidar com situações imprevista. Portanto o ato de ensinar-aprender deve articular um conjunto de atividades onde os atores compartilham parcelas de responsabilidade e comprometimento”.

A ideia de despertar a ação pedagógica para responsabilização, comprometimento, disponibilidade, ação conjunta, parceria, influência recíproca, interdependência, complementaridade e flexibilidade são atributos positivo e exigidos para a transformação e concretização dos ideais do sistema educativo. Para o efeito, é preciso ter em conta a conceção de Dewey (1953, citado por Lacanalho, et al, s/d, p.9) que salienta que “o ensinar e o aprender são atos correlativos, pois não se pode dizer que se ensinou, se ninguém aprendeu”. Daí se destacar a influência que um tenha sobre o outro e realçar relações que nos leva entender que o ensino só tem sentido quando interfere

positivamente na aprendizagem, no comportamento, nas atitudes da pessoa e contribua para a mudança e para a transformação social.

Na contextualização e caracterização do ensino e da aprendizagem, de acordo as várias teorias que se tem vindo a construir, percebemos que ao longo da história foram existindo diferentes formas de concebê-los. E, como tal, as perspetivas teóricas, os modos e procedimentos de atuação pedagógica têm vindo a ser adaptados de acordo com o evoluir de tais perceções, de tal modo que, em cada época, teóricos e especialistas têm debruçando sobre a melhor forma de efetivá-los, face à influência determinante que exercem nas propostas de formação, nas relações e dinâmicas de trabalho, bem como nas práticas e nos papéis desempenhados por cada ator no processo educativo.

No entanto, na área das ciências da educação é importante contextualizar o ensino e aprendizagem no campo da didática que de acordo Thouin (2008) é um dos ramos que se preocupa em explicar e agir sobre os fenómenos do ensino e aprendizagem, de diversas disciplinas, interessando-se também pela planificação de situações pedagógicas e o questionar de conceitos como problemas, objetivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do processo pedagógico, tendo em vista a construção dos saberes e competências.

Thouin (2008, p.14) situa a ideia inicial do significado da Didática como arte de ensinar referido por Comenius. Para o autor “A didática estuda os problemas específicos colocados ao ensino e aprendizagem de diversas disciplinas”, daí ser comum falar-se de didáticas das disciplinas, e se centrar na especificidade dos problemas e métodos próprios de cada disciplina visto que poderão existir métodos independentes da matéria escolar ensinada.

Duas correntes vêm-se destacando na maneira de conceber o ensino: a perspetiva tradicional e a contemporânea. No confronto entre as várias noções pesquisadas, a visão que se tem do ensino tradicional é a que compara-a a um depósito, a educação bancária(Freire, 1996), mecânica e reprodutiva, onde o professor se destaca como o centro da ação pedagógica e apresenta-se como um detentor de saberes, enquanto o aluno é visto como mero recetor, de postura passiva, limitando-se a ouvir, memorizar, repetir e reproduzir, executar os ensinamentos do primeiro. “Educar aqui significa apresentar modelos ao aluno, apresentar um conjunto de obras, pensamentos,

personagens que representam os grandes valores da cultura e da civilização” (Peterson, 2003, p. 37).

Trata-se de uma perspectiva que valoriza essencialmente a transmissão e assimilação dos modelos de formação como fontes de referência e modelos a seguir, pelos quais fecha-se a visão do aluno. “A abordagem dominante centra-se na memorização de conceitos, que consiste em reter um conjunto de definições, conceitos, leis e teorias científicas” afirma Thouin (2008, p.95). Acresce-se, deste modo, que “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida” (Freire, 1981, citado por Lacanalho, et al, s/d p.12).

Nesta linha, entendemos que uma das principais características desta corrente é a promoção da aprendizagem com base numa disciplina autoritária, onde não há uma integração, modificação dos processos cognitivos, nem se concretiza uma realização pessoal e profissional, tornando-a pouco operatória e de fácil esquecimento. Como tal, é natural que se destaquem, fundamentalmente, os métodos: expositivo e demonstrativo, bem como a técnica de pergunta-resposta.

No entanto, o pensamento pedagógico contemporâneo encarado como uma ação reflexiva, crítica, criativa, participativa e transformadora, assenta em boa parte na teoria construtivista, segundo a qual o conhecimento implica sempre um processo de pesquisa, experimentação, manipulação, descoberta (re)construção do saber no qual o sujeito, em interação com os outros, e colocado no centro das aprendizagens escolares tem o papel de ator e apropriar-se do saber para examinar um contexto específico e transformar a realidade a sua volta, salienta Thouin (2008). A perspectiva contemporânea caracteriza-se por conferir ao aluno um papel ativo e de centro na ação educativa, passando a assumir uma posição participativa intervindo, refletindo, questionando, criticando, criando e contribuindo de forma ativa e responsável para o seu processo de formação pessoal e profissional. Com este entendimento, o professor é encarado como mediador e gestor do processo educativo, das suas formas organizativas, criando condições para o seu desenvolvimento, estimulando experiências, situações e metodologias que conduzam o aluno ao mundo de descobertas, construção e transformação do conhecimento, valores e atitudes positivas perante o estudo, a vida e a profissão.

De acordo o Programa Curricular de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Secundário (2013, p.31), a perspetiva educativa atual da Escola MV assume a visão construtivista do ensino que sugere “modelos de ensino que coloquem a atividade construtiva do estudante e os processos de crescimento pessoal no centro de intervenção pedagógica, fomentando metodologias ativas e de investigação nas quais possam exercer o papel de sujeitos ativos (...).”Esta preocupação é reafirmada pelo Vice Presidente da República no discurso de abertura do ano académico, em 2015, onde destaca a necessidade de "um sistema de educação competitivo que progrida no sentido de oferecer um ensino de qualidade, baseado em fundamentos de gestão científica moderna e voltado para a obtenção de resultados que configurem a melhoria da eficiência interna e da equidade da mesma"<sup>1</sup>.

A visão contemporânea tem em conta as formas como o estudante aprende, as suas conceções e necessidades, o princípio da autonomia, o trabalho de equipa, a abertura para a relação dialética e bilateral, a interdependência, o intercâmbio, a participação ativa e construtiva, a intervenção de todos os atores do processo educativo. Onde cada membro assumi de forma consciente e responsável seu papel, atribuindo-lhe o devido valor e lugar.

A reflexão sobre estas duas visões ajuda-nos a perceber como estas conceções e práticas têm vindo a interferir na formação e qualificação dos professores (já formados e em formação),na atividade pedagógica, bem como perceber que as estratégias de ensino que se adotam em determinado contexto estão vinculado as teorias e modelos de ensino. Sobre isso, entendemos considerar a conceção que se constrói dos princípios ou propostas educativas construtivista.

Na perspetiva do desenvolvimento, as ideias apresentadas por Shaffer (2005), sobre o ensino e aprendizagem, enfatizam o que os teóricos do desenvolvimento (Bruner, Piaget, Skinner) têm em conta quanto a predisposições biológicas (hereditariedade, forças maturacionais) e a influências ambientais (cultura, família, comunidade, hábitos, estilo de vida, experiências educacionais) como fatores contribuintes e determinantes para o desenvolvimento humano e condições para que ocorra a aprendizagem. O autor reforça essa visão salientando que a aprendizagem é baseada em mudanças observáveis

---

<sup>1</sup> In discurso de abertura do ano académico, em 2015 (manuscrito).

do comportamento externo, enquanto processo contínuo moldado pelo ambiente e que ocorre com o aumento da probabilidade de emissão de um comportamento em função de suas consequências e dos estímulos externos (reforços e punições). Tanto que, se um “hábito for reforçado consistentemente com aprovação e recompensa há mais probabilidade deste acontecer, caso contrário se seus comportamentos são reprovados ou punidos diminuem a probabilidade de tal comportamento ocorrer novamente ou repetir”(Shaffer, 2005, p.25). Assim “a forma de aprendizagem se torna mais ou menos prováveis, dependendo das consequências que produzem” (idem).

Nesse sentido Veiga (2013, p.190) reforça que “acabamos por aprender que determinada resposta tem um determinado resultado e decidimos em função deste resultado”, ou seja, os “estudantes se tornariam aquilo que professores e outros agentes sociais programassem para eles” (idem.) bastando que, com o desenvolvimento maturacional, receba estímulos e influências suficientes para que imite, repita e aprenda tudo a sua volta. Esta perspectiva assume a ideia de que as aprendizagens são adquiridas, ao mesmo tempo, não considera os processos cognitivos no desenvolvimento humano. No entanto, a formação de hábitos e aprendizagens resultam, em grande, de experiências sociais e de estímulos à nossa volta, se tivermos em conta que muito dos comportamentos e situações observados, recordados ou imitados, resultam de ações que os agentes e sujeitos sociais realizam à nossa volta, reforça (Shaffer, 2005).

A evidência educativa desta perspectiva desperta para compreensão do estado de desenvolvimento maturacional do estudante e suas características, bem como do papel influente dos agentes educativos, das influências, estímulos e experiências criados no processo de ensino e aprendizagem (dentro e fora do contexto de sala de aula) fundamentalmente na fase inicial de formação e de construção de saberes.

A visão sociocognitiva apresentada por Bandura (1992, citado por Shaffer 2005, pp.46-47) julga que o homem é um ser cognitivo, não só, capaz de observar, receber informações e imitar, mas também, capaz de estabelecer relações entre o seu comportamento e suas consequências, processa-las ativamente à medida que vai interagindo com os demais. Pois, “é mais influenciado pelo que acredita do que experimenta” (idem.). Assim, a aprendizagem é exposta como o resultado da observação do comportamento em consonância com o desenvolvimento do processo cognitivo, ou seja, com a interação. Evidencia-se um fator recíproco pois ao mesmo

tempo que a pessoa pode influenciar por meio da sua conduta também pode ser influenciada pelo seu ambiente.

Transferindo essas ideias para o âmbito educativo, podemos descrever que esta corrente acresce que, para além do fator hereditário e da influência dos agentes externos, a intenção, os interesses e os processos mentais estão presentes como ações constantes nas atividades e ações do professor tal como do estudante. Realçando que o estudante seja capaz de gradativamente realizar atividades cognitivas e de construir ativamente novos entendimentos do mundo, baseado nas próprias experiências. E que tende a adaptar-se e a reorganizar o próprio conhecimento e as novas experiências, porque está atento, observa, questiona, experimenta, interpreta, faz análises, comparações, relações, críticas, e confronta várias situações ( Shaffer 2005).

Silva e Fossatti (2011) entendem que a teoria construtivista deixa de conceber o conhecimento como uma cópia da realidade, para compreendê-lo como uma construção pessoal, sendo que “o conhecimento implica, necessariamente, uma transformação do conteúdo que se aprende e também do próprio aprendiz, que pode conduzir, inclusive, a uma inovação do conhecimento cultural” (idem, p. 294). Daqui se destaca a noção da aprendizagem como sistema dinâmico, autorregulado, consciente, participativo e contextual, que articula vários mecanismos, condições, processos e resultados, defendendo maior acompanhamento e promoção de situações que ajudem a sua concretização.

A visão do processamento de informação descreve o desenvolvimento cognitivo como um processo contínuo, que acontece de forma gradativa por pequenas mudanças. Alguns aspetos desta teoria são apresentada por Shaffer (2005), o qual afirma que à “medida que o cérebro e o sistema nervoso amadurecem, a criança se torna gradativamente capaz de realizar atividades cognitivas e processar a informação mais rapidamente” (idem, p. 258) e, assim, “pessoas em desenvolvimento tornam-se cada vez mais capaz de manter atenção, reconhecer e armazenar informações relevantes e executar programas mentais que as tornam capazes de operar sobre a informação existente, responder questões e resolver problemas” (idem, p. 260-261).

Nesse sentido, os formadores precisam de escolher a informação a qual darão maior atenção e as estratégias a usar para mobilizar tais informações, sendo que não basta

armazena-las “se não se tiver habilidades para transferi-las para outros ambientes, nem a capacidade de discernir o que fazer com ela, como e quando é apropriado usá-las” (idem, p. 293). Realça o autor que a capacidade de apreensão da informação e a amplitude da memória são influenciados pelo conhecimento e experiências anteriores. Deste modo, ter uma base de conhecimento sobre um determinado domínio facilita a performance da memória para esse domínio. E, aprende-se melhor quando se pode reconstruir o conhecimento novo a partir das experiências pessoais e de informações que desafiam os conhecimentos anteriores e forçam a reavaliação do que já se sabe.

Os aspectos apresentados por Shaffer (2005) estabelecem uma forte relação com muitas ideias expostas por Veiga (2013) os quais concordam que, dependendo do tipo e da forma como são vivenciadas as experiências, do tipo e forma como se apresentam os problemas, da maneira como somos instruídos e são estimuladas as habilidades e expectativas criadas a volta de nós na escola, na família e outros agentes sociais, assim como da forma como é-nos dada a informação para compreender o mundo a nossa volta, operar e construir o conhecimento e desenvolver estratégias de solução de problemas, influenciam o nosso desenvolvimento, a aprendizagem e o pensamento.

Portanto, a questão que se impõe reforçar é que a aquisição e a transformação do conhecimento, tal como a retenção de informação a longo prazo, dependerá de várias influências e fatores, dos quais se destacam os interesses, a capacidade para estabelecer conexões entre o que se sabe (bases de conhecimento e experiências) e o que se quer que se saiba; entre o nível e intensidade dos estímulos, o nível em que foi inicialmente adquirida a informação, o tempo dedicado (exercitação, práticas), o modo como foi organizado essa informação (anotações, sumários, esquemas, formulação de objetivos e questões, mapas de conceitos, formulação de pistas, ensaio), a quantidade e o significado da informação disponível.

Com base nessas reflexões é possível compreender e evidenciar formas diferentes de conduzir e pensar o ensino e a aprendizagem, sendo que, de forma gradual tenta-se romper com tendências passivas e reprodutivas a favor de metodologias participativas e transformadoras, que têm vindo a exercer uma forte influência sobre as propostas de ensino e educação atuais. Apesar das várias posições adotadas, acreditamos ser possível apoiar-nos na sua diversidade como referencial teórico, para contextualizar um modo adequado de conduzir o ensino e a aprendizagem, e avaliar de que maneira pode

contribuir para efetivação e a transformação dos contextos de formação, formas de ensino e de aprendizagem que continuaremos a debater nas próximas linhas.

## **1.2. Metodologias na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens**

Do ponto de vista etimológico, conforme o dicionário de Aurélio (2004), a origem da palavra métodos advém do grego *methodos*: caminho ou meta para se chegar a um fim/objetivo; processo que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, modo de proceder, maneira de agir, tendo em vista um resultado determinado. Certamente, desta perspectiva, a etimologia da palavra metodologia proveniente de *methodo* + *logia* (*ciência, estudo*), pode ser entendida como a arte de dirigir o espírito da investigação, estudo dos métodos, conjunto de técnicas e processos utilizados para ultrapassar ou atingir os objetivos preconizados.

No contexto do processo pedagógico entendemos que o professor ao dirigir e estimular as aprendizagens e a construção do conhecimento, ao organizar e realizar as suas atividades, ao orientar a aprendizagem do estudante e ao pretender atingir determinado objetivos, utiliza um conjunto de ações e procedimentos, que o conduzem a determinada metodologia, ou método pedagógico. Naturalmente,

“para a melhorar a qualidade do ensino e da formação professor é preciso, antes de mais nada, melhorar os modos de atuação do professor, o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, reconhecer maior valorização, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos, as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida” (Delors, 1998, pp. 152-153).

Considerando a transformação a nível dos sistemas formativos e da busca de permanente melhoria da qualidade do ensino, das aprendizagens e do sistema educativo, discutem-se cada vez mais estratégias e formas mais produtivas de condução do processo de ensino e de aprendizagem, que seja capaz de alavancar a melhoria dos processos e resultados educativos. Portanto, a relação que se estabelece entre a qualidade dos processos e resultados escolares com a ação pedagógica, constitui um elemento importante para discussão das metodologias no processo de ensino e de aprendizagem, bem como para a reflexão sobre os papéis exercidos pelos atores educativos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, “no trabalho pedagógico, a metodologia de ensino ocupa um papel central na formação e no

desempenho do educador, pois, além de fornecer subsídios técnicos para o desenvolvimento de seu trabalho, constitui referencial importante para a formação do cidadão” (Kodjaogloganian, 2003 p.3).

A metodologia enquanto mecanismo de atuação docente refere-se aos padrões de atuação pedagógica ou seja, ao modo ou modos escolhido pelo professor para organizar, desenvolver ou resolver questões em vista de um determinado objetivo. Para o efeito a questão que se impõe é a de considerar a capacidade dos seus atores em ajustá-los e distinguir qual funciona melhor num determinado contexto ou realidade. Nesta perspectiva faz sentido considera-las como instrumentos úteis e indispensáveis sem os quais dificultaria a organização, coordenação, condução, gestão, realização e o asseguramento do desenvolvimento de atividades e tarefas pedagógicas. Dai valorizar-se esta componente do processo educativo, como instrumento de concretização das atividades educativas que permite estabelecer uma ligação entre o professor e o estudante na busca, construção e transformação do conhecimento.

Segundo Lima e Miotto (2007, p.39) “apresentar a metodologia que compõe determinada pesquisa, busca-se apresentar o caminho do pensamento e a prática exercida na apreensão da realidade, que inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador (professor), para alcançar respostas ao objeto de estudo”. Neste sentido, “é a metodologia que aclara as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade” (Minayo, 1994, citado por Lima & Miotto, 2007 p.39). Por esse facto, desde cedo é importante que no decorrer do processo de formação do professor se vá adequando e avaliando que métodos e técnicas se apresentam construtivas, para que venham a propiciar o aprender de maneira eficiente, não só, de conteúdos, como de valores, comportamentos, atitudes, e adaptá-las em cada realidade.

Tal como existem diferentes objetivos para uma aula, diferentes maneiras de se entender a realidade e os problemas à nossa volta, nos processos de ensino e de aprendizagem não existe um único método ou modo de abordar todos os conteúdos e situações, ou mesmo de resolver todos os problemas inerentes da mesma forma. Nesta perspectiva, as metodologias poderão exercer influência positiva sobre a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens se permitir agir e resolver situações sobre determinada realidade, explorar ideias, a curiosidade, e incertezas, a investigação, a observação e a

experimentação; despertar e manter maior interesse dos professores e estudante; aumentar as possibilidades de aprendizagem significativa; permitir a criação de várias situações e experiências que promovam interações positivas e dinâmicas participativas. Assim é fundamental que o professor seja preparado com base em metodologias que estimulem e o ajudem a ser capaz de comunicar, dialogar, questionar, refletir, intervir, relacionar, interpretar, sistematizar, ter iniciativa criadora, integrar, inovar, desenvolver o pensamento crítico, de forma individual e em grupo.

Compreendemos, que na prática nem sempre os professores e os estudantes fazem escolhas acertadas por falta de conhecimento, prática, tempo, domínio ou de condições adequadas. Assim, a implementação desse instrumento como estratégia para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem só será possível se o professor dedicar-se a conhecer e perceber suas potencialidades, vantagens e limitações, exercita-las e estar confiante no domínio delas, dedicar tempo de treino, se saber combiná-las, adequá-las, adaptá-las e torná-las funcionais e produtivas em cada situação concreta, as necessidades dos estudantes com quem vai trabalhar. Só deste modo pode permitir-se assumir um papel importante na melhoria do ensino e da aprendizagem.

### **1.3. Adequação de metodologias ativas na dinâmica do processo pedagógico**

As metodologias ativas, segundo Kodaoglanian e Benites (2003), são aplicáveis de forma individual, ou em grupo, ao ensino de qualquer ramo do conhecimento e constituem importante mecanismo de direção e asseguramento da ação pedagógica.

Apesar de existirem várias fontes e opções de implementar metodologias ativas, caberá ao professor identificar as suas potencialidades e adequá-las às necessidades, desafios ou, objetivos desejados. A aplicação das metodologias ativas no contexto pedagógico não é concebido como algo novo, porém o que se busca é procurar aprofundar questões relativas às metodologias ativas e ajudar a perceber como o indivíduo ativo atua em diferentes situações. Mais, ainda, busca-se uma adaptação, adequação, maior, familiarização e domínio prático com impacto na transformação significativa dos processos e resultados escolares (idem). Para o caso em estudo, há que ponderar como estas metodologias poderão reforçar os programas curriculares da Escola MV, sabendo que a escolha e a aplicação das metodologias de ensino devem considerar fatores como: o tema de aula, os objetivos, a natureza e significado do conteúdo, o contexto que vai

ser desenvolvido, as particularidades e características da escola, dos estudantes, o tempo necessário e disponível para se trabalhar, as condições de trabalho, os meios disponíveis, a base e nível de conhecimentos que dominam os estudantes, suas experiências, expectativas para melhor organização e gestão das atividades educativas.

Conforme Kodjaoglanian e Benites (2003), o emprego de metodologias ativas pressupõe o seu domínio, o que envolve conhecê-las, ter capacidade de utilizá-las, de compreender os desafios ligados a sua utilização, de experimentá-las e de adaptá-las às diversas situações concretas, inerentes ao contexto educativo, realidades científicas e questões específicas da vida cotidiana. Não se tratando de uma simples tarefa, exige, por parte do professor, a disponibilização de tempo de preparação e exercitação. Também exige assumir uma postura motivadora e uma atitude investigativa, crítica, criativa, reflexiva e transformadora. Além disso, requer a capacidade para gerir recursos, meios, espaços, para desenvolver parcerias que deem sentido, valor e contributo ao processo de melhorias das aprendizagens e para a aplicação prática do saber pedagógico.

Daí que, a aplicação das metodologias ativas não se resume simplesmente na substituição das metodologias tradicionais com impacto na reprodução e na memorização, mas na capacidade de fazê-las funcionar de forma combinada face às necessidades formativas, no intuito de reforçar e aprimorar a capacidade dos professores, estimular mudanças positivas nos mais variados aspetos (profissional, comportamental, comunicacional, hábitos, atitudes, competências), para permitir-lhe participar de forma consciente e construtiva no ensino e para que seus estudantes beneficiem, desde cedo, dessa formação. Dito isto,

“não se trata mais de perguntar o que o professor pretende do estudante, nem o que o estudante pretende mostrar ao professor, mas o que o professor e o estudante, engajados na descoberta e elaboração do conhecimento, pretendem desse conhecimento, a fim de justificar a transformação do meio que os rodeia” (Carvalho, 2009, p.99).

Assim sendo, o uso de recursos das metodologias ativas favorece a criação de novas ideias e iniciativas, para que se adequem a cada realidade, situação, contexto ou questão, o que permite estimular continuamente o querer saber, o saber fazer, aprender, conhecer, agir, o intercâmbio, a reflexão, o diálogo, o debate, o pensamento crítico e a participação construtiva.

#### **1.4. Os métodos na relação com outros componentes do ensino**

Os métodos pedagógicos ocupam um lugar de destaque no processo de atuação e orientação do professor, pois constituem importantes ferramentas de ligação para aproximar os atores do processo educativo na procura, construção e transformação do conhecimento (Thouin, 2008). Não sendo os únicos elementos significativos no processo formativo, estes estão interligados com outros componentes como os objetivos, meios e processo de avaliação, na busca e na reconstrução dos saberes. Daí a necessidade de contextualização para funcionamento integrado desses elementos.

Perante uma situação que se deseja construir com os seus estudantes, o professor é obrigado a formular objetivos, selecionar métodos, meios pedagógicos e fazer uma avaliação adequada do processo e dos resultados. Logo, quando se analisa a relação entre estes componentes evidencia-se uma interdependência entre si. Daí que não se pode determinar e avaliar resultados educativos se não se tiver em conta no desenvolvimento das atividades, os objetivos, os métodos e os meios pedagógicos necessários e competências adequadas.

Assim, é importante que o professor possua competências para as utilizar, capacidade para pensar diferentes níveis de concretização de aprendizagens, diferentes cenários de trabalho educativo, as condições em que devem decorrer, bem como, pensar nos possíveis modos de interação e de comunicação adequados. Visto que uma das questões que se impõe refletir no contexto da Escola MV não é tão somente o desconhecimento do valor que os métodos ativos representam na melhoria das aprendizagens, mas o facto de que nem todos os professores os manusearem convenientemente. Isso, pelo facto de regularmente se fazer pouco uso em atividades pedagógicas realizadas nesse contexto e dedicar-se pouco tempo de exercitação ou prática.

Para melhor compreensão das situações de ensino e de aprendizagem, melhoria das práticas pedagógicas, despertar maior interesse e motivação, despertar a curiosidade, cativar maior atenção e retenção da informação, por parte dos estudantes, bem como, facilitar a compreensão de termos científicos, o professor deve fazer recurso ao uso de vários métodos, materiais e equipamentos, como importantes ferramentas de suporte educativo. A ideia é de aproximar o estudante o mais possível de uma situação real, proporcionar-lhe uma série de estímulos que favoreçam a observação, o contacto, a

reflexão, a visualização direta, a representação, a percepção e integração da matéria de estudo em vários contextos, concordam os autores (Thouin, 2008; Instituto Nacional do Emprego e Formação Profissional, 2003; Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário, 2013).

Assim sendo convergem os autores que a determinação de tais aspetos implica também estabelecer relação com os programas e unidades curriculares; ter em atenção o significado e importância para o contexto que vai trabalhar; as habilidades e atitudes que deseja formar ou desenvolver; visionar a diversificação e intervenção das opções metodológicas; explorar formas de fazer funcionar as disciplinas mais ativas e participativas com o apoio das metodologias ativas; definir e estimular métodos que desafiam ao estudo, espírito de pesquisa e a necessidade de superação contínua; prever o manuseamento e o domínio dos instrumentos que se pretenda usar.

Com base no exposto podemos conceber que não existe, de forma rígida, uma estrutura que possa servir para todas situações pedagógicas. Entendemos que o ato de planificar ou gerir os processo e atividades pedagógicas, deve constituir-se num projeto criativo com a particularidade de permitir ajustar de acordo as necessidades, dar abertura para que se vá adaptando, adequando, aperfeiçoando, reformulando de acordo as necessidades que se forem identificando. Além de permitir fixar e dosear as atividades, tarefas e competências como meta de forma razoável, para não sobrecarregar o processo de efetivação das aprendizagens. E deste modo favorecer a preparação, sequencia e gestão adequada das situações de aprendizagem ou aula.

### **1.5 A construção do pensamento crítico**

Algumas situações constatadas na Escola MV dão-nos conta que os estudantes realizam uma aprendizagem com deficiência na organização, transferência e integração dos conhecimentos. Entendemos que a forma como o professor interpreta e participa o saber e os conteúdos descritos nos programas curriculares e nos manuais escolares, isto é, o que ele domina e é capaz de fazer constituem grandes referências na forma como o estudante estrutura os seus conhecimentos. Daí ser essencial despertar o professor a necessidade de cuidar e praticar continuamente sua aprendizagem e conhecimentos, particularmente em processos de formação formais como é o caso, para que possa deste modo, favorecer a qualidade das aprendizagens e a construção de conhecimentos pelos

estudantes com base nas concepções, estímulos e referências disponíveis (Silva &Valdemarin, 2010).

Nesse contexto consideramos ser preciso avaliar que tipo de atividades podem ser propostas aos estudantes para tornar esta tarefa cada vez mais construtiva. Silva e Valdemarin (2010) sublinham que as estratégias de ordem metodológica apelam a familiarização com vários mecanismos de aprendizagem como a prática e a execução, para efetivar atos como exteriorização, hábitos, a representação, a capacidade de análise crítica, emissão de opiniões e ideias, racionalização, conscientização, comunicação e partilha, apelando também a capacidade para nomear, argumentar, questionar, exemplificar, criar, inovar, tomar decisões, avaliar processos, descrever situações, sintetizar ideias, fazer associações, formar conceitos e esquemas, fazer comentários, problematizações, explicar, interpretar, informar, propor, interrogar, apreciar, comparar, classificar, integrar, relacionar diversos instrumentos e inferir.

Construir tais capacidades implica saber pensar e aprender a aprender para melhor intervir (Demo, 2000). Esta avaliação processual pode ser interpretada e sistematizada esquematicamente (figura 1).



**Fig. 1** Processo de construção do pensamento crítico

A importância do desenvolvimento de uma visão crítica deve-se ao seu significado prático e de abertura para novas ideias no ensino e na aprendizagem das metodologias ativas. A “visão crítica significa que se sabe o que é vigente, mas também o que poderia vir a ser...não tendo consciência crítica, nunca será sujeito de um projeto alternativo de confronto” (Demo, 2000, pp. 12-65).

### **1.5.1 Criar e regular situações mobilizadoras do saber e do saber fazer**

Uma situação mobilizadora de habilidades consiste em apresentar atividades e tarefas desafiadoras, com o intuito de estimular a participação dos estudantes e permitir que a partir delas venham a exprimir e relacionar ideias, apresentar hipóteses e se aperceber de respostas e soluções adequadas, salienta (Degallaix, 2008). Portanto, criar tais situações no contexto das metodologias ativas é estimular aos futuros professores capacidades para gerir a turma, resolver problemas, bem como a aquisição da competência para conceber situações didáticas estimulantes e desafiadoras para os seus estudantes.

O recurso a situações mobilizadoras visa manter os contextos de ensino interessantes e construtivos, despertar o interesse e envolvimento dos estudantes, permitir que adquiriram e desenvolvam competências para resolver problema ou questões, para que possam evidenciar esforços para realizar as tarefas propostas, tornando os estudantes mais conscientes e responsáveis pela sua aprendizagem. Para o efeito, deve-se ter em atenção os saberes essenciais que os programas ou unidades curriculares pretendem desenvolver, ou relacionar tais situações com o tema da aula e com os novos conceitos que se quer ampliar. Assim sendo, as situações mobilizadoras, na perspectiva de Degallaix (2008) podem ser, uma situação-problema, um desafio, um projeto, uma “atividade funcional”<sup>2</sup> ou ainda à volta a mesa, jogo-questionário, quebra-cabeça, palavras cruzadas, documento vídeo, leitura de tabela-gráfico, prós e contras, simulação, o relato de uma experiência, dramatização, um dilema, um questionamento, uma ilustração (Thouin, 2008), ou seja, são situações orientadas para a realização de tarefa, as quais os estudantes devem evidenciar esforços para realizar.

---

<sup>2</sup>“As actividades funcionais são actividades de contextualização e visam sobretudo dar inicio a uma reflexão que manifeste as suas várias concepções... é susceptível de conduzir o aluno em todos os níveis de direcções e, por vezes, de o levar a colocar a si próprio questões que serão o ponto de partida de actividades de resolução de problemas...” (Thouin, 2008 p. 173)

Degallaix (2008) reforça que para gerá-las é importante ter em atenção vários aspetos como:

- Contextualizar as aprendizagens de forma significativa, com significado para os estudantes.
- Integrar e transferir situações de aprendizagens em contextos mais amplos ligados à vida escolar, familiar, social, realidades científicas, situações de domínio público, apresentando questões e problemáticas, ou conceitos aos estudantes sobre fenómenos ou situações que possam constatar e relacionar com o dia-a-dia.
- Organizar espaços que permitam vivenciar experiências educativas significativas, manipulação de instrumentos, práticas e confronto de várias situações de trabalho pedagógico.
- Estimular as interações e formas de comunicação positiva entre os atores educativos.
- Trabalhar as aprendizagens a partir dos conhecimentos, competências e conceções que os estudantes dominem, para os fazer evoluir. Relacionar o saber científico com conceções mais simples (experiências, senso comum, situações cotidianas, conhecimentos dominados pelos estudantes).
- Mobilizar esforços e adaptar recursos às necessidades dos estudantes, da escola, das exigências de formação, dos objetivos de aprendizagem e dos planos de estudo.
- Estimular a construção e a transformação de representações ou processos mentais como a interpretação, comparação, raciocínio, argumentação, integração, análise, síntese e avaliação constante.
- Despertar o carácter consciente, crítico, participativo, responsável, permitindo a cada ator a oportunidade de questionamento, diálogo, direito à opinião, debate, criação de ideias, as quais implicam um questionar contínuo, além de permitirem desenvolver a capacidade para conduzir os seus projetos e avaliar situações diante das tarefas e obstáculos enfrentados.
- Considerar o desenvolvimento de parcerias, responsabilização, comprometimento e distribuição de tarefas entre os diferentes atores.

- Estimular, além da competência técnica ou operativa, outras competências do desenvolvimento da pessoa (motivacionais, comunicativos, comportamentos, atitudes, hábitos, aptidões, conhecimentos e valores).
- Dosear as situações motivadoras para acautelar riscos decorrentes de facilitação ou dificuldade excessiva ou, ainda, para não tornar as tarefas demasiadas fáceis, automáticas ou insuperáveis, nem se correr o risco de desviar ou provocar a perda de interesse pelo tema.

#### **a. Operacionalização de metodologias ativas: desafio para um contexto preso ao paradigma tradicional**

Atentos a limitação e dificuldade prática por parte de alguns professores em aplicar dinâmicas participativas em muitas situações de ensino e aprendizagem, mostrando-se presos à transmissão de conhecimento, à orientação do saber com base em perguntas e respostas, bem como a transcrição dos conteúdos como forma de armazenar informações da aula sem que haja confronto das ideias essenciais e se busque o raciocínio para interpretar e resolver questões torna-se, por demais evidente a necessidade de mudança para o paradigma crítico.

Para Silva e Valdemarim (2010, p.113) “para pesquisar habitus professoral é preciso investigar os modos por meio dos quais os professores ensinam os conteúdos das disciplinas curriculares, e para estudar o habitus estudantil é preciso estudar os modos de ser estudante ao aprender os conteúdos e daí se estabelecer relações entre os modos de ser de um e de outro”. Entender e relacionar como estas práticas podem interferir na formação professoral e na atividade pedagógica dos professores formados, é uma questão que Silva e Valdemarim (2010, pp. 116-117) referem, nos termos que “a qualidade do capital de professores e estudantes é estruturante da qualidade do habitus professoral e estudantil porque o modo de ser de ensinar do professor sofre influências e interferências sobre o capital adquirido e objetivado pelo estudante e vice-versa”. Mais, ainda, procurar aprofundar questões relativas às metodologias ativas e ajudar a perceber como o indivíduo ativo atua em diferentes situações.

Dai reforça-se a necessidade do professor cuidar continuamente da sua formação em percursos bem-sucedidos, para que possa influenciar positivamente os seus estudantes,

possibilitando-o a oportunidade de se afirmar como agente com competências e qualidades para se transformar e transformar o meio a sua volta.

Delors (1998) elucida que a atitude e a figura do professor deve constituir, desde cedo, uma referência positiva com competência para lidar, mediar e resolver dificuldades e necessidades educativas que venham a propiciar ao estudante aprender de maneira eficiente, não só, os conteúdos, como os valores, comportamentos, atitudes e ações úteis.

As metodologias ativas consideram a interação professor-estudante, facilitadora da aprendizagem centrada no segundo (na qualidade de elemento focal do processo formativo orientado pelo professor). Procuram fundamentar atividades interativas variadas de acordo aos interesses e necessidades, para atender a diferentes ritmos e momentos de aprendizagem e assumir uma gestão participativa conjunta.

Neste processo consideram fatores como o meio, a cultura, as experiências, as práticas individuais e coletivas, no intuito a que os atores possam reconhecer e estabelecer relações positivas de aprendizagem e de trabalho por via do diálogo, debate, transferência, responsabilização, partilha e interação, de aprendizagem, de capacidade de fazer escolhas com base na racionalização, na comparação, na conscientização crítica, na avaliação e na formação de atitudes, valores e opiniões em processos de (re)construção do conhecimento.

Segundo Mitre et al (2008)no contexto das dinâmicas ativas, das características fundamentais a desenvolver no perfil dos professores e estudantes destacam-se “a iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico-reflexivo, capacidade para autoavaliação, cooperação para o trabalho em equipa, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade de assistência” (idem, p. 5). Em conformidade, Gaspar e Diogo (2010, p. 250) sublinham que “a tarefa fundamental na formação de professores seria de desenvolver neles as capacidades para a ação reflexiva, o espírito crítico sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente”.

Neste intuito, as propostas patentes no currículo vigente na formação de professores do 1º ciclo do Ensino Secundário (2013), enquanto documento norteador das perspetivas e direções gerais da formação dos professores da Escola MV, consideram importante existir o fomento do ensino e aprendizagens assentes em metodologias ativas e de

investigação que ajudem o estudante a exercer o papel de sujeito ativo na pesquisa, tratamento, utilização da informação e na tomada de decisões.

Considerando tais pressuposto, parece-nos importante considerar não ser suficiente a tentativa de substituição dos métodos tradicionais ou a introdução de métodos ativos no processo de formação se o professor não for capaz de disponibilizar tempo para praticá-las ou seja, não colocar em prática o que está aprendendo, não atuar com base em tais ferramentas, ou não tiver uma preparação para planejar e implementar em diversas situações no trabalho pedagógico. Muito menos, se não se estimular espaços e situações nem habilidades técnicas para maneja-las e aplica-las corretamente, visto que, no final a decisão de utilizar e implementar, ou não, tais opções é do professor.

O essencial das metodologias ativas é dar abertura para uma maior difusão aos conhecimentos, estimular o pensamento crítico, criativo, a atitude questionadora e investigativa, além de ajudar os professores a desenvolver projetos que o permitam melhorar as suas competências pedagógicas e científicas. Mais, permitir-lho produzir e interpretar informações, situações e desenvolver competências para criar e re(fazer),enfrentando e se adaptando aos desafios no exercício da sua profissão. A montante, permitir vencer os desafios que se impõem a profissão, contrariando a reação por imprevisto e a cultura do ensino tradicional vigente. Dai ser importante que este seja preparado com base nesses aportes metodológicos, de tal forma que lhe permitam desenvolver, desde cedo, hábitos e habilidades no uso e manejo de recursos de âmbito metodológico.

Acreditamos que, quanto mais e significativas forem as experiências que o professor vivenciar, quanto mais e produtivas forem as práticas de exercitação em tais metodologias, mais se intensificam a confiança, a segurança e as habilidades para trabalhar com esses recursos. Consequentemente, mais importantes se tornam as experiências docentes interativas e mais lhes permitem estar atentos a várias situações.

Com o fomento das metodologias ativas embora se pretenda desenvolver a habilidade operativa dos docentes, têm a particularidade de estimular o desenvolvimento integral e harmonioso do mesmo. Assim, contribuem para a realização de uma aprendizagem que conduza, não só, à apropriação de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento das capacidades técnica, operativa, intelectual, ética, afetiva, atitudes e valores para uma

nova perceção da formação, abertura para o pensamento crítico, para a diversificação de perspetivas e possibilidades de trabalho sobre os conteúdos teóricos e práticos da escolarização/formação, bem assim do desenvolvimento integral e multifaceta do estudante conferindo habilidades para intervir sobre determinada realidade em diferentes contextos.

## Capítulo 2–Recursos metodológicos

É natural que diante de uma situação de pesquisa se justifica, entre outros aspetos, a compreensão dos caminhos, das metas, do problema, dos objetivos, das estratégias, procedimentos técnico e metodológicos da investigação.

### 2.1. O desenho do problema

A busca pela qualidade da formação é uma exigência que se impõe aos profissionais na área de educação, por ser um setor importante para que os outros se desenvolvam beneficiando de percursos de formação de qualidade e sejam capazes de assumir a sua autonomia e uma ação produtiva. Nesta perspetiva, em Angola técnicos e académicos da área têm vindo a debater a questão da formação, tentando propor medidas para a sua melhoria. Apesar deste facto, poucas pesquisas científicas se registam sobre a temática, daí que perceber o papel e a função das metodologias de ensino e de aprendizagem se apresenta como um elemento fundamental e desafiador.

Desse modo, enveredámos pela problemática em torno da dificuldade prática da aplicação das metodologias ativas na formação de professores e a sua eventual relação com o (in)sucesso, querendo aprofundar a pesquisa e provocar o surgimento de outros trabalhos que, com este, poderão ajudar a compreender e intervir de forma coerente para debelar as necessidades de transformação da ação pedagógica, só passível de ser conseguida com mudanças de foro metodológico com o foco na formação e na ação do professor na perspetiva de desenvolvimento integral como crítico e reflexivo, como estimulador e integrador das experiências dos estudantes no ato pedagógico, com recursos a estratégias metodológicas verdadeiramente facilitadoras do diálogo e da (re)construção do conhecimento.

Assim sendo, quisemos desenvolver este estudo, preocupados com a mudança na forma de atuação de professores e estudantes e com a sua implicação na qualidade de ensino e da aprendizagem (na consolidação das competências técnicas, na redução das taxas de reprovações e abandono escolar) que dependam do desempenho do professor, para

melhor aproveitamento escolar e elevação do nível cultural e profissional dos professores, em consequência, pela capacitação superior dos seus estudantes.

## **2.1. As questões de investigação**

Pelo que ficou dito, para despoletar a investigação delineamos a nossa *pergunta de partida* do seguinte modo:

- ✓ *Poderão as metodologias ativas constituírem ferramentas de trabalho capazes de potenciar a qualidade da ação professor, com conseqüente promoção da melhoria do ensino e das aprendizagens?*

Essa questão geradora foi redimensionada em torno de unidades menores que nos pudessem ajudar na sua equação. Assim, ponderámos:

- Que conceções e experiências dos professores explicam os métodos usados na formação do professor?
- Como estas conceções e práticas interferem na procura de sucesso na formação do professor e na sua atividade pedagógica?
- Que métodos introduzir e estimular na formação de professores e nas práticas pedagógicas dos mesmos, visando a qualidade da formação e a promoção do sucesso escolar?
- Como estimular a ação dos professores da escola de modo a apoiar o processo de reconceptualização metodológica e a promoção de conhecimentos e competências, em metodologias ativas, para a qualidade da sua formação e do seu trabalho docente?

## **2.2 Os objetivos de investigação**

Com essas questões, dedicamo-nos a delinear um objetivo que nos ajudasse a dar um rumo metodológico ao trabalho, envolvendo método e técnicas escolhidas criteriosamente. Assim, definimos como objetivos geral do estudo:

- ✓ *Perceber o significado pedagógico do uso das metodologias ativas na formação de professores, relacionando-as com o sucesso escolar dos estudantes.*

Com isso, pretendemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os métodos pedagógicos implementados na formação dos professores e valorizados na prática pedagógica.
- Perceber se existia relação entre o sucesso escolar e os métodos pedagógicos mobilizados pelos professores, na formação e no ensino.
- Identificar limitações metodológicas que comprometessem o sucesso no ensino e na formação dos estudantes.
- Propor estratégias metodológicas com vista à melhoria da qualidade da formação insistindo na sua relação com o desempenho dos professores e com o sucesso escolar dos estudantes.

### **2.3. Natureza e procedimentos metodológicos da investigação**

Para responder a pergunta de partida, comprovar as questões de referência e atingir os objetivos, foram considerados métodos e técnicas de pesquisa de campo, adiante clarificados, devidamente avaliados e validados por acordo entre juízes e submetidos aos sujeitos da amostra. Estes instrumentos apoiaram a recolha de informações úteis com vista a abordagem da problemática. Deste modo, a pesquisa enquadrou-se num *estudo de caso* predominantemente qualitativo, pois “a investigação qualitativa está vocacionada para análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2005, p.13).

Concordante com o método, implementámos técnicas e métodos qualitativos (como a entrevista e a observação) e um questionário com o sentido da complementaridade da informação recolhida. Assim, apesar da natureza qualitativa, no trabalho incluímos dados quantitativos em diferentes fases do trabalho no intuito de permitir um conhecimento mais alargado da situação em estudo.

No decorrer do processo de investigação, procurámos interpretar as possíveis causas dos fenómenos e compreender às possíveis relações entre variáveis (tratando-se de indicadores que nos levaram entender e a estabelecer ligações, relações e valor que cada uma produz ou provoca, causa ou mudança) sobre o outro, à medida que as mesmas se manifestavam. Para o efeito, considerámos várias perspetivas face às questões levantadas, bem como para atender às necessidades do projeto, em si. Assim, justificámos a variedade de métodos e técnicas no sentido de preencher necessidades específicas ou possíveis limitações de cada um deles. Procurámos aumentar o número de evidências no cruzamento de dados, aproveitando as várias vantagens e potencialidades de cada instrumento. Aplicando estes a situações específicas, tentámos que cada um fosse mais útil e relevante para a reforçar, assegurar e auxiliar a recolha de dados.

O mesmo se passou em relação à compreensão e interpretação de vários aspetos do problema com a implementação da análise documental e da análise de conteúdo, cruciais para a perceção desenvolvida sobre o tema estudado. Atribuído igual importância às fontes, consideramos que nenhuma delas teve vantagem superior as outras e que se completam, entre si. Porém, cada uma foi útil e se encaixou melhor em determinado contexto e etapa realçando o princípio de interdependência e da complementaridade.

### **2.3.1. O estudo de caso**

O estudo de caso é um método de pesquisa que surge da necessidade de entender um fenómeno da vida real em profundidade tendo em conta o contexto real. Como método de pesquisa, é usado “em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenómenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos”(Yin, 2010, p. 24). Enfatiza o autor que a finalidade do método de estudo de caso no ensino “é estabelecer uma estrutura para discussão e debate entre estudantes "enquanto o estudo de caso como método de pesquisa é preferido “quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados” (idem, p. 25), pondo em evidencia dados que apoiam e desafiam a pesquisa, pelo que, as pessoas envolvidas devem ter a capacidade de relatar e coletar dados reais sobre determinada situação, registar comportamentos, elementos pertinentes, características significativas, explorar situações e evidencias, processos e

mudanças, além de lidar com uma ampla variedade de evidências e fontes auxiliares. Essas últimas podem ser documentos (relatórios escritos, registos em arquivos, dados estatísticos, programas curriculares), entrevistas, observações direta, estudo de campo que permite o registo e criação de um banco de dados no qual possam registrar-se informações importantes do caso (tema, situação, problema, questão) em estudo e que ajudarão a estabelecer relações e conclusões valiosas (Yin, 2010).

Questionámos “como e o que” estudar, tendo sido importante para estabelecer um vínculo direto entre a problemática, as questões, os objetivos do trabalho e as características da amostra, dando sempre a possibilidade de serem descartados dados menos importantes para o estudo.

Alguns cuidados fomos tomando, para com a linguagem, para que não desviássemos do estudo. Fizemos uma revisão da literatura e de fontes de informação de forma permanente, de modo a ir sustentar gradualmente os dados coletados. Definimos procedimentos metodológicos que permitiram delimitar as questões formuladas face aos achados. Nas sessões do trabalho, criámos um guia de procedimentos que nos permitiu estar atenta às questões e aos objetivos do trabalho. E, ao longo do percurso de investigação, procurámos fomentar questões teóricas e práticas relevantes, fazer anotações e rever informações que classificassem os atos permanentes da procura de perspectivas e evidências para que pudéssemos relatar os factos corretamente, incidindo sobre a situação em estudo.

### **2.3.2. Técnicas de recolha de dados**

#### *2.3.2.1. A entrevista*

A entrevista foi uma fonte essencial de recolha de informação na qual permitiu definir uma conversa planeada em função dos objetivos, recolher informações relevantes sobre a situação em estudo e identificar evidências relevantes. De acordo com Yin (2010), a entrevista pode ser desenvolvida com base num plano ou num guião com questões criteriosamente definidas, atendendo à linha de investigação.

De igual modo, Flick (2005) salienta que ao incluir um guião de perguntas específicas, a entrevista tem em atenção o problema ou tema de investigação, a orientação para o objeto e a orientação processual (modo de entender o objeto da investigação). Exige ter

em atenção quando dar início a conversa, fazer as intervenções, introduzir as perguntas e questões, elaboração de um curto questionário e o registo das informações ou evidências contatadas. Atenta a estes aspetos, as entrevistas realizadas foram desenvolvidas com base nas questões predeterminadas e outras não planejadas que decorreram da fluidez e respostas dadas pelos entrevistados à medida que novas questões foram surgindo, em várias ocasiões, bem como à medida que prosseguia com cada entrevista. Para o efeito entrevistámos os professores em ambiente escolar, o diretor da escola, o coordenador de classe, e alguns membros do corpo não docente.

#### *2.3.2.2. A observação*

A observação direta foi-nos um dos modos precisos de recolher informação sobre o objeto em estudo. É considerada por Yin (2010) uma fonte de informação e de recolha de dados que adiciona novas dimensões ao entendimento do contexto ou fenómeno em estudo. A observação direta, como modo de trabalho, permitiu visualizar e descrever as atividades e situações enquanto decorrem, no seu próprio processo de desenvolvimento. Mais, ainda, envolveu várias situações como a observação de aulas, de reuniões, visitas de campo e registos fotográficos.

#### *2.3.2.3. O inquérito*

Observar um determinado comportamento ou fenómeno, por si só, muitas vezes não é suficiente, para entender a problemática de um estudo de caso. Como tal, é preciso muitas vezes não ignorar questões teóricas e buscar o entendimento de como a pessoa aborda e explica determinadas questões, ou entende o significado que as mesmas descrevem. A noção apresentada por Ghiglione e Matalon (1997) sugere o inquérito como uma interrogação particular acerca de uma situação ou indivíduos, com o objetivo de generalizar. Segundo os autores, engloba a vantagem de não requerer o uso de aparelhos complicados e permitir a aplicação em grande escala a indivíduos selecionados e obter máximo de informação com um número reduzido de custos.

O inquérito instrumentado, neste trabalho, foi elaboração a partir do estudo das conceções de vários autores, em conformidade com os objetivos e questões levantadas no trabalho, sem deixar de considerar as características dos inquiridos, as quais

permitiram-nos chegar a um conjunto de questões delicada por intermédio de uma categorização básica de dar respostas as questões como, por quê, o quê, quem, onde. Estas foram validadas por acordo entre juízes e posteriormente submetidas e aplicadas à amostra selecionada que responderam individualmente por escrito às questões apresentadas.

Optámos por uma linguagem clara e acessível. Contudo a experiência de ter contacto com esta ferramenta permite afirmar que a sua aplicação exige a delimitação de questões relevantes, a capacidade de lidar e gerir dificuldades encontradas. Somam-se o facto de nem sempre no tempo disponível poder agregar todos os elementos da amostra devido questões de ausência, atraso e o facto do tempo cedido para sua aplicação ser efetuado após as aulas numa fase em que os inquiridos aparentam sinais de cansaço.

### **2.3.3. Técnicas de tratamento de dados**

#### *2.2.3.1 A análise documental*

No estudo de caso, o estudo de documentos ajuda a consolidar e a aumentar a força das evidências no cruzamento com outras fontes de forma a poder inferir, pois estes podem proporcionar detalhes específicos e informações valiosas sobre o objeto de estudo. Neste sentido, muitos contributos acautelam ter sempre a preocupação em relação à validade da fonte.

Bardin define-a como “uma operação ou conjunto de operações que ajuda a representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a sua consulta e referenciação” (Bardin, 1991, p.44).

O uso desta técnica nem sempre é um processo fácil, principalmente na fase inicial quando não se tem total familiarização, sendo comum acumularem-se diversos documentos ou muitas vezes se perder entre uma ou outra fonte. Daí a necessidade de apoiar-se em várias técnicas tais quais reunião de dados, a organização, a classificação de documentos e informações, por formas a facilitar o seu acesso, aproveitamento e armazenamento com o máximo de informações possível. Para o trabalho em causa, a principal utilidade deste recurso foi permitir reunir informação em documentos, estabelecer relações e comparações para elucidar as várias questões levantadas e

enquadra-las com ajuda de técnicas auxiliares como o resumo, as anotação e registo. A aplicação da análise documental neste trabalho não se fez num momento único, pelo que foi adaptável em vários momentos. Um dos contributos valiosos terá sido o de permitir reunir, interpretar, organizar, sistematizar e classificar as informações contidas num documento para que posteriormente fossem contextualizadas numa realidade concreta.

Em suma, apoiados por vários recursos, quer de recolha quer de tratamento de dados, fizemos constatações, levantamentos, registos, análise e chegamos a conclusões acerca do objeto.

#### **2.4. A amostra**

A amostra refere-se a um grupo de indivíduos selecionados a partir de uma população (Ghiglione & Matalon, 1997). Estes estimam que inquirindo um número restrito de indivíduos, desde que corretamente escolhidos tornam possível obter um conjunto de informações com margem de erro pequena. Assim sendo, para garantir a representatividade de professores e estudantes que estudam ou trabalham com a 11<sup>a</sup> classe, definiu-se uma amostra aleatória, pois os professores e estudantes foram selecionado com a mesma possibilidade de todos fazerem parte dela.

Dos professores da 11<sup>a</sup> classe da Escola MV-M, tivemos a necessidade de ouvir as opiniões sobre os métodos usados e as dificuldades que acreditavam levar o estudante a alcançar sucesso ou insucesso, bem como estabelecer relações entre os fatores que poderão contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Seleccionámos um grupo das quatro especialidades existentes, obtendo uma margem representativa de 10 professores, equivalendo a 40 % do total de 25 professores.

De igual modo, foram selecionado os estudantes da mesma classe das turmas A, F, j e k. Dos 209 estudantes matriculados na 11<sup>a</sup> classe (80 do sexo feminino e 129 do sexo masculino) a amostra foi de 73 estudantes, representando 35, 9% dos matriculados.

## **Capítulo 3–Apresentação de Resultados**

A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de entrevista e observação e questionário. A sua análise foi mediada pela abordagem quantitativa com o sentido de melhor compreender os resultados da pesquisa, apresentando os dados sob forma de quadro e gráficos, acompanhados de parágrafos explicativos bem como respostas em forma de frequência ou percentagem analisadas de forma qualitativa em complemento das observações e entrevistas realizadas.

### **3.1. A Escola do II Ciclo do Ensino Secundário de Formação de Professores MV**

Situada no bairro popular do Município de Menongue, província do Cuando Cubango, a Escola do II Ciclo do Ensino Secundário de Formação de Professores MV, insere-se num contexto cultural com raízes em diferentes grupos etnolinguísticos. Goza do estatuto de Escola de Nível de Ensino Médio e está dedicada à formação de professores para lecionar no Ensino Primário (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes) e do I<sup>o</sup> ciclo do ensino secundário (7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes). Por conseguinte, as etapas de preparação dos professores correspondem a um período de quatro anos e prevê a frequência as 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> classe. No contexto atual, a escola oferece quatro cursos nas especialidades de Matemática/Física, História/Geografia, Biologia/ Química e Educação Primária. Mais, ainda, perspectiva-se o aumento a mais cursos.

Segundo dados do relatório sobre o memorando da instituição (2014), a mesma funciona desde 1997. Os estudantes da Escola proveem dos diferentes municípios da província com maior predominância no município sede, onde a maior parte destes reside. Fisicamente, apresenta uma área vasta com 16 salas de aula, 1 sala de professores, 1 arrecadação, 1 secretária-geral, 4 gabinetes administrativos (1 do diretor geral, 2 dos subdiretores pedagógico e administrativo, 1 da chefe de Secretaria), 2 quartos de banho para os professores, 5 para os estudantes e pessoal administrativo, 3 guarita, 1 sala de reuniões, 1 sala de informática, 1 sala de coordenações, 1 cantina, e 1 campo. No âmbito da sua requalificação, em 2015, beneficiou de obras de restauro e de ampliação das estruturas como: 1 biblioteca não apetrechada, 1 campo não equipado, 2 laboratórios não equipados e vedação do muro da escola.

Constitui preocupação por parte da instituição, a luta contra a exclusão escolar, melhoria das condições de trabalho e de infraestruturas apetrechadas (biblioteca, laboratórios, sala de informática) e de material escolar para os desafios da formação. Outros desafios estendem-se ao facto de se tentar reduzir as taxas de abandono escolar, fraco desempenho e baixo rendimento escolar dos estudantes, a situação de mães que se veem obrigadas a frequentar a escola com seus filhos e estudantes que abandonam a escola por questão de emprego. A insatisfação profissional por falta de uma maior valorização profissional, a situação de profissionais que trabalham em regime de contrato administrativo, a falta de graduações e promoções nas categorias por falta de concursos equivalente também constituem preocupação. A nível da realização de projetos e implementação de dinâmicas mais ativas nas atividades pedagógicas, em entrevista alguns professores destacaram que nem sempre é possível ou fácil empregar as metodologias ativas da forma mais desejável devido o elevado número de estudantes por sala de aulas, a extensão dos programas curriculares comparativamente a carga horária de trabalho, as dificuldades e debilidades que os estudantes acarretam decorrentes das classes anteriores e a falta de apoio as iniciativas criadas.

Do trabalho que desenvolvido a nível das visitas de campo (nas formas de observação e entrevista aos coordenadores, professores e diretor pedagógico), percebemos a criação de iniciativas de parcerias com empresas, instituições sociais, encarregados de educação, a criação do gabinete de apoio psicopedagógico, a realização de seminários para minimizar varias situações.

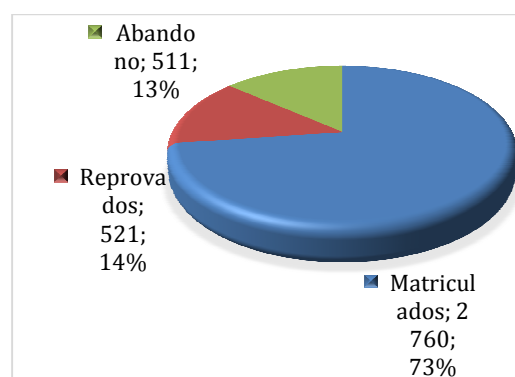
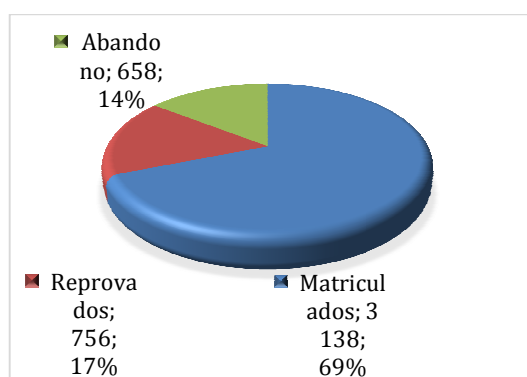
O fraco envolvimento das famílias é uma realidade que afeta o decurso do processo educativo da escola visto que muitos destes encarregados só se mostram atento a situações de insucesso quando os resultados finais dos seus educandos se mostram negativos resultando em reprovação. Em conformidade, elevadas taxas de reprovação e abandono têm-se refletido nos resultados escolares (quadro 1), referente a dados estatísticos do aproveitamento dos estudantes da escola nos anos letivos de 2014 e 2015.

**Quadro 1.** Estudantes matriculados, aprovados, abandonos (2014 e 2015)

Classe	Matriculados		Reprovados		Abandono	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015
10 <sup>a</sup>	802	719	139	178	198	155
11 <sup>a</sup>	995	804	332	177	217	191
12 <sup>a</sup>	847	737	211	94	197	130
13 <sup>a</sup>	494	500	74	72	46	35
<b>Total</b>	<b>3.138</b>	<b>2.760</b>	<b>756</b>	<b>521</b>	<b>658</b>	<b>511</b>

Dos matriculados, em 2014 e 2015, num total de 5.898 matriculados, reprovaram ou abandonaram os estudos 3.552 dos estudantes. A taxa de sucesso nesses dois anos foi de 2.446 estudantes, ou seja, de apenas 41% dos matriculados.

Os gráficos 1 e 2 representam os resultados, em 2014 e em 2015, em função dos matriculados, reprovados e abandonos.



**Gráfico 1.** Aproveitamento escolar 2014    **Gráfico 2.** Aproveitamento escolar 2015

Dos 3.138 matriculados em 2014, 17% reprovaram e 14% abandonaram os estudos. Dos 2.760 matriculados em 2015, 14% reprovaram e 13% abandonaram os estudos. As taxas de reprovações e dos abandonos em cada um dos anos totalizam valores muito elevados, como podemos reparar.

Frente à realidade escolar, existe um consenso e a visão por parte da escola em pensar a necessidade de uma gestão inovadora e de mudança, adaptada à realidade dos estudantes e da própria Escola.

### **3.2. Estrutura de recursos humanos da Escola**

Dados do relatório alusivo o memorando da instituição (2014) constam que, para o desenvolvimento de todas as atividades, a instituição funciona nos períodos da manhã, tarde e noite e conta com 116 trabalhadores, dos quais 25 pessoal administrativo sendo: 1 diretor geral, 2 subdiretores (pedagógico e administrativo), 2 chefes de secretária (geral e pedagógica), 2 contínuos, 3 guardas, 7 auxiliares de limpeza. Por outro a população docente é maioritariamente jovem e do sexo masculino, sendo constituída por 60 professores efetivos e 32 em regime de contrato administrativo.

O perfil de entrada exigido aos candidatos para frequência nesta Instituição de Ensino Médio, de acordo o programa de formação de professores do 1º ciclo (2013) é a 9ª classe equivalente às idades de 14 a 18 anos para cursos regulares; acima dos 18 para cursos reservados a trabalhadores, por via da submissão de exames de aptidão. No entanto, na prática e por fatores diversificado, a média de idades dos estudantes ronda os 21 anos, de acordo a constatação dos resultados do inquérito e o livro de ponto da instituição.

### **3.3. Linhas orientadoras do panorama da formação dos professores da Escola MV**

A formação de professores da Escola MV-M é uma componente do Sistema Educativo desenvolvido à luz das leis vigentes, dos diplomas e orientações do próprio sistema e das políticas de desenvolvimento do país, que tem determinado a perspetiva, padrões e regras normativas para prática e exercício da função professor. Nos diplomas legais, destacamos em primeira instância a Lei de bases do Sistema Educativo, Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro, o Decreto nº 3/08 de 4 de Março que aprova o estatuto da carreira do pessoal professor do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas da educação, o Currículo da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário (2013), e o Plano Nacional de desenvolvimento (PND, 2012).

O artigo 27º, no ponto 3º da Lei de Base do Sistema Educativo angolano concernente aos objetivos de formação de professores em correspondência com os objetivos gerais da educação, incide sobre a componente da formação integral e desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas estéticas e laborais dos professores que ajudem a elevar os níveis de conhecimentos técnicos, tecnológicos, científicos, as habilidades e atitudes como o respeito, a dignidade, a tolerância, a cultura de paz, a

solidariedade, a formação crítica, construtiva e participativa, de modo que estes atores assumam com responsabilidade a tarefa de educar e formar seus educandos, preparando-os para às exigências da vida política, económica e social do país, e permitindo a concretização dos objetivos da educação.

O mesmo diploma acautela a necessidade de atualização e aperfeiçoamento de forma contínua e sistemática da formação professor. E o Decreto 3/08, artigo 5º, sublinha que a instituição da carreira professor visa a “adequação das habilitações profissionais e a sua evolução em termos de formação permanente e prática profissional” Mediante tal consideração, reforça que as modalidades de formação devem compreender a formação inicial e contínua, no intuito de despertar a necessidade de superação constante, conferir qualificação e promover a eficácia e eficiência do sistema educativo. Para o efeito, recomenda “utilizar novos métodos e meios de ensino, numa perspectiva de abertura a inovações, de reforço da qualidade da educação e ensino” (alínea e, artigo 20º), bem como “colaborar com todos os intervenientes do processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo (...)” (alínea b, artigo 29º).

O Plano nacional de desenvolvimento, documento norteador das linhas e estratégica do Governo Angolano para o fomento de políticas para o crescimento e desenvolvimento dos vários sectores da vida política, económica e social do país, apresenta várias questões prioritárias. Destas, para o sector educativo define que uma das prioridades é “aumentar a qualidade do ensino a todos os níveis do sistema da educação, dando atenção a capacitação do corpo professor e ao sistema de avaliação e das aprendizagens” (PND 2012, p.114).

Por conseguinte, o currículo da formação de professores do 1º ciclo do Ensino Secundário (2013) revela que a gestão do processo de formação dos professores tem encontrado uma variedade de dificuldades incidindo, nomeadamente, sobre: os níveis ainda não satisfatórios do perfil de saída, a formação muito geral, teórica, e currículos repetitivos, bem como um contexto em que “os professores se preocupam muito mais com a ciência do que com a respetiva metodologia de ensino” (idem, p.16). No entanto, os planos de formação e de estudos incluem a formação geral que engloba disciplinas gerais para todos os cursos/especialidades como a cadeira de filosofia, informática, língua portuguesa, educação física e a formação específica que envolve componentes das Ciências ou Teorias da Educação e do Desenvolvimento Curricular como: a

sociologia da educação, administração e gestão escolar, a psicologia do desenvolvimento e psicologia da aprendizagem, bem como a educação especial. E as de formação profissional incidindo sobre a especialidade na vertente das metodologias específicas onde se destacam: as práticas, seminários e estágios pedagógicos que promovem a elaboração de planos de aula, avaliação das aprendizagens, entre outras aprendizagens.

Por tais considerações é importante que se efetivem, na prática, a reflexão sobre tais questões de modo a que favoreçam a melhoria, o desenvolvimento e progresso educativos.

### **3.4. A procura da formação pelos agentes educativos da escola**

De acordo com as entrevistas ao corpo diretivo e docente (Diretor, Subdiretor Pedagógico, Coordenadores e Professores da escola), há grande procura em detrimento da oferta e da capacidade da instituição. E que na realização de exames de ingresso e acesso à instituição, verificam-se grandes debilidades por parte de muitos estudantes em resolver questões básicas, como: ortografia correta, o desenvolvimento e argumentação de ideias, dificuldade de leitura, análise comparativa e relacional de fatos, e um baixo nível de desempenho e conhecimentos esperados. Além de dificuldades várias como: questionar, interpretar, estruturar e representar processos mentais ou sistemas de ideias, analisar problemas complexos, coletar dados para análise, visualizar soluções e gerar novas ideias, comunicar soluções (de forma oral e por escrito), pelo que acautelam que muitas deficiências os estudantes trazem das classes de base e a escola tende a adaptar-se à realidade.

Noutras situações, alguns acabam por abandonar os exames pela dificuldade de enfrentar o corpo de jurado e receio fundamentalmente de serem submetidos às avaliações orais. No entanto, apesar de tais ocorrências, há uma adesão massiva incompatível com o número de vagas existentes. Por formas a atenuar tal quadro situacional, bem como o atraso na escolaridade por parte de muitos estudantes (repetentes e desistentes), a condição de muitas mulheres jovens e adolescente mães que por falta de apoio acabam por abandonar a escola e, mais tarde, procuram frequentá-la acompanhadas dos seus filhos tem levado a uma adaptação e inclusão massiva de

estudantes, em turmas com número elevado de estudantes, tudo na tentativa de não excluir e dar-lhes oportunidades.

Outro facto que reforça os dados da entrevista sobre a atual situação dos professores é que o número de professores existente que não cobre, nem satisfaz as necessidades da escola, visto que muitos trabalham em regime de contrato administrativo provisório, por falta de concursos de admissão e de promoção na carreira. Assim sendo, vêm-se obrigados a recorrer a outros sectores e outras fontes de rendimento, afastando-se cada vez mais de várias atividades da escola e gerando um clima de insatisfação na classe docente.

### **3.5. A qualificação para o serviço docente**

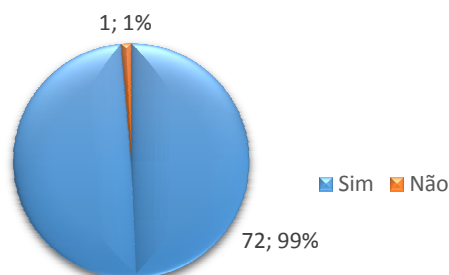
O Decreto nº 3/08 de 4 de Março, que aprova o estatuto da carreira do pessoal professor do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas da educação angolana, no seu ponto número 1 do artigo 3º, refere que o professor “é todo portador de qualificação profissional, certificado por órgão competente do governo para o desempenho de funções de ensino”. Neste sentido, “a qualidade de trabalho, o aperfeiçoamento profissional, o espírito de iniciativa, responsabilidade e relações humanas” devem constituir fatores a ter em conta na sua avaliação de desempenho” (Decreto nº 7/08 de 23 de Abril que cria o sistema de avaliação de desempenho da educação à matriz do estatuto de carreira dos professores do ensino Primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas da educação, em anexo I). O mesmo Decreto defende que o desempenho e a qualificação do pessoal docente deve ter caráter contínuo e sistemático e efetuar-se ao longo do ano escolar e da vida, bem como adequar metodologias que ajudem os professores a aprimorar e reforçar suas competências e atitudes. Neste intuito a escola tem submetido o corpo docente a seminários de superação técnico profissional antes do início das aulas, e à realização de jornadas de formação por formas a incentivá-los a iniciativas de iniciação à investigação, para ajuda-los a aprimorar as habilidades, a compreender melhor os fenómenos educativos e a superar as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia da profissão, o que nem sempre acontece.

Dados do inquérito aplicado aos professores da escola consta que a escola tem professores com mais de 5 anos de serviço e com uma experiência profissional vasta,

encontrando-se muitos destes a frequentam níveis superiores de formação, em especialidades ligadas à sua área científica. Em geral, embora os professores mostrem níveis de formação superiores, apresentam algumas dificuldades em operacionalizar e concretizar na prática os conhecimentos, optando por metodologias que nem sempre se mostram eficazes nos seus processos pedagógicos. Dessa forma, o valor e o sentido do que se ensina na Escola muitas vezes tende a afastar-se das vivências do cotidiano dos estudantes, ou da experimentação de novas situações pedagógicas e do que possam enfrentar na vida ativa e profissional. Muitas reflexões nas entrevistas efetuadas aos professores acentuam que muitos estudantes não atribuem devido valor à formação realizada na instituição, ou na qualidade e capacidades de alguns professores, por pouco contribuírem e favorecerem o desenvolvimento de competências para enfrentar o mercado do trabalho. Assim, ajuízam que muitos estudantes se interessem mais em obter certificados para o acesso a concursos públicos do que propriamente qualificar-se para o ensino e a formação em si mesmos. Esta visão aponta este problema como sendo responsável por um quadro de insatisfação e insucesso, que suscita de professores e estudantes novas atitudes e novas intervenções.

### 3.6. A visão dos estudantes

Conforme constituição da amostra, o grupo de estudantes estudado é proveniente da 11ª Classe. Assim, do universo de 209 foram inquiridos 73 estudantes (dados de 2015), representando o total de 34,9% dos mesmos. Da manifestação da intensão de exercer a profissão de professor (gráfico 3), concluímos que a quase totalidade dos mesmos indicou que sim.

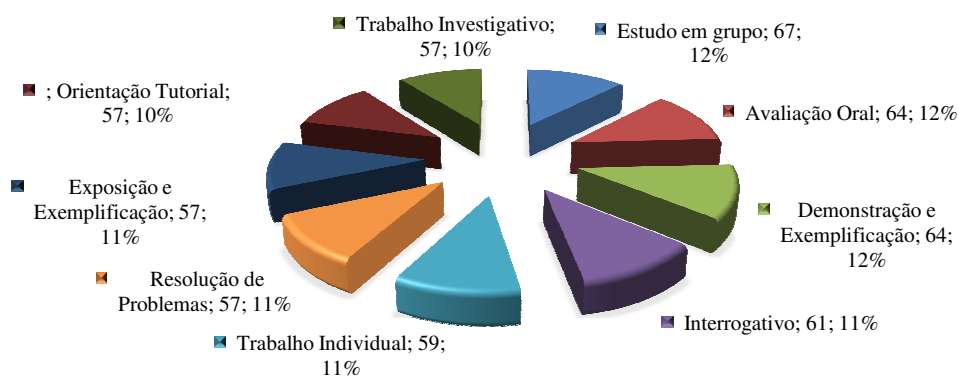


**Gráfico 3.** Pretensão de exercer a profissão de Professor

Entendemos que esta é uma questão pertinente, no estudo das motivações e expectativas dos formandos, se olharmos para as necessidades de aproveitamento em quantidade e

qualidade de profissionais para responder a demanda do sector educativo. Não obstante, os dados apresentados no gráfico são um indicador positivo, uma vez que 99% dos estudantes mostram-se motivados a exercer a profissão professor.

As metodologias de trabalho docente têm influência nos modos de ser e de aprender do estudante. Avaliamos as opções que se destacaram neste processo (gráfico 4).



**Gráfico 4.** Métodos e técnicas mais usadas pelo professor

Consoante o gráfico acima, as respostas dadas pelos estudantes apontam que os professores têm recorrido a vários métodos. Todavia, em ordem dos mais usados para os menos usados em termos percentuais, destacaram: o estudo em grupo, a avaliação oral, o método demonstrativo e exemplificativo em maioria com uma taxa de 12%; o interrogativo, o trabalho individual, resolução de problemas, expositivo exemplificativo com taxas de 11%; por fim a orientação tutorial e o trabalho investigativo com taxas de 10%.

Os resultados acima retratados descrevem a tentativa de muitos professores aplicarem o uso de metodologias ativas no processo de formação de seus educandos. Apesar de tais considerações observou em algumas aulas, a dificuldade de concretização das ideias educativas e a pouca influência sobre resultados significativos. Dai reforça-se a necessidade de se explorar continuamente as possibilidades e potencialidades que oferecem trabalhar as metodologias ativas no intuito de propiciar o desenvolvimento integral e crítico dos estudantes, futuros professores, sabendo que o seu desempenho pode influenciar o seu exercício profissional face a procura de modelos que dentro das realidades vividas lhes parecem dignos de se seguir.

No que se refere às situações que mais dificultam o trabalho dos professores (quadro 2), muitos destes estão relacionados com o nosso cotidiano. Mas, segundo resultados do item apresentado, as maiores situações que criam dificuldades são inerentes aos estudantes.

**Quadro 2.** Causas que têm dificultado o trabalho do professor

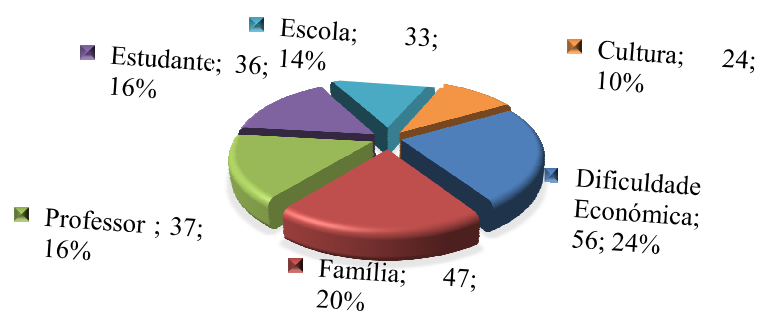
Opções	Professor	Estudante	Escola	Família
Ausências				
Forma como são conduzidos os processos de formação				
Falta de interesse e dedicação				
Fraca participação / acompanhamento/cooperação				
Dificuldade de aprendizagem				
Falta de material didático				
Não respeito a opinião alheia				
Falta de condições de trabalho				
Incumprimento das tarefas				
Inexistência de boas relações de trabalho (convivência)				
Insatisfação Profissional				
Falta de preparação e debilidade				
Forma de comunicação				
Problemas (doenças)				
Número de Estudantes por salas de aula				
Falta de tempo para estudar				
Dificuldade económica				
Rendimento escolar baixo				
Procura de emprego				
Pouca valorização				
Gravidez/maternidade				
Encargos/responsabilidades familiares/Atividades caseiras				
Situações Familiares				
Falta de luz elétrica (escola/casa)				
Medo/Autoritarismo				
Agressões/violência/Discriminação				
Indisciplina				
Atrasos nas salas de aulas				
Normas e valores definidas				

Os espaços pintados correspondem as áreas com maior percentagem de indicação em cada linha de opções. Pelo que os estudantes referiram que as ausências dos professores, a forma como eles conduzem os processos de formação, a insatisfação profissional, falta

de preparação, formas de comunicação e de avaliação, Pouca valorização dos professores, tem contribuído para dificultar o trabalho docente.

Em contrapartida, sobre as situações e experiências necessárias à promoção do sucesso escolar, os estudantes reponderam, deve haver maior valorização e apoio aos professores e do seu trabalho, maior empenho e dedicação dos professores e estudantes, tal como, mais intervenções junto das famílias e da comunidade, além da melhor preparação dos professores, aulas de apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, avaliação adequada, melhoria das condições de trabalho, criação de espaços e programas para maior intervenção e divulgação de projetos formativos, bem como a promoção de experiências que impulsionem melhorias na aprendizagem.

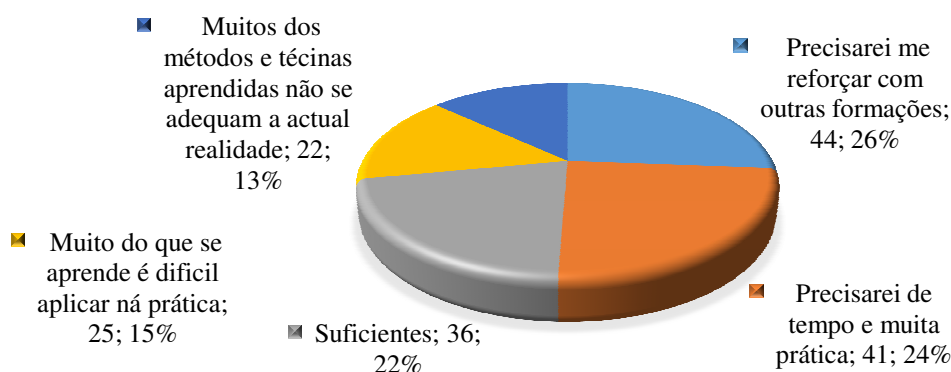
No gráfico 5, procurámos evidenciar os fatores que, nos processos de formação dos estudantes futuros professores, afetam em maior percentagem ou influenciam o insucesso escolar.



**Gráfico 5.** Causas do insucesso escolar

Os resultados mostram que, em primeiro lugar, os estudantes situam as dificuldades relacionadas com a condição económica (24%); seguindo-se o fraco apoio da família (20%), situações particulares relacionadas ao professor e ao estudante com igual percentagem (16%); situações relacionadas a escola (14%) e, por último, aspetos culturais (10%). Assim, apesar de existirem itens com maior percentagem, conforme a ordem acima descrita, cada aspeto deve ser levado em conta com a especificidade para gestão do insucesso escolar.

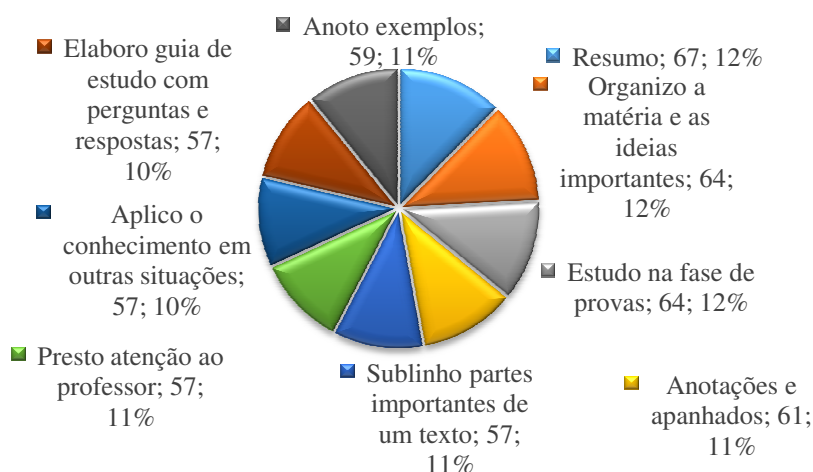
Considerando os dados ilustrados (gráfico 6), observámos o modo como os estudantes percebem as técnicas e os métodos usados pelos professores na sua formação.



**Gráfico 6.** Métodos e técnicas utilizadas pelos professores

Considerando os dados ilustrados no gráfico acima, maior parte dos estudantes admite que precisa de reforços, tempo e prática pois a forma pelas quais foram preparados não o consideram suficientes para aquisição de competências. Deste modo, reforçamos a reflexão sobre o tipo de reforço a ter em conta com vista a preencher lacunas para as necessidades identificadas. Para Silva (2010, p.113) “uma prática ineficaz pode transformar-se em eficaz pela correção dos erros”.

Nesse sentido, questionar aos estudantes sobre suas práticas é uma importante oportunidade para identificar os hábitos e atitudes face ao estudo (gráfico 7), sendo que podem influenciar na qualidade das suas aprendizagens.



**Gráfico 7.** Métodos de estudo comuns

Os resultados do gráfico indicam, numa escala percentual de maior para menor percentagem, as opções marcadas pelos estudantes sobre as formas de estudo: referindo que o fazem através de resumos, de organização das matérias e ideias importantes, e o estudo na fase de provas (ambos com 12%); por anotações e apanhados, pelo sublinhar das partes importantes, por prestar atenção ao professor e por anotar exemplos (ambos com 11%); por elaboração de um guia de estudo com perguntas e respostas e por aplicação de conhecimentos em outras situações (ambos 10%).

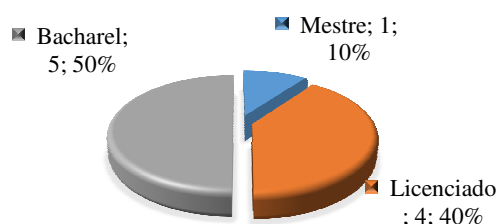
### 3.7. A visão dos professores

Os resultados dos inquéritos foram analisados e interpretados tendo em conta as opiniões e opções dos professores. No universo de 25 professores, que lecionam na 11<sup>a</sup> classe foram seleccionados 10 correspondentes a 40% dos mesmos. No que toca ao tempo de serviço (quadro 3), observámos que apenas 1 professor tem um tempo de serviço entre 0 a 5 anos. Foi seleccionado igual número de professores por nível, ou seja 3 por tempo de serviço, respetivamente de 6 a 10, de 11 a 15 e de 16 a 25 anos de serviço. Esses critérios permitiram valorizar a experiência profissional e questionar por quê na prática têm dificuldade passar tal experiência, para que seus estudantes beneficiem delas enquanto futuros professores.

**Quadro 3.** Tempo de serviço professor

Anos serviço	Professores
Dos 0 a 5	1
Dos 6 a 10	3
De 11 a 15	3
De 16 a 25	3

No que se refere às habilitações literárias (gráfico 8), metade dos professores inquiridos eram bacharéis.



**Gráfico 8.** Habilitações literárias

Dos inquiridos, 40% têm o grau de licenciatura e 10% de mestre. Os 10% expressam um valor que deve ser lido com grande relatividade, porque este grau académico não é frequente nestas classes. No entanto, reparamos que a formação continua ser uma aposta contínua.

Relativamente às situações que mais têm contribuído para dificultar o trabalho do professor, identificando responsabilidades face aos educadores envolvidos, os professores assinalaram mais aspetos relacionados com os estudantes e consigo próprio, como mostram os espaços realçados (quadro 4).

**Quadro 4.** Situações que mais dificultam o trabalho ao professor

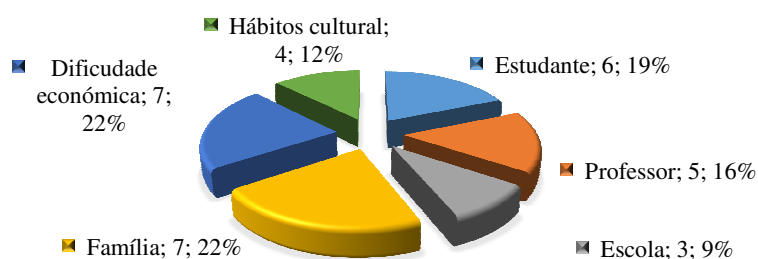
Opções	Professor	Estudantes	Escola	Família
Ausências				
Forma como são conduzidos os processos de formação				
Falta de interesse e dedicação				
Fraca participação / cooperação				
Dificuldade de aprendizagem				
Falta de material didático				
Não respeito a opinião alheia				
Condições de trabalho				
Incumprimento das tarefas				
Inexistência de boas relações de trabalho (convivência)				
Insatisfação Profissional				
Falta de preparação e debilidade				
Forma de comunicação				
Problemas patológicos (doenças)				
Número de Estudantes por salas de aula				
Falta de tempo				
Dificuldade económica				
Rendimento escolar abaixo do esperado				
Procura de emprego				
Formas de avaliação				
Pouca valorização				
Pouca valorização do ensino				
Falta de oferta formativa				
Gravidez/maternidade				
Encargos/responsabilidades Familiares				
Falta de luz elétrica				
Falta de Autonomia				
Agressões /violência				
Indisciplina				
Atrasos				
Normas e valores estipulados				
Programas curriculares extensos e desajustados à realidade				

Os itens assinalados aos estudantes referiam a ausências, forma como são conduzidos os processos de formação, falta de interesse e dedicação, dificuldade de aprendizagem, falta de material didático, inexistência de boas relações de trabalho (convivência), problemas patológicos (doenças), falta de tempo, dificuldade económica, rendimento escolar abaixo do esperado, procura de emprego, gravidez/maternidade, indisciplina e atrasos.

Quanto aos professores, os resultados apontaram com maior frequência para o não respeito pela opinião alheia, inexistência de boas relações de trabalho (convivência), insatisfação profissional, deficiente forma de comunicação, falta de tempo, dificuldades económicas, as formas de avaliação, pouca valorização do professor, falta de autonomia. No que diz respeito à escola, foi a falta de material didático, as condições de trabalho, o número de estudantes por salas de aula, a falta de tempo para implementar projetos e programas, as normas e valores estipulados, os programas curriculares extensos e desajustados a realidade.

Por fim, no concernente à família destacaram a fraca participação/cooperação, as dificuldades económicas, os encargos e responsabilidades familiares bem como a falta de luz elétrica.

O contributo dos agentes educativos pode influenciar negativa ou positivamente o insucesso escolar, dependendo da forma como participam, intervém e gerem as situações decorrentes deste processo. Questionados os professores sobre quais elemento, no contexto dos resultados escolares, que mais têm contribuído para o insucesso escolar, destacaram a família e as dificuldades económicas (gráfico 9).

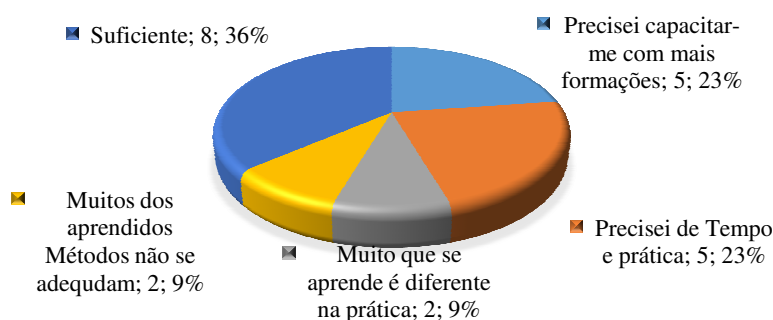


**Gráfico9.** Contributos dos agentes educativos para o insucesso escolar

Tal como ilustra o gráfico 9, os professores classificaram os fatores de insucesso da seguinte maneira: com percentagens iguais de 22% destacaram as dificuldades económicas e a família. Seguiram-se com 19% o estudante, 16% o professor, 12% hábitos culturais e 9% a escola.

Deste modo, é preciso identificar parcerias e possibilidades que aproximem todos atores educativos, com iniciativas na escola, de forma sistemática sem esperar soluções de sistemas ou políticas educativas.

Para aprofundar a realidade dos professores, inquirimos se a forma como foi formado para ser professor (pelos seus professores e pela escola) garantiram o desenvolvimento de competências necessárias para o desempenho profissional. O gráfico nº 10 representa os resultados.



**Gráfico 10.** A formação e a garantia de desenvolvimento de competências para ser professor

O gráfico mostra numa percentagem grande de 36% dos professores inquiridos que alegam ter obtido conhecimentos suficientes, enquanto 23% afirmou ter necessidade de outras formações e que precisou de tempo e de prática, 9% assinalou inadequação de vários métodos e dificuldades de enquadramento de questões teóricas nas práticas. Comparativamente a informações referida por alguns estudantes, em sua opinião alguns professores precisariam de inovar as suas práticas e hábitos. Neste intuito, há que considerar a possibilidade de selecionar atividades para melhorar o seu desempenho tendo em conta as necessidades e os desafios com que se deparam no processo formativo.

Noutra questão levantada no sentido de emitirem opinião acerca dos fatores de sucesso escolar, os professores apontaram para a qualidade do professor, para a forma como este desenvolvia as atividades usando diferentes métodos; para os materiais didáticos disponíveis (Biblioteca, laboratório); para a aplicação e entrega dos estudantes; para a criatividade, a supervisão, a avaliação adequada, o diálogo, os encontros de coordenação; para a qualidade do ensino, da aprendizagem e formação; para a relação entre a família e a escola.

Por fim, os professores foram instigados a partilhar opiniões sobre eventuais dificuldades que encontravam no uso de métodos pedagógicos diversificados tendo referido dificuldades de partilhar seus conhecimentos; a falta de tempo, de material e meios didático (manuais das disciplinas); de condições de trabalho desfavoráveis; insatisfação e a pouca valorização profissional; a falta de laboratório e biblioteca; a falta de apoio às iniciativas e projetos criados.

Em suma, as grandes questões e preocupações evidentes nos resultados do inquérito, confrontados juntamente com outras evidências registadas a partir da observação e entrevista oferecerem referência significativa para contextualizar a problemática da falta de meios e condições de trabalho, o uso de metodologias transmissivas em muitos contextos de ensino, o fraco desempenho e aproveitamento dos estudantes futuros professores, intensificando-se deste modo a necessidade de melhoria dos processos e resultados de formação, agindo especificamente na mudança de hábitos e práticas ineficazes a favor de práticas produtivas que ajudem melhorar o desempenho dos professores e reforçar competências e atitudes que o permitam enfrentar e gerir da melhor forma possível as situações e processos de formação.

Nessa perspetiva, o fomento do ensino e das aprendizagens assentes em metodologias ativas parece-nos um auxílio importante para reforçar e despertar essas mudanças, visto que promove uma variedade de atividades, situações e experiências em que se tem a oportunidade de intervir criticamente oferecendo grandes possibilidades de (re)criar e transformar o contexto à sua volta, à medida que participa. Portanto, é uma ferramenta que os professores podem dispor para criar, refletir, confrontar suas ideias, reforçar suas habilidades, intervir diante de situações de âmbito escolar, familiar, profissional, o que pode ser proveitoso para minimizar os problemas identificados.

## Capítulo 4- Discussão dos resultados

Na sequência dos resultados analisados, este capítulo visou ser um contributo teórico e prático de apoio à questão formulada sobre *como potenciar os professores da escola de modo a conferir-lhes competências no uso de metodologias ativas?*

Deste modo, pretendemos aprofundar a discussão dos dados obtidos em consonância com os objetivos, problema e hipótese de investigação.

### 4.1. Um contributo Pós- Estudo

Os resultados do estudo reafirmaram a problemática do carácter transmissor e reprodutor do sistema de ensino e formação na escola em estudo, apesar de haver orientações para implementação de novas políticas educativas. Somam-se a esses problemas a preparação dos futuros professores com base numa abordagem bastante instrutiva e normativa e de formação muito geral, sendo bastante teórica e abstrata muitas vezes, distanciada da realidade prática e dos contextos dos estudantes.

Ainda assim, outros factos chamam a atenção nas observações e entrevistas efetuadas, como exemplos, o atraso escolar ou a situação de estudantes que por razões de vária ordem tiveram de abandonar a escola (repetentes e desistentes), o problema daqueles que ingressaram com um nível de escolaridade sem competências ou bases suficientes (perfil de entrada) ou ainda dos que terminam o nível de formação sem competências suficiente (perfil de saída). Percebendo tais considerações e avaliando a influência e interferência da ação pedagógica sobre a aprendizagem dos educandos, leva-nos a considerar a existência de uma forte relação existente entre os modos de atuação docente (métodos pedagógicos) mobilizados no processo de formação dos professores com os resultados obtidos, refletidos no fraco aproveitamento escolar, deficiências e limitações de ordem prática, nas taxas de reprovação, abandono escolar e desistências conforme descrita no capítulo anterior. Efetivamente é incontestável a evidência que o modelo pedagógico assente na perspectiva transmissiva continua a dominar o processo de formação tornando os agentes recetores as leis e normas

predefinidas, sobre o qual consideramos ser preciso agir no sentido da mudança de paradigma.

O novo paradigma significa para nós, valorizar os atributos da perspectiva construtivista apoiado pelos programas curriculares vigente que continuam a não ser amplamente explorado e dominado, daí consideramos que “para melhorar a qualidade do ensino e da formação professor é preciso, antes de mais nada, melhorar os modos de atuação do professor...” (Delors,1998, pp. 152-153). Assim sendo, parece-nos que as metodologias ativas podem constituírem ferramentas de trabalho capazes de potenciar e interferir positivamente na qualidade da ação do professor, com conseqüente promoção da melhoria do ensino e das aprendizagens.

Ainda assim, importa considerar a visão de (Thouin, 2008) sobre qual enfatiza que aprender metodologias é, antes de mais, aprender procedimentos de trabalho e de linguagem que permitem exprimir ideias e relações entre vários fatores de formas a conhecer, (re)construir e resolver questões ligadas as teorias científicas e aos aspetos da vida cotidiana. Realça que;

“O construtivismo didáctico incide muito mais sobre a forma como os estudantes aprendem (...) baseia no princípio de que o estudante colocado no centro das suas aprendizagens escolares deve permitir-lhe reconstruir e apropriar-se gradualmente do saber; o que pressupõe aprender linguagem que permita exprimir enunciados de observação, conceitos, leis teorias e a aprendizagem de estratégias de resolução de problemas por intermédio de atividades (...)” (Thouin, 2008, pp. 99-100).

O significado pedagógico das metodologias ativas no contexto da problemática em estudo, é desenvolver no perfil dos professores e estudantes características como “a iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito critico-reflexivo, capacidade para autoavaliação, cooperação para o trabalho em equipa, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade de assistência” (Mitre et al (2008 p.5), de permitir gerar uma atividade organizativa que favoreça o desenvolvimento de atributos como: dinamismo, criatividade, empreendedorismo, conhecimento, habilidades, qualificação pessoal, competências técnicas, capacidade intelectual (raciocínio, pensamento critico, imaginação...), capacidade de questionar, de decisão, adaptação, comunicação, de trabalho em equipa, desempenho, inovação, postura ética e responsável, a capacidade de

tratamento, utilização da informação e conhecimento de forma eficaz que estimulem a produtividade, intervenção e transformação dos contextos reais (Silva e Cunha, 2002 ; Gaspar e Diogo, 2010). Estes atributos têm a vantagem de oferecer grandes possibilidades de aquisição da competência para conceber situações didáticas estimulantes e desafiadoras, de elevar a consciência crítica e criativa dos professores, incentivara comunicação, cooperação, interajuda, reflexão, desenvolvimento de relações e parcerias, a autonomia, valorização da equipa de trabalho, atuação e intervenção em diferentes contextos que ajudem consolidar saberes e experiências significativas, a gestão dinâmica e adequada das situações de aprendizagem ou aula, além de estimular a criação de projeto criativo com a particularidade de dar abertura para que se vá questionando, investigando, recriando, ajustando, reformulando ideias e aperfeiçoando saberes.

Assim sendo, à medida que seus estudos são fundamentados na pesquisa, na reflexão, na experimentação e no contacto com a realidade à sua volta, o professor e o estudante (futuro professor) são incentivados a assumir um papel ativo e responsável na sua aprendizagem (Komatsu, 1988, citado por Kodjaoglanian, 2003, p.3).

Considerando o diagnóstico inicial e os pressupostos acima referenciados, impõem-nos contextualizar a questão de *como potenciar os professores da escola de modo a conferir-lhes competências no uso de metodologias ativas, com vista à melhoria da qualidade da formação insistindo na sua relação com o desempenho e com o sucesso escolar dos estudantes?*

Entendemos considerar que a exploração na vertente de investigação e utilização prática, por intermédio de exercitação de várias atividades em distintos contextos, capaz de ser ajustado em função das necessidades formativas, dos desafios da formação nos moldes da reforma e do paradigma construtivista, de forma contínua e faseada, podem impulsionar a implantação de metodologias ativas na escola. Neste contexto entendemos considerar propostas concebidas e aperfeiçoadas a partir do projeto de formação desenvolvido por Thouin (2008), considerar o sistemas de resolução de problemas e aprendizagem baseada em problemas (PBL), (com base no contributo de Koadjaglanian, 2002; Gemignani, 2012; Mitre et al 2008); e da aprendizagem baseada em equipas/grupos, com dinâmicas de participação e cooperação desenvolvida por(Drew & Bingham, 1999).

## 4.2. As estratégias

- Estratégia 1–**Estratégia de exploração** - incide nos modos de raciocínio que permitam abordar uma dada problemática.
- Estratégia 2- **Estratégia de instrumentação** – está relacionada com o emprego de diversos modos de representação para demonstrar uma ideia, como: esquemas, gráficos, tabelas e símbolos.
- Estratégia 3 - **Estratégia de comunicação** – contempla o uso de diversos elementos da linguagem para explicar fenómenos, situações problemáticas ou questões.

### *4.2.1. Estratégia de exploração/contexto de realização*

O professor confrontado com uma situação, um fenómeno, um problema ou assunto, é levado a observar, tirar notas, questionar, refletir, a formular questões e explicações, bem como, emitir hipóteses, argumentos, descrever processos, explorar e delimitar problemáticas, explorar e propor pistas de soluções, formular propostas, estabelecer relações entre suas explicações, elaborar conceitos, avaliar resultados e processos sobre a questão em estudo.

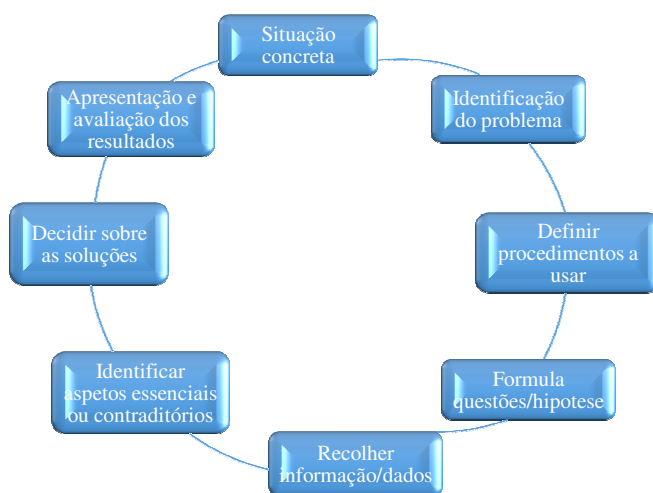
Assim ao explorar problemáticas, ao trocar impressões com seus colegas, ao partilhar informações, confrontar as suas ideias e justificar as suas explicações, efetuar experiências, faz descobertas, interage e intervém gradualmente num processo de construção e reconstrução do conhecimento, que permite-lhe desenvolver a sua cultura geral e tomada de consciência da sua participação enquanto agente ativo. Outro aspeto positivo deste processo é, permitir que o professor/estudante explore o conhecimento ou informação nos inúmeros meios de difusão ou nos materiais disponíveis e, selecionar e utilizar apropriadamente a informação. Incentivando deste modo o estudo como forma de pesquisa, a recolha e tratamento adequado da informação além de dar abertura para confrontar novas experiências, exprimir ideias, permitir manter contacto e conhecer a perspectiva de análise dos demais atores envolvidos no processo.

#### 4.2.1.2 Atividade de estudo para implementação da estratégia de exploração

##### Atividade de estudo 1 - Aprendizagem baseada em problema (PLB)

Segundo Thouin (2008, p.244) “os problemas consistem em responder a uma questão aberta que implique a busca das melhores soluções ou abordagens possíveis a partir de material sugerido.”

Na PLB -Propõe-se um tema, ou confronta-se com uma realidade, um facto ou uma situação-problema que provoque a ação do grupo de estudantes no sentido de refletir, exprimir a sua opinião, ideia, analisar, pesquisar, debater, avaliar, em busca de respostas ou soluções adequadas(destaca-se um contexto ou uma realidade autêntica de trabalho). Na problematização o professor apoia o estudante na procura de caminho para a compreensão ou resolução de problemas, recorre-se a pistas, várias fontes de informação (biografia), confronta-se o grupo com explicações contraditórias do fenómeno em análise para debate, entre si, descrever a história, e os processos de desenvolvimento de cada situação. A aprendizagem baseada em Problemas (PLB) pode ser equacionada com base no sistema que se apresenta a seguir (figura 2).



**Fig.2**Sistema integrado de resolução de problemas (Drew & Bingham, 1999, p.269)

##### Atividade de estudo 2 - Análise SWOT

O termo SWOT é composto pelas iniciais *Strengths* (pontos fortes), *Weaknesses* (pontos fracos), *Opportunities* (oportunidade) e *Threats* (ameaças), “é um instrumento precioso para o desenvolvimento de uma estratégia empresarial, funcionando como uma síntese

das informações recolhidas dos diagnóstico internos e externos” que serve de base para as decisões estratégicas a implementar de forma gradual (Camara et al, 2010,pp. 784-785).

Consideramos que este instrumento de diagnóstico, pode ser aplicado na avaliação de um projeto, instituição, aula, de um curso, de uma disciplina ou programa curricular, além de poder ser útil no contexto de formação do professor visto que em muitas situações de aprendizagem é exigido ele seja capaz de fornecer um diagnóstico (identificar situações reais), elaborar uma síntese ou análise avaliativa e comparativa de fatos. Dai que pode ajudar a reforçar a competência de análise crítica e criativa e permitir ao professor/estudante desenvolver uma visão mais consciente e contextual da realidade, com capacidades para evidenciar características, hipóteses, necessidades ou estratégias relevantes através da identificação dos quatro elementos descritos.

Sugestões de como aplicar? Deve-se ser capaz de identificar:

- Pontos fortes: Reconhecer aspetos de importância (valoriza-os e enfatiza-os).
- Pontos fracos: Identificar aspetos de menor relevância, (reduza-os ou proteja-se deles). Considere que melhorar as áreas que se sente fraco ajuda a melhorar suas capacidades (pergunte-se o que faria de diferente?).
- Oportunidades: Identificar aspeto positivo com impacto significativo nos processos e resultados da situação em estudo que favoreçam o crescimento do professor e do estudante, para que possam ser explorados e introduzidos nos processos de melhoria da escola da turma ou da comunidade(aproveite-as para minimizar as fraquezas identificadas noutros sectores).
- Ameaças: Identificar aspeto negativo com impacto na aprendizagem e nos resultados escolares(previna-se delas, conserve-se ou evite-as).

### Atividade de estudo 3- Brainstorming (chuva de ideias)

Para Drew e Bingham (1999), esta técnica de resolução de problema consiste na apresentação livre de ideias para um determinado problema, dando margem à imaginação criadora. O sentido desta técnica é o de explorar ideias criativas para posterior análise e escolha das opções mais adequadas à situação ou problema.

Sugestões de como aplicar? A aplicação desta técnica requer:

- Registrar todas as ideias dos estudantes num quadro ou outro recurso onde todos possam ver sem julgar. Só após a apresentação livre das ideias é que elas devem ser submetidas a uma análise crítica que permite verificar o que cada um quis dizer de forma argumentada.
- Reordenar as ideias de forma a agrupar as ideias semelhantes.
- Avaliar quais as ideias mais adequadas e quais não para dar resposta ou soluções para o problema.

#### **4.2.2 Estratégia de instrumentação/contexto de realização**

Muitas vezes os conceitos e as situações por desenvolver numa aula apresentam um grau de abstração bastante elevado, para que os estudantes possam compreender como algo funciona. Sugere-se, muitas vezes, a utilização de vários recursos como quadros, gráficos, mapas, tabelas, figuras, imagens, fotografias, ilustrações, animações, filmes, apresentação de textos em diapositivos, entre outros. Esta estratégia sugere que se deve empregar diversos modos de registo e representação como esquemas, gráficos, tabelas, notas, símbolos, para organizar, ilustrar dados, sintetizar uma informação, sustentar um questionamento, compreender e relacionar ideias, fazer demonstração ou propor uma explicação.

Nesse tipo de estratégia o estudante é estimulado a demonstrar a compreensão de uma situação apoiando-se na representação e combinação de várias ferramentas (tabelas de resultados, representar dados sob forma de esquemas), que ele próprio deverá conceber, registar e avaliar, para facilitar a compreensão da informação.

##### ***4.2.2.1 Atividades de estudo para realização da estratégia de instrumentação***

###### Atividade estudo 4—Elaborar esquemas

Para elaborar esquemas é necessário apontar ideias-chave do texto, traçar a compreensão, o raciocínio ou o esquema com ajuda de setas, traços, linhas, pontos, retas, uso de figuras como quadrado, retângulo, triângulo. A esquematização permite formar uma rede de conceitos e estabelecer relações entre conceitos e ideias durante

uma atividade ou problemática. “Pode-se, por exemplo, colocar os estudantes em equipas, pedir a cada equipa que forme a sua própria rede e compará-las com as redes construídas pelos outros” (Thouin, 2008, p.238).

#### Atividade de estudo 5- Elaborar tabela de resultados/Informações

Esta atividade consiste em representar ou apresentar informações sob forma de tabela. Visa desenvolver nos estudantes a capacidade de conceção ou elaboração das suas próprias tabelas, para posterior apresentação. Para o efeito, é importante identificar dados, características, comportamentos ou informações importantes que queira realçar ao preencher as tabelas produzidas. Neste processo de orientação é importante não impor um modelo-padrão e validar ideias que se revelem claras, criativas e completas, e assim valorizar a participação de cada um.

### **4.2.3 Estratégia de comunicação/ contexto de realização**

O professor deve apropriar-se e utilizar uma linguagem adequada para exprimir as suas ideias e soluções relativas a uma situação, ou para explicar fenómenos, descrever objetos, processos, conceitos, leis, teorias ou problemática, com ajuda de representações. (símbolos, tabelas de dados, esboços, gráficos, esquemas). Quando utiliza a linguagem de forma relevante e criativa, ajuda a promover uma estruturação articulada do pensamento, permitindo desenvolver a capacidade de comunicar enquanto veículo de manifestação do pensamento e de ordenação de ideias do comunicador.

#### ***4.2.3.1 Atividades de estudo para realização da estratégia de comunicação***

#### Atividade de estudo 6- Apresentação oral/ aprender a exprimir-se oralmente

Defender um tema, fazer apresentações em grupos ou individual sobre trabalhos escritos, ou apresentar informações oralmente, tem sido uma atividade bastante orientada na comunicação de trabalhos académicos e uma exigência de muitos empregadores para avaliar a capacidade comunicativa dos seus candidatos (Thouin, 2008).

Considerando este pressuposto parece-nos importante estimular no contexto pedagógico esta atividade. Assim sendo ela pode assumir várias formas como: ler uma informação em voz alta e comentar, dialogar com colegas, descrever uma ilustração por próprias palavras, apresentar ou comentar uma solução, definir um termo por próprias palavras, resumir uma observação ou apresentar um relatório.

Drew e Bingham (1999) e Thouin (2008) são de opinião de que, para garantir o sucesso, antes e no decorrer da apresentação oral pode ser útil o professor/estudante considerar vários aspetos:

- Fazer a si mesmo perguntas sobre (como, o que quer atingir, a disposição dos meios, o tempo de duração da apresentação; que meios vai necessitar (projektor, slides, vídeos, filmes, objetos, cartazes); quem, quantos participaram, que contributos ou mensagem essencial se quer passar (objetivos).
- Estruturar um esboço do que vai dizer no princípio, meio e fim (pensamento, afirmação, história, citação), como vai representar (ajuda visual, tabelas, gráficos, quadro) ou seja ter alguns apontamentos e ajuda visual ordenada, em mão, para guiar o trabalho.
- Identificar os principais pontos que serão objeto de análise, para tornar claro e perceptível a abordagem; usa exemplos e comparações.
- Preparar o material de trabalho com antecedência.
- Não fazer gestos desnecessários (como mover os pés, a cabeça, olhar para o teto ou para o chão, fixar constantemente a ler aos papéis); expor o conteúdo para a apresentação não ser monótona. Quando falar, estabelecer contacto visual com a audiência.
- Quando lhe for dirigida perguntas assegure-se que as entendeu para não ficar confusa e dar resposta inadequada.
- Ensaiar a apresentação, permitam uma boa comunicação, e permitam manter interação e interesse do auditório.
- Se a apresentação for em grupo, distribuir tarefas de modo cada membro possa desenvolver um papel.
- Controlar as sessões de perguntas, o tempo da apresentação, principalmente para não correr o risco de não se responder devido o tempo estabelecido.

### Atividade de estudo 7- Debate baseado na controvérsia programada: prós e contra

Para Chispino e Santos (2011) o debate baseado na controvérsia programada é um exercício de construção de consenso a partir de um debate planejado, baseado em posições conflitantes causadas pela diferença de percepção/opinião. “Há uma controvérsia acadêmica programada quando as ideias, a informação, as conclusões, as teorias e as opiniões de um estudante se opõem as de outro, mas ambos tratam de chegar a um acordo apontando para a síntese de novas soluções, a uma resolução criativa do problema” (Johnson, 2004, citado por Chispino & Santos, 2011, p. 12).

Para os autores, aprender a debater ideias discordantes é uma estratégia importante para a formação do cidadão crítico, capaz de lidar com várias experiências cotidianas de aprendizagem, despertando-o a curiosidade e a busca de informações. Constituindo-se numa oportunidade de cada um expor as suas opiniões, argumentos, estimular o raciocínio, além de despertar a curiosidade para pesquisa, interpretação, avaliação, argumentação, refazer ideias e conceitualizar. O debate não visa a abdicação de posições nem revela sentimentos em disputa, mas a oportunidade de cada um apresentar suas ideias e de ouvir a argumentação do outro, sobre o que pensa/sente.

. “Se os estudantes acostumam a discutir as suas ideias, opiniões ou conclusões de forma construtiva, se bem programada a atividade, o uso do diálogo será favorecido como uma estratégia fundamental para resolver os seus conflitos” (Chispino & Santos, 2011, p. 11).

Procedimento metodológico/ Sugere-se:

- Identificar problemas ou questões de interesse social ou científico para estimular a controvérsia (confrontar os estudantes com explicações contraditórias).
- Dividir a turma em dois grupos de ideias (prós e contras) para discuti-las, entre si.
- Apresentar os argumentos a favor ou contra, e cada grupo deve argumentar em defesa da posição tomada, procurando convencer com fundamentos sólidos e exemplos práticos.
- Para o caso do professor querer realçar algo importante pode fazê-lo mediante a pergunta ou reflexão que guiará a discussão para esse aspeto.
- Reavaliar as posições e ideias e por fim fazer-se escolhas úteis.

## Atividade de estudo 8 - Escrever e apresentar relatórios de atividades

Relatórios são importantes recursos para comunicar resultados de um projeto, investigações, visita, experiência. Consistirá em elaborar um documento escrito com rigor científico para apresentar experiências, constatações, resultados para posterior apresentação. O plano mais geral de um relatório envolve: introdução, desenvolvimento, método e conclusão. Além de incluir a capa, título, objetivos, índice, constatações feitas, métodos, bibliografia, anexos, recomendações, resultados, pressupõe indicar a data, o local, resumo da situação, mencionar o local da investigação, os autores e o orientador do trabalho. Atendendo a diversidade de itens constantes no relatório, pode ser útil perguntar ao formador (orientador) o que é suposto fazer ou conter salientam (Drew & Bingham,1999)

A escrita de relatórios exige tomar notas durante a visita ou estudo.

Como aplicar? Prevemos atividades práticas como:

- Apresentar as constatações (o que se viu, ou o que foi realizado, o que se sentiu, o que fizeram as pessoas ou grupos, o que se aprendeu, o que gostaria de ver implementado mais adiante).
- Fazer balanço dos momentos marcantes, das dificuldades, das perspetivas, dos pontos positivos, dos resultados, das recomendações, das propostas e conclusões(aplicar análise SWOT)
- Organizar os estudantes por equipas, para uma observação, apresentação e interpretação conjunta dos relatórios.

A aprendizagem que almejamos requer que as competências adquiridas sejam utilizadas, integradas e exercitadas de forma contínua em várias situações concretas do cotidiano (da escola, da família, da sociedade do meio que o circunda). As propostas apresentadas visam impulsionar o uso de metodologias que com outras do domínio do professor acreditamos poderem contribuir para diversificação de opções e dar abertura para que vá criando e reformulando outras. Daí se estimular, cada vez mais, parcerias e um número variado de atividades que podem enriquecer e assegurar a continuidade das aprendizagens iniciadas em contexto da sala de aula.

Mediante tais considerações, a abertura da escola para encarar novos desafios e a participação de parceiros sociais nas experiências dos professores/estudantes e em projetos torna-se cada vez mais importantes auxiliares do enriquecimento e reforço das

competências dos professores e estudantes. Shaffer (2005) sublinha o facto de que, cada vez mais, as interações ocorrem em verdadeiros grupos-par e as pessoas tornam-se mais responsivas às pressões normativas de seu grupo. Nesta perspetiva torna-se importante permitir que os estudantes agrupados em pequenas equipas de/com apoio, acompanhamento e supervisão do professor/tutores, executem atividades ou projetos de investigação, que propiciem competências disciplinares e transversais, úteis não só âmbito disciplinar mas também e na formação e intervenção ao longo da vida.

Nessa perspetiva os atores têm a oportunidade de integrar os conteúdos, temas disciplinares e preocupações nos projetos impulsionados pela escola, permitindo a implementação e do desenvolvimento de metodologias ativas na escola, estabelecer relações com a sua vida cotidiana, bem assim, permitir a evolução dos conhecimentos prévios com a integração de experiências, conforme previsto para os domínios de formação e nos programas curriculares.

Destacaremos, de seguida, algumas atividades que considerámos promotoras dessa formação na perspetiva de integração de múltiplas competências de desenvolvimento pessoal e profissional:

- Visitas de estudo domiciliare, institucionais, centros de formação, museus, laboratórios, empresas e intercâmbios com outras escolas, podem ser importantes momentos de formação prática. Estas permitirão ao estudante familiarizar-se com o funcionamento de uma determinada instituição e as repercussões das suas atividades sobre a sociedade.
- Módulos de formação são uma boa aposta para a atualização e reciclagem da formação de professores, no sentido de dinamizar ciclos de formação com alguma regularidade. Consiste em facultar a formação prática na escola de ordem pedagógica, científica com recurso (sessões de aulas, sessões de aulas-vídeos comentados, cursos profissionais, conferências, palestras) centradas em conteúdos das diferentes disciplinas que podem ser realizadas com ajuda de instituições ou centros de formação, técnicos, especialistas, escritores, jornalistas, pesquisadores, autoridades tradicionais locais (sobas), artistas, repórteres. O contributo de cada agente participante deverá ser numa determinada área de interesse da escola, que ajudará os estudantes a entender vários pontos de vista e colher novas experiências.
- Gestão e desenvolvimento de projetos no sentido de elaborar propostas de intervenção em áreas em que se pode trabalhar e que afeta a vida da turma, da escola e da comunidade. Como exemplo, pode-se desenvolver projetos ou plano de melhoria da turma, da escola, do projeto educativo da escola, interferindo

diretamente nos projetos pedagógico e curricular. Ou, ainda, criar agentes dentro da escola para a promoção e a difusão de programas específicos. Em geral, deve-se partir de um diagnóstico, para transformar uma realidade ou resolver um problema e, assim, responder a algumas necessidades fundamentais das comunidades escolar e educativa.

- Exposição científica ou cultural para apresentar trabalhos criados pelos estudantes, professores ou convidados. Pode-se fomentar realizando o museu da escola; feiras de ciência, tecnologia e cultura; feiras do livro, gastronomia, tecnologia, entre outros; exposições artísticas centrada na riqueza cultural das áreas de origens dos estudantes (província, município, bairro); exposições de obras e trabalhos de professores e estudantes. São uma boa forma de centrar-se na realização de atividades de animação curricular e artística como: música, poesia, moda, dança, vídeo, pintura, desenho e outras artes identificadas e de interesse para os estudantes e para a escola.

Os módulos temáticos podem ser organizados em diferentes fase do curso de formação de professores, permitindo os estudantes praticarem ou articularem os conhecimentos teóricos e práticos visa apresentar opções às disciplinas para que possam diversificar o ensino e adaptar opções às reais necessidades. Com isso, pretende-se que sejam reforçadas a cooperação e parcerias na formação do professor entre os estudantes, escola, família, especialistas, instituições sociais e outros atores sociais que se mostrem relevantes para os objetivos, tarefas e metas que se pretende alcançar.

Em suma, com todas as reflexões e sugestões de trabalho apresentadas neste capítulo, a modo de subsídios, pensamos estar a caminhar lado a lado com os atores e instituições socioeducativas na procura de meios teóricos e práticos para a melhoria da preparação dos professores para uma melhor resposta educativa. Acreditamos que nesta procura de melhoria, a aposta nas metodologias ativas tornarão certamente o ensino e a formação lugares de motivação de crença de valorização (docente e discente) e de oportunidade de expressão de conhecimentos e valores, para uns e outros protagonistas e beneficiários da formação no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem.

Pois, “se a escola for apenas lugar de ensino, será substituída, com vantagem, pelos meios modernos de comunicação, muito mais adequados para a tarefa de transmissão de conhecimento: São mais atraentes e atingem a massa facilmente” (Demo, 2000, p.18).

## CONCLUSÃO

A investigação permitiu aferir que, em muitas situações de ensino na Escola MV, a forma de alguns professores partilharem o conhecimento com os estudantes acabam por se manifestar reprodutiva, transmissiva e transcritiva. Acontece também muitos estudantes não empenharem-se com esforços suficientes e ideias criativas para realizarem tarefas propostas acarretando, desta forma, dificuldades na reelaboração e integração de conteúdos, afastando significativamente os estudantes da capacidade de estruturar e aplicar os conhecimentos de forma crítica e analítica. Mais ainda, a falta de hábitos de implementação de recursos pedagógicos inovadores, faz com que o ensino e a formação sejam deficitárias e contribuam para uma preparação docente abaixo das expectativas do Sistema Educativo e dos profissionais e a manutenção de um conjunto de práticas totalmente desfavoráveis ao seu desenvolvimento.

Tais situações acabam por diminuir e limitar as experiências do professor e dos estudantes, futuros professores, bem como a qualidade dos processos e dos resultados da sua formação. Ainda, poderão estar na origem das várias dificuldades enfrentadas pelos estudantes em classes sequenciais de formação. Provavelmente, uma das melhores formas de melhorar tais situações será de dar a possibilidade aos professores de experimentarem e explorarem as potencialidades de outros métodos, nomeadamente das metodologias ativas que aqui discutimos e sobre as quais elaboramos um contributo, acreditando constituírem ferramentas e estratégias importantes para uma aprendizagem diferenciada das ciências e possam permitir melhorar as aprendizagens e o desenvolvimento de competências, bem como maior adequação do ato pedagógico às necessidades formativas.

A aprendizagem baseada em metodologias ativa é fundamentada para a implementação da perspetiva construtivista do ensino e da aprendizagem, já que o uso de tais metodologias não reduzem os sujeitos educativos à condição de objeto ou de mero recetor, mas sim transformam-nos em atores participativos e interventivos, que com o apoio do professor, desenvolvem capacidades de reflexão crítica, de pesquisar e de questionamento. Isso para que possam recriar o conhecimento com base em ideias próprias, visões inovadoras, determinação e capacidade de tomada de decisões, partilha

de iniciativas, resolução de problemas, integração e de aplicação de conhecimentos de forma útil e em diferentes situações.

Caracterizar este tipo de metodologias é considerar iniciativas que envolvam fazer algo de forma participativa, criadora, crítica e transformadora implicando a criação ou o uso de várias opções para que se potencialize conhecimentos e experiências significativas em concordância com os objetivos científicos, pedagógicos e socioculturais. Na continuidade, a escola pode reforçá-las através da valorização dos conhecimentos prévios, da aprendizagem cooperativa, do trabalho em grupo, da elaboração de projetos, de atividades de resolução de problemas centradas no aprendente, mediante ações e práticas didático-pedagógicas que permitam a realização de tarefas, por meio da implantação de atividade de estudo que possam rentabilizar o aproveitamento dos estudantes e reforçar a continuidade da aprendizagem iniciadas em sala de aula como exposições, desenvolvimento de parcerias com outras instituições, empresas, realização de palestras, visitas de estudo, elaboração de projetos de melhoria da turma, da escola ou da comunidade desenvolvidos por estudantes com orientação do professor. Para que, por estas, os estudantes possam expressar suas noções, responder questões, defender os seus argumentos, explorar problemáticas e ideias criativas, permitindo renovar e reconstruir perspectivas, a cada dia, à medida que se for deparando com novas situações em que terá que mobilizar os conhecimentos e as competências adquiridos.

Esse tipo de ações estimula os professores a empenharem-se no desenvolvimento de métodos de trabalho eficazes e na elaboração de propostas com a finalidade de ajudar os estudantes a pensar de forma autônoma e a intervir de forma construtiva. É uma oportunidade que ambos têm para refletir sobre suas ações e exercer maior controle sobre a sua conduta e seus próprios processos de formação.

Naturalmente, as metodologias ativas apresentam potencial para promover a aprendizagem construtiva, de forma individual ou coletiva, desde que se crie e se trabalhe em ambientes estimulantes, sendo flexíveis e de autonomia, para os atores interagirem, (dialogarem, resolverem problemas, desenvolverem projetos e iniciativas de trabalho de forma cooperativa) proporcionando a possibilidade de as conhecer e de exercitá-las em atividades no decorrer do processo de formação.

Portanto, os principais desafios ligados a implementação das metodologias ativas na escola esta ligado ao tempo que se investe na exercitação e aplicação em situações diversificadas de âmbito da formação. Igualmente, as estratégias metodologias ativas implicam desafios assentes em componentes de ordem explicativa, metodológica, instrumental, comunicativa, integrativa, permitindo ao professor/estudante conduzir a exploração de uma problemática e ou ideias, analisar e representar dados, comunicar informação, avaliar de forma crítica as diversas situações à sua volta e gerir a informação de forma útil. Assim, não bastará dominar os conhecimentos relativos ao uso de tais metodologia, antes, é preciso conhece-las e saber emprega-las com confiança e segurança.

Pelo que foi dito, reforçar a formação e o desempenho do professor qualitativamente, através destas ferramentas, constitui desafio e estímulo para a formação docente da escola visto, que a qualidade do professor repercute na sua capacidade para transformar os processos e contextos de formação e essa possibilidade enquadra substanciais ganhos para o rendimento escolar do estudante futuro professor permitindo aprendizagens múltiplas facilitadas pela abordagem construtivista do ensino e da aprendizagem, conducente o seu desenvolvimento integral e integrado com as condições sociais e as expetativas de desenvolvimento da Escola, na qualificação dos seus docentes, na qualidade da formação dos professores formados e dos processos escolares. Assim sendo é importante que se divulgue os inúmeros trabalhos científicos existentes em torno das metodologias e se explore continuamente as múltiplas aberturas e possibilidades que as mesmas oferecem, estender esta abertura também ao convite de especialistas ou individualidades que de forma individual ou coletiva tenham realizado estudo ou experiencias relevantes na linha de investigação em estudo, ou ainda a escola poder apostar em desenvolver projetos de melhoria em áreas que afetam a vida da escola com conseqente apresentação de resultados a comunidade educativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Camara, P., Guerra, P. B., & Rodrigues, J.V. (2010). *Novo Humanitor: Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. 2ª Ed. Coleção: Gestão e Inovação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Carvalho, M. C (2009). *Construindo o saber – metodologia científica: fundamentos e técnicas*, 9ª Ed. Campinas SP: Papirus Editora.
- Chrispino, A. & Santos, T. C. (2011). *Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escola*, ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 57-80, jan./mar. 2011. Em [http://www. Scielo.com](http://www.Scielo.com). Acedido em Abril de 2016
- Delors, J. et al (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Rio de Janeiro Cortez Editora. Em <http://www. Scielo.com>. Acesso em Abril, de 2016
- Demo, P. (2000). *ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. 2ª Ed, Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. SP: Papirus Editora.
- Drew, S. & Bingham, R. (1999). *Guia do desempenho do estudante*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Degallaix, E. & Meurice, B. (2008). *Construir aprendizagens no quotidiano*. Coleção Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ferreira, A, B. (2004). *Dicionário Aurélio* 3ª. Ed. Versão eletrónica, Editora Positivo.
- Flick, U. (2005). *Métodos quantitativos na investigação científica*. Coleção Manuais de gestão. Lisboa: Editora Bookman.
- Gaspar, P. & Diogo F. (2010). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Coleção Universidade - Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.
- Gemignani, E. Y (2012). *Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: Ensinar para a compreensão*. *Revista fronteira das educação*, v.1, disponível em [http://www. fronteiras da educação. org/index. php/ fronteiras /article /view/14](http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14) Recife. Em <http://www.sielo.com>. Acesso em Junho, de 2016.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e prática*. 3ª ed. Lisboa: Celta Editora.
- Governo de Angola (2010). *Reflexões sobre a evolução do sistema de educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência*. Em [www.google.com](http://www.google.com). Acesso em junho, de 2016.

- Kodjaoglanian, V. L et al (2003). *Psicologia ciência e profissão: Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo*. Em <http://www.sielo.com/2016>. Acesso em outubro, de 2015.
- Lacanalho, F. L et al ( s/d). *Métodos de ensino e aprendizagem: Uma análise histórica e educacional do trabalho didático*. In Revista Sielo. Em <https://www.google.pt>. Acesso em março, de 2017.
- Lima, T.C.S & Miotto R.C.T (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica. *Revista Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007*. Em <http://www.Scielo.com/2016>. Acesso em outubro, de 2016.
- Mitre, S. M et al(2008). *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais, Ciências e saúde colectiva*. Em <http://www.Scielo.com/2016>. Acesso em Abril de 2016.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico: Perfil e formação, coleção horizontes pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*, 6ª ed, São Paulo: Editora Thomson.
- Silva, E. L. & Cunha, M. V. (2002). A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da Informação, Ci. Inf.*, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002 31(3), 77-82. Retrieved January 16, 2016, Em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em outubro, de 2015.
- Silva, M. & Valdemarim V.T, (2010). *Pesquisa em educação: Métodos e modos de fazer*, são paulo, editora unesp; são paulo, from scielo books. Em <http://books.scielo.org>. Acesso em outubro de 2015.
- Silva, S. A., Fossatti, P. & Sarmento, D. F (2011). Teorias implícitas sobre o ensino e aprendizagem: in *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 15, Número 2, Julho/Dezembro de 2011: 291-299. Em <http://www.Scielo.com./2016>. Acesso em outubro de 2015.
- Thouin, M. (2008). *Ensinar as ciências e as tecnologias nos ensinos, pré-escolar e básico 1º ciclo*, coleção horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da educação - Teoria, investigação e aplicação: Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editora.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto Alegre: bookman.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

Decreto nº 3/08 de 4 de Março: aprova o *Estatuto Orgânico da Carreira dos Professores do Ensino Primário e secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas da Educação*, artigo 3º, República de Angola- Luanda.

Decreto nº 7/08 de 23 de Abril: cria o *Sistema de Avaliação de Desempenho da Educação à Matriz do Estatuto de Carreira dos Professores do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas da Educação*, anexo I, República de Angola- Luanda.

Escola do II Ciclo do Ensino Secundário de Formação de Professores Mwene Vunongue Menongue (2014). *Relatório alusivo ao memorando da instituição*.

Instituto Nacional do Emprego e Formação Profissional (INEFOP), Ministério da Administração Pública, Emprego e segurança Social, MAPESS (2003) *Formação de pedagógica inicial de formadores: Manual - Meios de formação*.

Instituto Nacional do Emprego e Formação Profissional (INEFOP), Ministério da Administração Pública, Emprego e segurança Social, MAPESS (2003) *Formação de pedagógica inicial de formadores: Manual - Preparação e desenvolvimento das sessões de formação*.

Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro. *Lei de Bases do Sistema da educação*, República de Angola - Assembleia Nacional Luanda.

Ministério da educação, Equipa da reforma curricular da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário (2013). *Currículo da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário*, 2ª ed, Angola.

Ministério do planeamento e do desenvolvimento territorial (2012). *Plano Nacional de desenvolvimento 2013-2017*, República de Angola. Em <http://www.Google.com>. Acesso em outubro de 2015.

República de Angola, Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial. (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Luanda.