

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

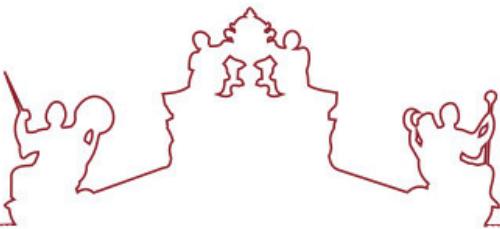
Tese de Doutoramento

**O Ensino na Universidade de São Tomé e Príncipe:
Conceções, vivências e práticas**

Euridice Helga da Cruz Rodrigues Aguiar

Orientador(es) | Maria Luís Grácio

Évora 2022



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**O Ensino na Universidade de São Tomé e Príncipe:
Conceções, vivências e práticas**

Euridice Helga da Cruz Rodrigues Aguiar

Orientador(es) | Maria Luísa Grácio

Évora 2022



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Armando Paulo Ferreira Loureiro (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Carlos Manuel Folgado Barreira (Universidade de Coimbra)
Heldemerina Samutelela Pires (Universidade de Évora)
Helena Luisa Martins Quintas (Universidade do Algarve)
Maria João de Miranda Nazaré Loureiro (Universidade de Aveiro)
Maria Luísa Grácio (Universidade de Évora) (Orientador)
Marília Cid (Universidade de Évora)

Évora 2022

Dedicatória

À minha família por todo o amor, compreensão, força e coragem incessantes e me impulsionaram para esta caminhada que terminei com bastante satisfação, por conseguir alcançar um elevado grau académico.

Agradecimentos

A concretização desta tese de doutoramento não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de algumas pessoas a quem expresso os meus sinceros agradecimentos.

Assim começo por agradecer a Deus, sendo cristã, acredito que me proporcionou a oportunidade para conseguir realizar esta Tese.

Fico eternamente grata a minha orientadora - senhora Professora Doutora Maria Luísa Grácio - pela incansável disponibilidade para acompanhar o meu trabalho e pela enorme generosidade e humanidade que teve para comigo, ajudando-me em rigorosamente tudo o que precisei desde o nosso primeiro contacto até à conclusão da presente tese. Agradeço-a também pela exigência ininterrupta que me foi impondo, e pela compreensão e palavras de incentivo para terminarmos com sucesso a presente tese.

Agradeço a todos os professores da Universidade de Évora envolvidos neste curso de doutoramento que orientaram a parte curricular, mas também se disponibilizaram em nos orientar a medida que se dirigiam à S. Tomé, proporcionando-me interesse, motivação e persistência.

À Direção da Universidade de Évora e a toda coordenação do curso, os meus imensos agradecimentos por ter compreendido as nossas dificuldades e por todo préstimo oferecido para podermos ultrapassá-las.

Aos meus colegas professores da USTP manifesto a minha imensurável gratidão, por terem aceite participarem nesta tese e pela disponibilidade demonstrada.

Dignos de apreço são também os meus colegas deste curso de doutoramento, pelo incentivo, conselhos e por todas as estratégias que juntos preconizamos para terminarmos com êxito este doutoramento.

Exprimo os meus agradecimentos à minha irmã, pela amizade, sabedoria, ajuda permanente e dedicação com que me forneceu longo deste trabalho, à minha mãe que foi a grande encorajadora nas alturas de maior desânimo, meu irmão, e ao meu marido que me acompanhou e me proporcionou todo o tipo de apoio para concretizar esta tese.

Aos meus amigos, alunos e os meus colegas professores da USTP, agradeço todo o incentivo, disponibilidade e apoio que me proporcionaram.

Resumo

A literatura revela que a qualidade do ensino e da aprendizagem no Ensino Superior, é grandemente influenciada pelas conceções de ensino e de aprendizagem dos professores, as quais influenciam as suas abordagens ao ensino, ou seja, a sua ação de ensino. Por sua vez, as conceções e práticas de ensino do professor têm impacto nas conceções e abordagens ao aprender dos próprios estudantes, no seu desempenho académico e resultados de aprendizagem. Tal insere-se no modelo SAL (*Students Approaches to Learning*), na sua linha de pesquisa fenomenográfica que visa aceder e compreender as formas qualitativamente diferentes como os indivíduos conceptualizam, compreendem e abordam diversos fenómenos, tais como o ensino e a aprendizagem. Tendo presente que a Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP) é recente, que o seu corpo docente foi formado em diferentes países, que existem poucos professores com doutoramento e não há um programa de formação contínua instituído, torna-se pertinente conhecer as suas conceções de ensino e de aprendizagem. Assim, o presente estudo visa identificar e analisar as conceções de ensino e de aprendizagem e as práticas pedagógicas de professores da Universidade de São Tomé e Príncipe, única instituição pública de Ensino Superior no país. Os dados foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas individualmente a 19 professores da USTP, e analisados sobretudo através de metodologias qualitativas e complementarmente com metodologias quantitativas. Os resultados evidenciam uma conceção mais tradicional de ensino e de aprendizagem por parte destes professores. No entanto, emergem alguns elementos de uma conceção construtivista de ensino e aprendizagem. e de um papel do professor enquanto um facilitador dos mesmos. Embora as conceções identificadas expressem elementos centrados no/a aluno/a, as ações centradas no/a aluno/a são, não só pouco referidas como mencionadas de forma muito geral e restrita para que possam efetivamente refletir uma conceção construtivista sólida do ensino e da aprendizagem. Os resultados obtidos apresentam contributos para a compreensão de aspectos cruciais da qualidade do ensino superior na USTP permitindo identificar não só necessidades de formação dos professores como também aspectos, medidas e reformas institucionais a implementar.

Palavras-chave: Professores Universitários; Conceções de Ensino; Conceções de Aprendizagem; Práticas pedagógicas; Qualidade do ensino e da aprendizagem.

Abstract

The literature reveals that the quality of teaching and learning in Higher Education is greatly influenced by teachers' conceptions of teaching and learning, which influence their teaching approaches that is, their teaching practices. In turn, it impacts on students' own conceptions and approaches to learning, their academic performance and learning outcomes. This is considered in the SAL framework (Students Approaches to Learning) in its phenomenographic research line that aims to access and understand the qualitatively different ways in which individuals conceptualize, understand and approach different phenomena, such as teaching and learning. Considering that the University of São Tomé and Príncipe (USTP) i) is recent and the only public institution of higher education in the country; ii) its faculty was trained in different countries; iii) there are few professors with a PhD; and iv) there is no continuous training program in place; it is pertinent to know professors' conceptions of teaching and learning. Thus, this study aims to identify and analyze the teaching and learning conception and pedagogical practices of the professors of the University of São Tomé and Príncipe. The data were obtained through semi-structured interviews, carried out individually with 19 professors from the USTP, and analyzed mainly through qualitative and quantitative methodologies. The results show a more traditional conception of teaching and learning by these teachers. However, some elements of a constructivist conception of teaching and learning emerge. Although the conceptions identified express elements centered on the student, the teaching actions centered on the students are seldom mentioned. When mentioned they are so in a very general and restricted way. Thus they can not effectively reflect a solid constructivist conception of teaching and learning. The results obtained present contributions to the understanding of crucial aspects of the quality of higher education at the USTP, allowing the identification not only of teacher training needs but also aspects, measures and institutional reforms to be implemented.

Key-words: University Professors; Conceptions of Teaching; Conceptions of Learning; Pedagogical practices; Quality of teaching and learning.

Índice

Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice.....	vi
Índice de Tabelas	viii
Introdução	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Ensino Superior em São Tomé e Príncipe	5
1.1. Universidade Pública de S. Tomé e Príncipe.....	9
1.2. Qualificação e funções do professor Universitário da USTP	12
1.3. Desenvolvimento e cooperação	15
2. Ensino Superior em Portugal	17
2.1. Qualificação e funções do professor Universitário em Portugal	22
3. Competências do Professor Universitário	23
4. Qualidade de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior.....	26
4.1. Sistemas de garantia de qualidade	26
4.2. Qualidade no ensino e na aprendizagem	29
4.3. Conceções e abordagens ao ensino	31
4.4. Conceções e abordagens à aprendizagem.....	42
4. 5. Ensino, complexidade e mudanças	46
4.6. Desenvolvimento profissional	62
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	70
1. Objetivos.....	74
2. Participantes.....	75
3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	77
4. Procedimento de análise e tratamento de dados	81
1.Tema I. Conceção de ensino e do papel do professor universitário	86
1.1. Subtema I.1. Conceção de ensino	86
1.2. Subtema I.2. Conceção do papel do professor	92
1.3. Subtema I.3. Objetivos de ensino	95
1.4. Subtema I.4. Conceção ideal de ensino	100
1.5. Subtema I.5. Realidade /Idealização de ensino	105
2.Tema II. Qualidade de ensino universitário.....	113
2.1. Subtema II.1. Aspetos de melhoria da qualidade do ensino universitário	114
2.2. Subtema II.2. Aspetos dificultadores do ensino universitário	120
2.3. Subtema II.3. Aspetos facilitadores do ensino na universidade	126
2.4. Síntese e discussão dos resultados	130

3.Tema III. Competências e Formação do Professor	133
3.1. Subtema III.1 Competências do Professor Universitário	133
3.3. Síntese e discussão dos resultados	143
4.Tema IV. Métodos e estratégias de ensino/aprendizagem	144
4.1. Subtema IV.1. Aspetos mais importantes na ação de ensino	145
4.2. Subtema IV.2. Estrutura, metodologias e estratégias das aulas	151
4.3. Subtema IV.3. Perceção e atuação face ao insucesso.....	162
4.4. Síntese e discussão dos resultados	173
5.Tema V. Avaliação no ensino universitário.....	177
5.1. Subtema V.1. Tipologias da avaliação	178
5.2. Subtema V.2. Papel da avaliação.....	181
5.3. Síntese e discussão dos resultados	185
6.Tema VI. Conceção de aprendizagem e do aluno	187
6.1. Subtema VI.1. Conceção de aprendizagem na Universidade	187
6.2. Subtema VI.2. Conceção do papel do/a aluno/a	191
6.3. Subtema VI.3. Conceção de bom aluno na universidade	194
6.4. Síntese e discussão dos resultados	197
7.Tema VII. Qualidade de Aprendizagem no ensino universitário.....	199
7.1. Subtema VII.1 Aspetos de melhoria da qualidade de aprendizagem	200
7.2. Subtema VII.2 Aspetos dificultadores da aprendizagem	205
7.3. Subtema VII.3 Aspetos facilitadores da aprendizagem	210
7.4. Síntese e discussão dos resultados	214
Conclusões	217
Referências bibliográficas	229
Anexos	259
Anexo 1 – Caracterização dos participantes	260
Anexo 2 - Pedido de autorização ao Reitor da USTP para entrevistar os Participantes	261
Anexo 3 - Estrutura e guião de entrevista aos Professores da USTP	263
Anexo 4 - Consentimento Informado	266
Anexo 5 - Conceções de ensino e de aprendizagem: subtemas, frequências e percentagens	268
Anexo 6 - Grelha de análise temática e categorial	269
Anexo 7- Grelha de análise temática e categorial: critérios e unidades de registo	273

Índice de Tabelas

Tabela 1. Relação contratual dos docentes da USTP, 2016/2017	15
Tabela 2. Qualificação Académica dos docentes da USTP nos anos 2016/2017 e 2019/2020	17
Tabela 3. Distribuição dos participantes segundo as habilitações, sexo, unidade orgânica e área disciplinar.....	76
Tabela 4. Temas e subtemas da investigação por relação com as questões do guião de entrevista.....	80
Tabela 5. Conceções de ensino e de aprendizagem na universidade: temas, frequências e percentagens	85
Tabela 6. Tema I. Conceção de ensino e do papel do professor universitário: subtemas, frequências e percentagens	86
Tabela 7. Subtema I.1. Conceção de ensino: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	87
Tabela 8. Subtema I.2. Conceção de papel do professor na Universidade: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	92
Tabela 9. Subtema I.3. Objetivos de ensino: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	96
Tabela 10. Subtema I.4. Conceção ideal de ensino na Universidade: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	101
Tabela 11. Subtema I.5. Correspondência entre o que dever ser o ensino e a forma como ensina: categorias, subcategorias, sub subcategorias, frequências e percentagens	106
Tabela 12. Tema II. Qualidade do ensino universitário: subtemas, frequências e percentagens	113
Tabela 13. Subtema II.1. Melhoria da qualidade do ensino na universidade: categorias, subcategorias; frequências e percentagens	114
Tabela 14. Subtema II.2. Aspetos dificultadores do ensino na universidade: categorias, subcategorias; frequências e percentagens	121
Tabela 15. Subtema II.3. Aspetos facilitadores do ensino na universidade: categorias, subcategorias; frequências e percentagens	126
Tabela 16. Tema III. Competências e Formação do Professor: subtemas, frequências e percentagens	133
Tabela 17. Subtema III.1. Competências do Professor Universitário: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	134
Tabela 18. Subtema III.2. Formação do Professor Universitário: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	138
Tabela 19. Tema IV. Métodos e estratégias de ensino/aprendizagem: subtemas, frequências e percentagens	145
Tabela 20. Subtema IV.1. Aspetos mais importantes na ação de ensino: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	146
Tabela 21. Subtema IV.2. Estrutura, metodologias e estratégias das aulas: subsubtemas, frequências e percentagens	151
Tabela 22. Subsubtema IV.2.1. Estrutura habitual das aulas: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	152
Tabela 23. Subsubtema IV.2.2. Métodos e estratégias de ensino utilizados na lecionação: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	156

Tabela 24. Subsubtema IV.2.3. Preferência de métodos e estratégias de ensino: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	160
Tabela 25. Subtema IV.3. Perceção e atuação face ao insucesso: subsubtemas, frequências e percentagens	162
Tabela 26. Subsubtema IV.3.1. Causas de insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade: categorias, subcategorias, frequências e percentagens.....	163
Tabela 27. Subsubtema IV.3.2. Estratégias utilizadas em caso de insucesso e /ou desempenho insatisfatório na universidade: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	168
Tabela 28. Tema V. Avaliação no ensino universitário: subtemas, frequências e percentagens	177
Tabela 29. Subtema V.1. Tipologias da avaliação: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	178
Tabela 30. Subtema V.2. Papel da avaliação: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	182
Tabela 31. Tema VI. Conceção de aprendizagem e do aluno: subtemas, frequências e percentagens	187
Tabela 32. Subtema VI.1. Conceção de aprendizagem na Universidade: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	188
Tabela 33. Subtema VI.2. Conceção do papel do/a aluno/a: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	191
Tabela 34. Subtema VI.3. Conceção de bom aluno universitário: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	194
Tabela 35. Tema VII. Qualidade de Aprendizagem no Ensino Superior	200
Tabela 36. Subtema VII.1. Aspetos de melhoria da qualidade de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	200
Tabela 37. Subtema VII.2. Aspetos dificultadores da aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	205
Tabela 38. Subtema VII.3. Aspetos facilitadores da aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	210

Índice de Anexos

Anexo 1 - Caraterização dos participantes.....	260
Anexo 2 - Pedido de autorização ao Reitor da USTP para entrevistar os Participantes.....	261
Anexo 3 - Estrutura e guião de entrevista aos Professores da USTP.....	263
Anexo 4 - Consentimento Informado.....	266
Anexo 5 - Conceções de ensino e de aprendizagem: subtemas, frequências e percentagens.	264
Anexo 6 - Grelha de análise temática e categorial.....	269
Anexo 7- Grelha de análise temática e categorial: critérios e unidades de registo.....	273

Introdução

A Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP) é a única instituição pública do ensino superior no país, criada em 2014 e integra três Unidades Orgânicas. O corpo docente é formado em diferentes continentes (Europeu, Americano, Africano e Asiático). E dentro desses continentes, em diferentes países, e trazem experiências, ideologias e conceções de ensino e de aprendizagem dos países onde se formaram. Em alguns casos tornaram-se professores já há muitos anos, pelo que as conceções e as metodologias utilizadas podem não ser fundamentadas em conhecimento científico atual e aceite internacionalmente. Observações e diálogos com os professores e com os/as alunos/as têm sugerido que o ensino na USTP parece basear-se na transmissão de conhecimentos. Resultados de um conjunto de pesquisas sobre conceções de ensino e de aprendizagem evidenciam a sua influência nas abordagens e práticas pedagógicas de professores e nas conceções, abordagens ao aprender, qualidade e resultados de aprendizagem dos próprios estudantes. Verifica-se que em nenhuma das unidades da USTP tem instituído um programa de formação contínua sistematizada que permitam aos seus professores aperfeiçoarem as suas competências e assegurar a qualidade do ensino e de aprendizagem na instituição. Cada professor busca pelo seu próprio interesse e qualificação, estratégias e subsídios que permitam a melhoria das suas competências e do seu desempenho, tornando-se difícil compreender numa realidade que é recente, as conceções de ensino e de aprendizagem dos professores. Além disso, os professores trabalham em condições complexas, caracterizadas pela indisponibilidade de recursos para o ensino, (insuficiência de professores de quadro e materiais didáticos) e influenciados pelos aspectos contextuais dos/as alunos/as (conhecimentos prévios e dificuldades na aquisição de matérias didáticos), que os podem delimitar nas práticas em salas de aulas. Pressupõe-se por sua vez que a instituição, ao não definir critérios que se consubstanciam na promoção de garantia da qualidade, relega, às mãos dos professores a adoção de tais mecanismos de qualidade, aceitando que estes ensinem com base no que concebem ou no que experienciaram enquanto alunos/as de acordo com as próprias conceções de ensino e de aprendizagem, o que influencia a sua prática de ensino (Entwistle, 2009; Jacobs et al., 2016; Kember, 1997; Shagrir, 2015; Solis, 2015).

Contudo, não é suficiente que o professor tenha qualificações e estratégias em termos de conhecimento. É indispensável que estas sejam efetivas na prática pedagógica permitindo

que este saiba como intervir no processo de construção de conhecimento do/a aluno/a. E essa forma de conceber o ensino implica uma relação tridinâmica entre o professor - aluno - conhecimento. No entanto, se por um lado, o ensino por transmissão foi de todos o que se concebeu, por muitos anos, como a forma mais difundida de ensinar, em que a aprendizagem ocorre como uma acumulação de conhecimentos, onde o/a aluno/a é o receptor passivo, com a função principal de memorizar o conteúdo apresentado e cujo papel do contexto na dinâmica da aprendizagem é negligenciado; por outro, o ensino construtivista vê a aprendizagem como um processo ativo de compreensão e construção de significados, pensamento reflexivo e crítico, associando-o ao processo de desenvolvimento pessoal (Antoniadou & Skoumios, 2013; Entwistle, 2009; Figueira & Duarte, 2019). Permite ainda aos alunos, desenvolverem uma abordagem mais profunda da aprendizagem, resultando em aprendizagem de alta qualidade (Marton & Saljo, 1976; Trigwell et al., 1999; Uiboleht et al., 2018). O papel do professor torna-se extremamente importante para incentivar os/as alunos/as a utilizarem uma abordagem profunda, permitindo o desenvolvimento de uma conceção de ensino e de aprendizagem através das suas práticas pedagógicas (Swinkels et al., 2013).

As diferentes conceções de ensino e de aprendizagem trazidas pelos professores dos diferentes países onde se formaram e se especializaram podem demarcar uma variedade de práticas e métodos de ensino. Por isso tornou-se pertinente conhecer e identificar as conceções de ensino e de aprendizagem desses professores para se compreender se as suas práticas resultam em abordagens convergentes (ou não) às utilizadas no ensino contemporâneo. Assim, esta investigação tem como objetivo identificar as conceções de ensino e de aprendizagem e as práticas pedagógicas dos professores da Universidade de São Tomé e Príncipe.

Para Solis (2015), estudar as conceções dos professores sobre questões relacionadas com o ensino e aprendizagem é uma das melhores formas para se tentar entender o seu comportamento e a sua atitude em relação a esses temas. Autores diversos (e.g., Degago & Kaino, 2015; Entwistle, 2009; Jacobs et al., 2014, 2016; Shagrir, 2015; Zapata et al., 2008) assinalam a importância de se estudar as conceções dos professores uma vez que as atividades desenvolvidas pelos professores em relação às suas aulas parecem estar orientadas pelas suas conceções, e estas por sua vez, influenciam as suas abordagens ao ensino influenciando o desempenho e a aprendizagem dos/as alunos/as. Além disso, as conceções de ensino e de aprendizagem parecem ser fortemente influenciadas pelos valores culturais e normas sociais e as práticas pedagógicas parecem variar entre os contextos (Cao et al., 2019; Han et al., 2015; Yeung, 2015). No contexto ocidental as conceções de ensino foram amplamente investigadas

(por exemplo, Arkelind, 2003; Cepeda, 2013; Prosser et al., 1994; Kember, 1997; Solis, 2015), evidenciadas também em contextos asiáticos (por exemplo, Cheng et al., 2016) e africanos (Degago & Kaino, 2015), mas, no contexto santomense essas investigações são escassas, pelo que se tornou necessário compreende-lo na USTP.

A pertinência deste tema vem contribuir para fornecer insights úteis sobre as conceções de ensino e de aprendizagem e as práticas pedagógicas dos professores da USTP, consultas e fornecimento de informações para o meio académico, ou para possíveis reformas a serem implementadas com vista a melhorar a qualidade do ensino. Poderá ser relevante para alertar os professores e lhes permitir tirar ilações sobre as influências das suas conceções nas suas práticas pedagógicas e consequentemente as suas implicações nas abordagens ao aprender dos alunos, no desempenho académico e nos resultados de aprendizagem.

Neste sentido, a tentativa de exploração da problemática relativa às conceções de ensino e aprendizagem nesta investigação foi tomada a partir dos estudos iniciais realizados por Marton e Säljö, em 1976, na Suécia numa perspetiva fenomenográfica, originando uma melhor compreensão sobre o ensino e a aprendizagem em contexto educacional no ensino superior. Os autores estudaram a experiência da aprendizagem a partir das descrições dos estudantes por relação com o contexto onde esta ocorre, permitindo construir uma mudança conceptual na forma como a aprendizagem deve ser abordada. A presente investigação enquadra-se no modelo SAL (*Students Approaches to Learning* ou Abordagens dos Alunos à Aprendizagem) que tem a sua génese a partir dos trabalhos de Marton e Säljö (1976) e se desenvolveu em duas linhas de investigação: uma fenomenográfica intrinsecamente qualitativa (e.g., Marton & Saljo, 1976; Prosser & Trigwell, 2000); e outra mais direcionada para estudos quantitativos (e.g., Biggs, 1993; Entwistle, 1986).

Muitos dos diferentes estudos realizados desde então têm confirmado a distinção entre os professores que apresentam conceções transmissivas - orientadas para o conteúdo, e conceções baseadas na compreensão conceitual - orientada para a aprendizagem do/a aluno/a (e.g., Arkelind, 2003; Cepeda, 2013; Cheng et al., 2016; Degago & Kaino, 2015; Gonzalez, 2011; Prosser et al., 1994; Jacobs et al., 2016; Kember, 1997; Swinkels et al., 2013; Tiggchelaar et al., 2012). Para alguns investigadores essas conceções relacionam-se hierarquicamente desde as mais centradas no professor até às mais centradas no/a aluno/a (AKerlind, 2003; Cepeda, 2013; Degago & Kaino, 2015; Gonzalez, 2011; Prosser et al., 1994; Tiggchelaar et al., 2012). Outros investigadores consideram que pode existir uma flexibilidade de conceções (Antoniadou & Skoumios, 2013; Cheng et al., 2016; Ross, 2017; Shagrir, 2015).

As contribuições do modelo SAL têm mostrado que as conceções de ensino se relacionam com as abordagens de ensino, tendo-se identificadas duas amplas abordagens de ensino: a abordagem de ensino centrada no/a aluno/a e a centrada no professor (e.g., Prosser et al., 1994; Prosser & Trigwell, 2017). Os professores podem combinar essas duas abordagens de maneiras diferentes e em diferentes contextos e disciplinas de ensino (Entwistle, 2009; Postareff et al., 2008; Stes & Van Petegem, 2014). Além disso, as abordagens dos professores ao ensino influenciam o desempenho académico e os resultados de aprendizagem dos/as alunos/as (e.g., Jacob et al., 2014, 2016; Marton & Saljo, 1976; Paiva & Lorenço, 2017; Prosser & Trigwell, 2014, 2017; Ross, 2017; Uiboleht et al., 2018; Zhao & Hu, 2020).

O presente estudo encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro corresponde ao referencial teórico da revisão da literatura encontrando-se dividida em quatro subcapítulos. O primeiro subcapítulo lê-se o enquadramento do Ensino Superior em São Tomé e Príncipe - cujo foco recaiu sobre a Universidade de STP, colocando em evidência a sua caracterização e organização enquanto a única universidade pública do País. O segundo subcapítulo refere o Ensino Superior em Portugal - evidenciando os aspetos relevantes apenas com a pretensão de proceder a um levantamento comparativo ao estudo sobre as qualificações, as funções e as competências do professor Universitário. O terceiro subcapítulo refere as competências do professor universitário. O quarto subcapítulo aborda a qualidade de ensino e de aprendizagem no ensino superior, com destaque para as conceções e abordagens ao ensino e à aprendizagem, o ensino, a sua complexidade e as mudanças, o desenvolvimento profissional e de forma sumária os sistemas de garantia de qualidade.

O segundo capítulo é dedicado as metodologias englobando objetivos, participantes, e instrumentos utilizados na recolha de dados e, procedimentos de análise dos dados.

O terceiro e último capítulo é dedicado ao estudo empírico no qual faz-se a, apresentação e discussão de resultados obtidos.

Por último são apresentadas as conclusões, abordadas as limitações do estudo e implicações para as práticas educativas.

No âmbito deste trabalho optámos por usar o termo “aluno/aluna” considerando ser a designação mais recorrente em STP, não obstante a literatura usar o termo “estudante”. Conscientes da existência de muita literatura atual sobre este tema, referimos também as descobertas iniciais sobre as conceções de ensino e de aprendizagem, pela sua importância e para uma melhor compreensão das teorias e conceitos abordados na investigação.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Ensino Superior em São Tomé e Príncipe

O ensino superior em São Tomé e Príncipe (STP) é um processo recente sendo que por uma relação históricocultural herdada de Portugal, enquanto ex-colónia portuguesa, as legislações Santomenses são quase todas baseadas no regime português. Considerando ainda a relação e o apoio de cooperação a nível educacional (e não só) que Portugal vem dando para o desenvolvimento do ensino em STP, o ensino santomense tende a ser muito influenciado pelo ensino português, com as devidas adaptações à realidade Santomense. É ainda de ter em conta que a maior parte dos professores existentes na USTP fizeram a sua formação de base em Portugal, induzindo-nos a presumir que podem ter percepções ou conceções semelhantes às do ensino português. No entanto, o Ensino Superior em Portugal é baseado no processo de Bolonha o que não aconteceu com o Ensino Superior em STP. Estes aspetos conduzem-nos à necessidade de abordar brevemente o ensino superior de Portugal, quer como pilar de orientação, quer comparativamente, ao que é e poderá ser o ensino superior em STP.

Para se perceber o surgimento do ensino superior em STP é necessário descrever o contexto histórico em que surgiram as primeiras Instituições do Ensino Superior em STP.

De acordo com Seibert (2013) antes da independência, o ensino superior, sob o regime governamental colonial, realizava-se quase exclusivamente em Portugal. Os poucos beneficiários santomenses eram os que faziam parte de uma pequena elite nativa, filhos de proprietários nativos e dos funcionários públicos com algum poder socioeconómico. À data da independência existiam em STP duas escolas secundárias, o antigo Liceu Nacional D. João II e a Escola Técnica Silva Cunha, com a designação atual de Escola Preparatória Patrice Lumumba e Liceu Nacional de S. Tomé e Príncipe, respetivamente.

Após a proclamação da independência, em 12 de Julho de 1975, no regime designado da Primeira República cuja duração vai até 1990, caracterizada pelo sistema político de partido único (MLSTP)¹ de orientação socialista, houve por parte do governo uma maior preocupação com a educação. Os objetivos traçados visavam elevar o nível cultural geral de toda a nação São-tomense, proporcionar uma melhor qualificação aos trabalhadores e formar quadros

¹ MLSTP- Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe, partido que foi estipulado no artigo 3.º da Lei fundamental Assembleia Representativa do Povo São-tomense confia ao Bureau Político do MLSTP, a responsabilidade de assumir a governação do Estado em São Tomé e Príncipe (Lei Constitucional nº1/2003). O MLSTP surgiu através de um grupo de Cidadãos São-tomenses, que lutaram contra o colonialismo conhecido como Comitê pela Libertação de São Tomé e Príncipe (CLSTP). Em 1972, o CLSTP torna-se então em MLSTP.

técnicos médios e superiores capazes de assumir a direção da vida económica do país (Costa, 1975). Nesse sentido, foram incentivadas políticas de cariz social e educacional, apostando na formação de quadros São-tomenses através de acordos de cooperação (Género, 2012). Esses acordos consistiam na atribuição de bolsas a estudantes São-tomenses para que accedessem ao ensino superior, em países como Portugal, Brasil, França, Estados Unidos da América, Itália, Espanha, Bulgária, China, Líbia, Argélia, Congo e outros. Os países eram predominantemente de ideologia comunista, com particular destaque para Cuba, União Soviética² e República Democrática Alemã (Género, 2012; Pinto, 2018). As bolsas de estudo atribuídas permitiram, assim, a muitos São-tomenses, independentemente das suas origens socioeconómicas e culturais, o acesso a ciclos de estudos superiores, contribuindo desta forma para a promoção social e cultural de muitas famílias³ (Seibert, 2013).

Nos anos 80, foi institucionalizado o Sistema Nacional de Educação de São Tomé e Príncipe pelo Decreto-Lei n.º 53/88 em 31 de dezembro de 1988, que veio estabelecer os fundamentos, princípios e objetivos do ensino na República Democrática de São Tomé e Príncipe onde, até então, a Educação era estruturada pelo Ensino Primário (1.^a - 4.^a Classe), pelo Ensino Secundário Básico (5.^a - 9.^a classe) e pelo Ensino Pré-Universitário (10.^a - 12.^a classe). No entanto, a 12.^a classe, só foi implementada no setor público em 2012. No setor privado, foi criado em 1989, o Instituto Diocesano de Formação João Paulo II, direcionado ao ensino secundário (5^a à 12^a classe), que tem como base o currículo escolar português e, desde 1993, integra a 12^a classe (Seibert, 2013). Ainda nos anos 80, com a queda do Muro de Berlim, as bolsas de estudos por parte dos países Ocidentais e sobretudo dos países de Bloco Leste (à exceção de Cuba⁴) diminuíram e STP confrontou-se com dificuldades em continuar a enviar os estudantes para instituições de ensino superior no estrangeiro. Internamente, o país deparava-se com uma crise económica e uma crise política que resultara numa insatisfação política e social, e num despertar de consciências (Pinto, 2018).

Surge, então, nos anos 90, a Segunda República, que se enquadra no período Democrático através da constituição Lei n.º7/90 que veio instituir o multipartidarismo e a separação de poderes, permitindo a abertura do espaço necessário à participação de outras

² A União Soviética foi o maior provedor de bolsas de estudo, atingindo quase uma centena de bolsas de estudo por ano, muitas das quais não eram preenchidas por falta de candidatos. Note-se que o caráter seletivo do sistema educativo colonial deixava de fora muitas crianças, adolescentes e jovens, pelo que nos anos imediatos a 1975 não havia muitos indivíduos com o ensino secundário completo para ingressar no ensino superior. Por essa razão, as vagas e respectivas bolsas não podiam ser aproveitadas em pleno.

³ Os são-tomenses de origens modestas, que ao retornarem com formações superiores puderam integrar as elites político-administrativas do país (Seibert, 2013).

⁴ Cuba desde 2005, voltou a receber números consideráveis de estudantes são-tomenses. Em agosto de 2009, 188 estudantes regressaram de Cuba (Seibert, 2013).

forças politicamente organizadas, em prol da modernidade em São Tomé e Príncipe (Lei Constitucional nº1/2003). Com o novo quadro político e social foram criadas condições legislativas favoráveis permitindo o surgimento de instituições públicas e privadas de ensino superior.

No setor público, surge entre 1992 e 1995 o primeiro curso de formação superior no país, um bacharelato em Português/Francês, resultado de um projeto de colaboração entre o Ministério da Educação e Cultura de São Tomé e Príncipe e as cooperações portuguesa e francesa. Foram formadas cerca de duas dezenas de bacharéis, essencialmente para a função de docência no ensino secundário (Pinto, 2018). Em 1994, os ministérios de Educação e Cultura de STP e o Ministério da Educação de Portugal assinam um acordo⁵ de apoio à implementação do ensino superior em STP, e a Universidade do Porto (UP) e o Instituto Politécnico de Bragança (IPB) foram indicados para colaborarem na criação do Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe (Pinto, 2018). O Instituto Superior Politécnico (ISP) foi criado, ao abrigo do decreto nº 88/96 de 31 de dezembro de 1996, e foi a primeira instituição pública de ensino superior no País. O ISP proporcionava formações técnicas avançadas e desenvolveu, no quadro das suas atribuições, cursos de bacharelato de quatro anos (incluindo o ano propedêutico)⁶, respetivamente, nas áreas de Português/Francês, História/Geografia e Matemática/Ciências da Natureza. Formou desde 1997 professores para o sistema nacional de ensino, mas a partir do ano letivo 2002/03 surgiram novas ofertas formativas ainda em Bacharelato em Línguas e Literaturas Modernas, Línguas e Administração, Física/Química e Educadores de Infância. A primeira Licenciatura foi a da língua portuguesa tendo-se iniciado no ano letivo 2004/2005. As outras licenciaturas acima referidas iniciaram-se no ano letivo 2007/2008⁷.

O Ensino Superior passa a ser integrado no Sistema Nacional de Educação através do Decreto-Lei nº 11/97 de 31 de julho de 1997.

Em 2003, a lei de Bases do Sistema Educativo Santomense é revista através da Lei nº2/2003, no Diário da Republica nº 7, de 2 de junho de 2003. A revisão veio introduzir aspetos inovadores para ajustar e responder às transformações políticas e socioeconómicas

⁵ O acordo previa a assistência técnica e científica daquelas instituições de ensino superior português, a formação pós-graduada dos docentes e o apetrechamento bibliográfico. Note-se que entre 1994 e 1997-98 houve várias missões de representantes destas instituições a São Tomé com vista à organização científica, pedagógica e administrativa da primeira instituição pública de ensino superior no país (o ISPSTP).

⁶ Ano propedêutico: Não havendo o 12º ano inserido no então sistema de ensino de STP, o governo institucionalizou o ano propedêutico no ensino superior, para facultar aos alunos com 11º ano, uma reciclagem da preparação adquirida no ensino secundário e uma sólida preparação de matérias básicas comuns às várias áreas do saber correspondentes aos diversos cursos superiores.

⁷ Serviços académicos da USTP

que surgiam no país. Veio também extinguir o ensino pré-universitário existente e introduzir o Ensino Superior no sistema educativo, integrando o ensino Universitário e o ensino Politécnico à semelhança do Sistema Educativo Português.

No setor privado, em 30 de junho de 1994, foi fundada a primeira instituição de Ensino Superior no País, o Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática (IUCAI), através do Decreto-lei nº 8/1994. Esta instituição, até à presente data, oferece cursos nas áreas de Assessoria de Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria, Direito, Economia e Gestão Petrolífera, Engenharia de Telecomunicações e Informática, Engenharia de Construção Civil e Turismo, Gestão e Organização de Empresas.

Em 2005 surge a segunda instituição de ensino superior privada - a Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe (ULSTP), criada pelo Decreto-Lei n.º 22/2005, publicado no Diário da República de São Tomé e Príncipe nº 32 de 8 de novembro, com o apoio da Universidade Lusíada de Portugal. A ULSTP veio diversificar a oferta formativa com cursos de Licenciaturas com a duração de cinco anos (incluindo o ano propedêutico) nas áreas de Direito, Ciências Económicas e Empresariais e Informática (Pinto, 2018).

O Ministério da Educação, Cultura e Formação (MECF) procurando inverter a tendência das formações superiores feitas no exterior e almejando criar oportunidades de formação local que fossem de encontro às reais necessidades do mercado São-tomense iniciou uma reflexão para dar resposta à crescente procura interna ao ensino superior⁸. Foram institucionalizadas bolsas de estudo internas para a frequência do ensino superior, mantendo-se no entanto, e em menor número, o contínuo envio de estudantes para o exterior, através de bolsas de estudo com vista à obtenção de formações nas outras áreas disponibilizadas por esses países, sobretudo, para os cursos não existentes nas Universidades do país como os cursos de Medicina, Engenharias, Arquitetura e os cursos de Pós-Graduação (Pinto, 2018). Foi elaborado em 2012, a Carta de Política Educativa, São Tomé e Príncipe, Visão 2022. Como resultado foi criada em 2014, a Universidade de São Tomé e Príncipe, sendo até ao momento a única Universidade Pública.

Em 2017 foi institucionalizado o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior - RJIES (Lei nº 4/2017), que elenca um conjunto de orientações para as instituições do ensino superior em STP. O atual sistema académico superior, definido pelo RJIES, segue em muitos moldes o sistema Português, nomeadamente no que respeita a alguns dos princípios

⁸ O liceu nacional foi inaugurado em 6 de outubro de 1969, na altura com uma capacidade para 600 alunos, atualmente alberga 6430 alunos. Em 2011 foi inaugurado o liceu Maria Manuela Margarido na cidade de Trindade, distrito de Mé- Zóchí, passando a ser o segundo liceu público do país, com uma capacidade para dois mil (2000) alunos de 9^a à 12^a classe.

estabelecidos no Processo de Bolonha, não obstante em STP não ter sido implementado este Processo. O ensino superior organiza-se num sistema binário orientando-se pelo ensino universitário - para a oferta de formações científicas sólidas, e competências de unidades de ensino e investigação - e pelo ensino politécnico - que se concentra especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas e orientadas profissionalmente. No entanto, ainda não está instalado o ensino superior politécnico. Relativamente aos graus académicos e diplomas, o RJIES (artigo 6.º) prevê a atribuição de três ciclos, cujos graus académicos passam por licenciado (1º ciclo), mestre (2º ciclo) e doutor (3º ciclo). O RJIES vem regular a constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia.

1.1. Universidade Pública de S. Tomé e Príncipe

A Universidade de S. Tomé e Príncipe (USTP), a única Universidade pública do país, foi criada pelo Decreto-Lei n.º 9/2014⁹, publicado no Diário da República nº 41 de 22 de maio e é tutelada pelo Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação. A USTP resultou da necessidade da criação de uma estrutura capaz de congregar as diferentes instituições e polos de formação a fim de conferir uniformidade funcional e institucional ao ensino superior em STP tendo como finalidade, o reforço da capacidade do ensino e da investigação, particularmente em áreas de fronteiras e de convergência interdisciplinar, abertura de novas oportunidades de educação superior e promoção de dinâmicas de internacionalização (Decreto-Lei n.º 9/2018, preâmbulo). A USTP veio integrar três das instituições públicas já existentes e com isso foram extintos o Instituto Superior Politécnico de STP (ISP) que passou a ser Faculdade de Ciências e das Tecnologias; a Escola de Formação de Professores e Educadores (EFOPE) que passou a ser o Instituto Superior de Educação e Comunicação; e o Instituto de Ciências da Saúde Dr. Victor Sá Machado, que passou a ser o Instituto Superior de Ciências da Saúde Victor Sá Machado.

A Faculdade de Ciências e das Tecnologias, adiante designado por FCT, tem por missão desenvolver projetos de ensino, de investigação e de interação com a sociedade nos domínios de ciências empresariais e tecnologias, contribuindo para o desenvolvimento económico, científico e tecnológico da sociedade santomense através do ensino, da

⁹ Decreto-Lei n.º 9/2014 foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 3/2016, publicado no DR nº 22 de 05 de Abril, alterado pelo Decreto -Lei nº9/2018 , publicado no DR nº 99 de 18 de Julho.

aprendizagem e da investigação nas áreas mencionadas, orientando-se para áreas das ciências Exatas, Tecnologias e Engenharias Informática. Proporciona cursos na área de Geografia; Matemática; Economia; História; Física; Direito; Gestão de empresas; Gestão hoteleira; Turismo; Língua Portuguesa; Língua Francesa, Biologia, Agronomia (Estatuto da Faculdade de Ciências, despacho n.º6/2014).

O Instituto Superior da Educação e Comunicação, adiante designado por ISEC, tem como missão a formação inicial e capacitação contínua de professores, educadores e profissionais da comunicação e da cultura, buscando a excelência e elevada competência profissional, técnica, científica e pedagógica. Visa igualmente a promoção, divulgação e valorização da ciência e da cultura no seu sentido mais abrangente, contribuindo para a promoção da cidadania democrática e para o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, dos grupos, das organizações e da sociedade (Estatuto do Instituto Superior da Educação e Comunicação, despacho n.º8/2014). Proporciona cursos na área de Educação Básica 1º Ciclo; Educação Básica 2º Ciclo; Educação de Infância; Ciências de comunicação com vertente de Relações públicas e jornalismo¹⁰.

O Instituto Superior de Ciências da Saúde Victor Sá Machado da Universidade de São Tomé e Príncipe, adiante designado por ISCSVSM, tem por missão desenvolver projetos de ensino, de investigação e de interação com a sociedade nas áreas de conhecimento das Ciências da Saúde e domínios afins a nível nacional e internacional. O Instituto perfilha a divulgação e conhecimento das Ciências da Saúde nos domínios científicos e as práticas de promoção do bem-estar dos indivíduos, da família, dos grupos, e da sociedade, tendo como pressuposto a cidadania e o desenvolvimento (Estatuto do Instituto Superior de Ciências da Saúde Victor Sá Machado, despacho n.º9/2014). Os cursos oferecidos são Gestão e Administração de Serviços de Saúde e o curso de Enfermagem¹¹ (Estatuto do Instituto Superior de Ciências da Saúde Victor Sá Machado, despacho n.º9/2014).

Em conformidade com RJIES, fevereiro de 2018, a USTP começou por adotar uma estrutura de governação através dos Serviços Centrais e Partilhados para as três unidades orgânicas. Os serviços Centrais compreendem a área administrativa, financeira e de recursos humanos. Os serviços partilhados compreendem os serviços académicos e o sistema Integrado de Informação Escolar da USTP. Adotou também uma gestão caracterizada por ser mais participativa e colegiada, com existência do Conselho da Universidade, do Conselho de Gestão e Estratégia, do Conselho para a qualidade, do Conselho científico e do Conselho

¹⁰ Fonte: Administração Geral da USTP.

¹¹ Fonte: Administração Geral da USTP.

pedagógico (RJIES, artigos 93.º, 95.º, 103.º, 107.º). Tendo em conta as alterações de gestão implementadas e as novas linhas orientadoras de RJIES, com efeito, surge o Decreto – Lei nº9/2018, Estatuto da USTP, publicado no DR nº 99 de 18 de Julho, que veio alterar o Decreto-Lei n.º 3/2016.

Apesar da oferta formativa regulada pelo RJIES (artigo 6.º), possibilitar três ciclos de estudos conducente ao grau de licenciado, mestre e doutor, dada a realidade do país, e o processo ainda recente, a Universidade confronta-se com a necessidade de estabelecer parcerias para abranger outros graus académicos, para além da Licenciatura. Ainda assim, a oferta formativa disponível, nos modelos definidos no âmbito ao abrigo de acordos de parcerias, é ainda limitada, sobretudo a alguns cursos de Mestrado, e dado ao elevado custo associado à mobilidade dos professores do estrangeiro para a USTP. Como forma de colmatar tais necessidades a custos menores, está em fase de implementação, um outro modelo de ensino - os programas de Ensino à Distância (EAD) com incidência também para os graus de licenciatura.

Os cursos de licenciatura na USTP têm uma duração de 4 a 5 anos, ou nove a dez semestres letivos. Ao contrário do que se tem praticado, i.e., a carga horária anual dos cursos definidas em função de número de aulas ministradas, a revisão do Regulamento geral dos cursos de graduação da Universidade de S. Tomé e Príncipe, aprovados em abril de 2020, impõem que em cada ano letivo, os planos de estudos apresentem um total de 1500 horas correspondente a 60 créditos ECTS, em que se valoriza as diferentes formas de aprendizagem dos alunos. Na USTP, um crédito corresponde a 25 horas de trabalho do aluno.

Os programas curriculares da USTP são organizados em unidades curriculares carga horária atribuída às diferentes unidades curriculares dos cursos. Os currículos dos cursos de licenciatura integram as horas de lecionação, a defesa de monografia e o estágio curricular realizado no último semestre de curso. Entretanto, e porque se encontra em avaliação a reforma dos currículos, para acompanhar e ter aceitação internacional relativamente às equivalências do sistema de créditos académicos (*European Credit Transfer System-ECTS*), os cursos de licenciaturas estão a ser revistos, para além das disciplinas lecionadas, definidas como horas de contatos, estão previstas uma valorização de horas de trabalho autónomo do aluno e as atividades extraescolares (participação em seminários, projetos, estágios curriculares, ateliers), a serem contabilizados para a avaliação. Existe a opção por língua estrangeira como componente curricular e a possibilidade de intercâmbios com universidades estrangeiras, nomeadamente através de projetos conjuntos (Regulamento geral dos cursos de graduação da Universidade de S. Tomé e Príncipe-2020).

As ofertas formativas disponíveis na USTP estão condicionadas à capacidade institucional, ou seja, o número de turmas para cada curso depende do número de salas disponíveis. Além disso, existem outras variáveis que condicionam a oferta formativa na USTP que passam tanto pela inexistência de professores para ministrar determinadas áreas (e.g., engenharias, áreas de ambiente, área da medicina), como pela carência de laboratórios.

No que diz respeito ao acesso, em STP, qualquer estudante deve estar primeiramente habilitado com o 12º ano do ensino secundário ou com grau equivalente ao 12º ano fazendo prova de capacidade para o curso que pretende frequentar no ensino superior. De acordo com o RJIES (artigo 137.º), as instituições públicas do ensino superior são autónomas para determinar os critérios de acesso. Com efeito, no Regulamento Geral de Exame de Acesso da USTP, o regime geral do ingresso aos cursos de licenciatura em qualquer uma das unidades orgânicas da USTP concretiza-se através do exame de acesso. Para cada curso, os candidatos realizam dois exames de prova de ingresso, o da língua portuguesa - exame obrigatório em todos os cursos cuja percentagem corresponde a 40% de ponderação para a nota de candidatura e um segundo exame, relacionado com as matérias ministradas do 12º ano consideradas mais adequadas para cada curso e avaliação da capacidade para a frequência do curso, cuja percentagem corresponde a 60% de ponderação da para a nota de candidatura do aluno. Os conteúdos a serem estudados para os exames são disponibilizados e divulgadas até trinta dias antes da realização dos exames. A seleção dos estudantes é feita com base nas melhores notas, sendo que os candidatos que obtiveram notas mais altas cobrem as vagas existentes por cursos.

Ao contrário do que acontece em Portugal, em STP não estão ainda regulamentados os regimes especiais de acesso. O acesso ao ensino superior é regulado por um sistema de *numerus clausus*, sendo as instituições responsáveis pelos programas de estudo e o *numerus* de vagas a serem disponibilizadas para cada curso anualmente.

1.2. Qualificação e funções do professor Universitário da USTP

De acordo com o então estatuto da carreira docente do extinto ISP (atual FCT) pelo Decreto nº 88/96, o pessoal docente era recrutado, de entre os detentores de formação superior adequada, com a classificação final de Bom ou currículo considerado relevante pelo conselho Científico-Pedagógico (Decreto n.º 88/96, artigo 11º). As categorias consignadas tinham em conta as habilitações literárias nos seguintes níveis: Professor Assistente (grau de licenciado), Professor Adjunto (grau de mestre) e Professor Titular (grau de doutor).

Relativamente ao ingresso no extinto EFOPE (atual ISEC), o pessoal docente era recrutado, em conformidade com o artigo 11º do então estatuto da carreira docente (Decreto nº 05/2000), de entre os detentores de licenciatura, com classificação final de Bom ou currículo considerado relevante pelo conselho Científico-Pedagógico. A estrutura da carreira docente desenvolveu-se pelas categorias hierarquizadas seguindo os respetivos escalões: Professor Titular, Professor Adjunto, Assistente de 1^a, Assistente de 2^a e Assistente de 3^a.

O ingresso no extinto Instituto Dr. Victor Sá Machado (atual ISCSVSM), que até a institucionalização da USTP em Maio de 2014 era tutelado pelo Ministério da Saúde era feito nas categorias de técnicos superiores de 1^a, 2^a e 3^a classes, integrados na carreira da função pública nos termos da Lei nº 5/97¹², artigo 68.º, e todos os docentes com o curso superior de enfermagem eram enquadrados na carreira de enfermagem. Ao ser integrado enquanto instituto Superior como uma das unidades da USTP, os docentes mantiveram as respetivas categorias até que um único Estatuto da Carreira Docente da USTP fosse regulamentado para que o enquadramento à carreira docente fosse possível, entre os quadros que satisfizessem os requisitos de admissão.

Em 2014, a institucionalização da USTP veio trazer uma nova conceção do que é um professor Universitário e uma nova filosofia de trabalho do pessoal docente. Essa conceção foi concebida aquando da regulamentação de um novo Estatuto de Carreira Docente consolidado da USTP abrangendo os professores das três unidades orgânicas. Esse estatuto veio harmonizar e renovar o perfil de acesso à carreira docente bem como a organização e o funcionamento de todo o pessoal docente face aos atuais desafios. Através do Decreto-Lei nº19/2017 criou-se então o Estatuto da Carreira Docente da USTP (que define no seu artigo 5.º as novas categorias para os docentes. Em resultado, todas as anteriores categorias ficaram extintas, passando apenas a existir duas principais com os respetivos escalões: Categoria de Professores (Titular, Associado e Auxiliar); Categoria de Assistentes (Assistente e Assistente Estagiário). Para o ingresso na categoria de Professor, o docente deve ser portador de habilitação equivalente ao grau de doutor (Decreto-Lei nº19/2017, artigos 13.º, 14.º, 15.º). À categoria de Assistente, o docente deve ser portador de um grau de mestre. Quaisquer outros candidatos com o grau de licenciatura ingressam com a categoria de Assistente Estagiário (Decreto-Lei nº19/2017, artigo 16.º). Independentemente da categoria, a admissão à carreira docente faz-se mediante concurso público nacional destinado ao provimento de lugar do quadro. O artigo 5.º ressalva ainda a existência de duas outras figuras nomeadamente, os Professores Convidados e os Leitores cujas atividades de ensino podem ser atribuídas dada as

¹² Lei nº5/97 – Estatutos da Função Pública

suas competências científica, pedagógica ou profissional, cuja colaboração se reveste de interesse e necessidade.

Quanto à função docente, foi com o Estatuto da Carreira Docente que muitos professores se consciencializaram das reais funções associadas ao que é ser um professor universitário, já que antes esta era limitada à lecionação, exceto para aqueles que também faziam parte da gestão institucional. Deste modo a função docente para além do ensino, passou também a incluir a investigação, a prestação de serviço e a gestão institucional (Decreto-Lei nº19/2017, artigos 7.º e 8.º). Estas novas funções passam por:

- a) Lecionar aulas teóricas, teórico-práticas, práticas e laboratoriais;
- b) Orientar seminários, estágios e dirigir trabalhos de investigação dos estudantes;
- c) Elaborar lições e outros materiais didáticos e compilar elementos de estudo;
- d) Avaliar os estudantes e prestar serviço de exames;
- e) Desenvolver e promover a investigação científica e a extensão universitária;
- f) Organizar e realizar atividades de atendimento e orientação científica, pedagógica e metodológica dos estudantes;
- g) Contribuir para a orientação científica e pedagógica da USTP e das suas unidades orgânicas;
- h) Participar na gestão da USTP e de suas unidades orgânicas;
- i) Participar no relacionamento da USTP com outras instituições;
- j) Colaborar na seleção dos candidatos à USTP;
- k) Participar em júris de concursos, provas públicas e académicas;
- l) Conduzir ou orientar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes no contexto do ensino à distância.

É igualmente atribuída à investigação, uma maior importância, sendo que para além de outros requisitos observados pelo Estatuto da Carreira Docente, o artigo 25º ainda prevê explicitamente tanto para a progressão como para a promoção na carreira, um número de trabalhos científicos publicado na área de atuação do professor.

No caso da USTP, as competências atribuídas estão implícitas na função docente, definidas pelo Estatuto de Carreira Docente e têm semelhanças várias com às do Ensino Superior Português. No entanto, porque as anteriores categorias foram extintas verificam-se algumas diferenças entre as funções desempenhas para as atuais categorias. Por exemplo, para o caso de Assistentes, além de lecionação, devem também prestar serviços em trabalhos de laboratório ou de campo, sob a direção dos respetivos professores (Decreto-Lei nº19/2017, artigo 9.º).

Uma das estratégias da USTP para a valorização dos profissionais docentes é aumentar, a médio prazo, assim que o orçamento permitir, o número de professores de quadro. O corpo docente efetivo, ainda muito reduzido, complementa-se com um elevado número de docentes extraordinários (Tabela 1). No ano letivo 2016/2017, a USTP contava apenas com um total de 36 efetivos (15%) contrapondo-se com os 203 extraordinários (85%) sendo na sua maioria, docentes de sexo masculino 159 (67%)¹³.

Tabela 1. Relação contratual dos docentes da USTP, 2016/2017

Relação Contratual	ISCS		ISEC		ISP		USTP	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Efetivos	1	2	1	5	16	11	18	18
Extraordinários	26	15	47	20	68	27	141	62
Total	27	17	48	25	84	38	159	80

Fonte: Autoria própria a partir da compilação de dados recolhidos na USTP, 2017

No ano letivo (2016-2017), a USTP dispunha de 10 professores com doutoramento, sendo apenas um (1) pertencente ao quadro de carreira da Universidade ao passo que 9 são professores extraordinários dos quais 2 com pós-doutoramento. No ano letivo (2019/2020) o número de professores efetivos aumentou para 42 professores, assim como o número de professores com doutoramento que aumentou para seis professores.

1.3. Desenvolvimento e cooperação

No âmbito da melhoria da qualidade de ensino e das perspetivas de desenvolvimento do ensino superior no país, nos últimos anos, têm surgido várias iniciativas de realização de formações pós-graduadas (mestrados e doutoramentos) ao abrigo do Protocolo de Autorização de Funcionamento de Cursos Superiores entre o Ministério da Educação e Ciência da República Portuguesa e o Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação da República Democrática de S. Tomé e Príncipe, através de acordos bilaterais entre a USTP e as instituições portuguesas de ensino superior¹⁴.

Através de acordos de cooperação, e movido também pelo interesse de internacionalizar algumas das formações do 2º ciclo, que fossem também de interesse do país,

¹³ Fonte: Secretaria Docente

¹⁴ Por iniciativas individuais muitos licenciados têm realizado mestrados e doutoramentos pela modalidade do ensino à distância com instituições portuguesas e espanholas, entre elas a Universidade Aberta e o Cepade (Centro de Estudos de Posgrado de Administração de Empresas), Udima (Universidade a Distância de Madrid) e outras.

o Instituto Politécnico de Bragança (IPB) acordou em 2010, um projeto para ministrar os cursos de mestrado para os professores do então ISP. Pelo facto do número de candidatos não ter sido suficiente, as vagas foram extensas à candidatura de outros profissionais. Tendo havido 146 inscritos em várias áreas disponíveis - Contabilidade e Finanças, Educação Ambiental, Qualidade e Segurança Alimentar, Ensino da Leitura e da Escrita e Ensino de Ciências - o projeto foi concluído com sucesso. Toda a parte curricular foi realizada em São Tomé, ministrada por docentes do IPB, num programa de mobilidade de professores, cuja responsabilidade ficou a cargo do Ministério de Educação de STP. Os trabalhos de dissertação de mestrado eram, na sua maioria, acompanhados à distância, e sem prejuízo desta, alguns mestrandos, sobretudo os professores, que ao usufruírem das parcerias de mobilidade acordadas entre as duas instituições, deslocavam-se pontualmente ao IPB para serem presencialmente orientados¹⁵.

A Universidade de Évora (UE) iniciou em 2015 um projeto de cooperação incluindo um programa de pós-graduação, sete cursos de mestrados e um programa de doutoramento. O curso de pós-graduação foi na área de Educação e uma pós-graduação em Inspeção da Educação. Os mestrados disponibilizados eram nas áreas de Gestão-Ramo Finanças, Gestão-Ramo Marketing, Engenharia Informática, Matemática e Aplicações, Administração Escolar, Economia e Gestão Aplicadas e Educação Especial. O programa de doutoramento foi em Ciências de Educação. Os cursos de mestrado tiveram ao todo um total 217 de inscritos e o curso de doutoramento 23 inscritos. As aulas foram ministradas por docentes da UE e a responsabilidade pela mobilidade dos docentes também pela UE¹⁶.

Um outro projeto entre o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) da Universidade de Lisboa (UL) com a USTP onde aquela instituição disponibilizou dois programas de doutoramento, sendo um na área de Desenvolvimento Socioeconómico e outro na área de Administração Pública. Tendo iniciado em outubro de 2014, ficaram inscritos mais de 30 interessados, com algumas desistências posteriores. As aulas foram ministradas em São Tomé por docentes da UL e o governo santomense responsabilizou-se em participar com o pagamento do ano curricular de todos os inscritos, ficando cada participante, à responsabilidade de pagar as propinas posteriores referentes às teses (1500 euros /ano)¹⁷.

Está em curso o mestrado em Direito público e desenvolvimento sustentável, que teve o seu início em 2019, com duração de dois anos, fruto de uma parceria entre a Faculdade de

¹⁵ Fonte: Secretaria Docente da USTP.

¹⁶ Fonte: Representante de Évora em STP, 2017.

¹⁷ Fonte: Secretaria Docente da USTP.

Direito da Universidade Nova de Lisboa (FDUNL) e várias Universidades de PALOP¹⁸ entre elas a Universidade Agostinho Neto (Angola), o Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais de Cabo Verde (ISCJS), a Faculdade de Direito da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) (Moçambique), num projeto denominado Intra Africa Pax Lusófona. Este projeto visa principalmente o intercâmbio de experiências e conhecimentos, através de um programa de mobilidade académica e profissional no âmbito do Direito entre as universidades africanas.

Não desmerecendo outros níveis de estudo, os programas de doutoramento, através dos acordos bilaterais e parcerias com instituições de ensino superior internacional têm constituído mais-valias não só para a USTP - que tem como alternativa formar os seus quadros sem que estes tenham que se ausentar da função docente - como também para o cumprimento de uma das metas do RJIES pelo próprio governo santomense - que já tinha em vista a sua regulamentação assim que reunidas as condições mínimas no país. No seu artigo 46.º, o RJIES refere que as instituições de ensino universitário devem dispor de um corpo de docente e de investigadores constituídos, no mínimo, por um doutor por cada 50 estudantes. O que acontece na USTP pode ser verificado na Tabela 2.

Tabela 2. Qualificação Académica dos docentes da USTP nos anos 2016/2017 e 2019/2020

Níveis de formação	Ano letivo Género	USTP					
		2016/2017			2019/2020		
		F	M	T	F	M	T
Licenciatura		34	75	109	33	68	101
Mestrado		46	74	120	48	77	125
Doutoramento		0	10	10	2	14	16
Total		239	159	80	242	159	83

Fonte: Autoria própria a partir da compilação de dados recolhidos na USTP

Verifica-se que ouve um ligeiro aumento de professores com o grau de mestrado (quase 2%) e um aumento substancial para os professores com o grau de doutoramento (60%). Ainda assim, estes aumentos, sobretudo para o doutoramento terem sido verificados ao nível dos professores efetivos, ainda não correspondem ao que é exigido.

2. Ensino Superior em Portugal

As grandes alterações de conjuntura socioeconómica verificadas nos últimos anos, levando a que os mercados fossem mais competitivos, influenciaram igualmente às

¹⁸ PALOP- Países Africanos de Língua oficial Portuguesa

Instituições do Ensino Superior. As Universidades, confrontando-se com novos desafios, deparam-se com a reconfiguração das suas missões e funções, uma nova contextualização de produzir o conhecimento e conceber a aprendizagem e as suas relações com a sociedade. Outrossim, procuraram adaptar-se aos movimentos das transformações do setor produtivo, das revoluções tecnológicas e das pressões sociais para responder às exigências mais amplas ao nível da formação para a sociedade (Albino et al., 2016). Tal reconfiguração deu-se em 1999, na cidade de Bolonha, assinando Portugal, em conjunto com 29 Estados Membros da Comunidade Europeia, a Declaração de Bolonha comprometendo-se à criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) a ser implementado até 2010. Dos princípios acordados, esse Espaço visava um maior nível de competência, produtividade e competitividade da Europa relativamente a outros países do mundo, havendo a necessidade de reformas das políticas ligadas ao ensino superior por parte dos países signatários (Melo, 2017). Esta declaração conduziu à concretização do chamado “Processo de Bolonha”.

O processo de Bolonha constituiu-se como sendo mais do que uma declaração; trata-se de uma afirmação de intenções e de propostas de mudanças, com o objetivo de potenciar a qualidade das aprendizagens, equiparar os graus na Europa (Franco & Almeida, 2017) e unificar e partilhar as experiências entre as universidades dos estados europeus comunitários e extra-comunitários (Ratero & Gómez, 2017). Bolonha, no contexto europeu, teve alguns propósitos como garantir uma estrutura de graus académicos relativamente homogénea, baseado em ciclos de estudos, que facilitasse a comparabilidade de formações e sistemas de créditos. Visa também promover o Ensino Superior na Europa, bem como a cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade e dos programas integrados de estudo-formação-investigação, e a mobilidade de estudantes, docentes e investigadores (Leite & Fernandes, 2014).

Após estes anos da sua implementação, pode-se reconhecer que a ideia de promover a dimensão europeia do ensino superior, que se iniciou com a assinatura de 29 países, todos então membros e candidatos à União Europeia, além da Islândia, Liechtenstein, Noruega e Suíça, é assumida hoje por 48 países envolvidos no EEES. A partir de 2005, o Processo de Bolonha foi consubstanciado, através do programa do XVII Governo Constitucional 2005-2009 que priorizou a reforma do sistema de governação das instituições do Ensino Superior em Portugal. Decorrentes dos diplomas e normativos publicados advindo deste processo, o ensino superior português mergulhou em profundas transformações e reestruturações.

As missões das Universidades foram redefinidas para dar resposta ao perfil de competências procuradas e valorizadas no sistema económico. Bolonha preconizou reformas

da qualificação da oferta formativa, através da reorganização dos planos de estudos, do reconhecimento dos respetivos graus académicos, da promoção da formação pós-graduada, com valorização de segundos e terceiros ciclos e a harmonizando os processos formativos ao nível Europeu (Fonseca et al., 2009).

A oferta formativa regulada, na altura, pelo Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior (Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março de 2006), foi revista pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto de 2018 (Alteração ao Regime Jurídico dos Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior) consagrando assim as novas reformas afetas ao ensino superior. Esta alteração resultou de um processo de avaliação dos sistemas de ensino superior e de ciência, tecnologia e inovação em Portugal que decorreu entre 2016 e 2017, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Deste processo resultaram várias recomendações de entre as quais reforçar o desempenho e o impacto das atividades das instituições de Investigação e Desenvolvimento (I&D) e do ensino superior em Portugal, numa perspetiva internacional e num contexto multidisciplinar. A internacionalização é considerada como uma característica particularmente importante no ensino superior Português dada a dimensão do país, a capacidade formativa instalada e a sua tradição de abertura internacional. Outras recomendações focaram o aumento da formação superior de âmbito profissionalizante, através de ciclos de estudos curtos no ensino superior politécnico e o reforço do emprego científico em Portugal como condição crítica para o desenvolvimento da capacidade de investigação e inovação, e de desenvolvimento de carreiras académicas e científicas (Decreto-Lei nº 65/2018).

A oferta formativa nas instituições de ensino superior orienta-se pelos princípios de não duplicação da oferta já existente no mesmo âmbito regional, pela diferenciação da oferta entre subsistemas, suprimindo progressivamente a oferta formativa que não se enquadrasse na vocação específica do seu subsistema e especialização da oferta (Decreto-Lei nº65/2018, artigo 4.º- A).

Relativamente aos Graus académicos e diplomas, as instituições de ensino superior portuguesas podem conferir os seguintes graus académicos:

- Grau de licenciado - com uma duração normal compreendida entre seis e oito semestres curriculares de trabalho correspondente entre 180 a 240 créditos (Decreto-Lei 65/2018, artigos 8.º e 9.º);
- Grau de mestre - com uma duração normal entre três e quatro semestres curriculares de trabalho correspondente entre 90 a120 créditos, e pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, com 300 a 360 créditos e uma duração

normal compreendida entre 10 e 12 semestres curriculares de trabalho (Decreto-Lei 65/2018, artigos 18.º e 19.º);

- Grau de doutor - ministrado pelo ensino universitário, com duração normal entre seis e oito semestres curriculares, correspondente entre 180 a 240 créditos e que visa essencialmente a aprendizagem orientada para a prática de I&D de alto nível, podendo, eventualmente, integrar, quando as respetivas normas regulamentares justificadamente o prevejam, a realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação e/ou o desenvolvimento de competências complementares, cujo conjunto se denomina curso de doutoramento, fixando-se, nesse caso, as condições em que deve ser dispensada a frequência desse curso. O ciclo de estudos conducente ao grau de doutor integra a elaboração de uma tese original especialmente elaborada para este fim, adequada à natureza do ramo de conhecimento ou da especialidade (DGEEC, 2019; Decreto-Lei 65/2018, artigo 31.º).

O ensino politécnico pode conferir também o diploma de técnico superior profissional. De acordo com Queiró (2017), em 2014 surgiram os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP) destinados exclusivamente ao ensino politécnico. A criação de cursos técnicos superiores profissionais, a fixação dos seus planos de estudos, bem como as exigências dos perfis profissionais visados tem em consideração as necessidades de formação profissional, na região em que se encontre inserida e é precedida, obrigatoriamente, de consulta ou recolha de informação junto das entidades empregadoras e associações empresariais e socioprofissionais da região onde se insere a instituição de ensino superior (Decreto-Lei n.º 65/2018 Artigo 40.º- C). O ciclo de estudos conducente ao diploma de técnico superior profissional tem 120 créditos e é integrado por um conjunto de unidades curriculares, organizadas nas componentes de Formação geral e científica; Formação técnica; e Formação em contexto de trabalho (Decreto-Lei n.º 65/2018 Artigo 40.º-J).

No entanto, as Instituições de Ensino Superior podem atribuir outros diplomas não conferentes de grau académicos sempre que se verifica parte de um curso de licenciatura não inferior a 120 créditos; ou conclusão de um curso de mestrado não inferior a 60 créditos ou de doutoramento não inferior a 30 créditos; pela realização de programas de pós-doutoramento; e pela realização de outros cursos não conferentes de grau académico integrados no seu projeto educativo, entretanto esses cursos devem adotar uma denominação que não se confunda com a da obtenção final do grau académico (Decreto-Lei n.º 65/2018, artigo 4.º, nº3 e 4).

As instituições de ensino superior podem ainda associar-se a outras instituições de ensino superior, nacionais ou estrangeiras, para a realização dos ciclos de estudos conducentes aos graus e diplomas. Entretanto, estes ciclos de estudos devem ser objeto de acreditação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e de registo pela Direção-Geral do Ensino Superior, enquanto ciclos de estudos em associação, quando visem a atribuição de um grau. Igualmente, ser objeto de registo pela Direção-Geral do Ensino Superior, enquanto ciclos de estudos em associação, quando visem à atribuição de um diploma de técnico superior profissional (Decreto-Lei n.º 65/2018, artigo 41.º).

É fixado como condição geral de acreditação de todos os ciclos de estudos o cumprimento do disposto nos estatutos de carreira docente relativamente aos rácios de professores de carreira e convidados e à distribuição de categorias entre professores de carreira. É determinado, ainda, que o corpo docente próprio para efeitos de acreditação seja o corpo docente ou investigador de carreira. Também é exigido que a coordenação de licenciaturas, mestrados e doutoramentos seja feita por docentes ou investigadores integrados na respetiva carreira (Decreto-Lei n.º 65/2018).

A alteração ao Regime Jurídico dos Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior comporta ainda o estímulo à qualificação académica dos profissionais já inseridos no mercado de trabalho e promove a aprendizagem ao longo da vida sendo alargadas as condições de reconhecimento de experiência profissional aos estudantes dos cursos técnicos superiores profissionais. Também prevê a possibilidade de criação de mestrados com duração normal de um ano, seguindo as melhores práticas internacionais, quando estes revelem forte orientação profissionalizante e estejam exclusivamente destinados para a formação de estudantes que demonstrem ter experiência profissional prévia. O processo de Bolonha tem estado a consolidar-se, e nele as Instituições têm depositado expectativa para melhorar a qualidade do seu ensino, exigindo dos professores, estratégias de ensino que podem despertar o interesse dos estudantes, e proporcionar-lhes melhores resultados. Em Portugal deu-se maior atenção aos métodos ativos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento de competências transversais dos estudantes (Franco & Almeida, 2017), implicando uma reconfiguração do trabalho docente com o desenvolvimento de práticas pedagógicas e novas metodologias de ensino aprendizagem reflexivas (Albuquerque & Seixas, 2017).

2.1. Qualificação e funções do professor Universitário em Portugal

De acordo com o programa do XVII Governo Constitucional mandato de 2005/2009, tornava-se necessária a modernização do sistema de ensino superior em Portugal, reconhecendo o reforço do seu indispensável contributo para o desenvolvimento de Portugal (enquadramento referente à alteração ao Estatuto da Carreira Docente Universitária regulamento pelo Decreto-Lei n.º 205/2009 de 31 de Agosto). Nesta visão foi efetuada a revisão desse estatuto, em que foram abolidas as categorias de Assistente e Assistente estagiário, que permitiam o acesso à carreira Universitária de profissionais que não eram detentores do grau de doutor. Como resultado da revisão, ser portador de habilitação equivalente ao grau de doutor tornara-se então, a aptidão requerida.

No que respeita à função docente, a revisão do estatuto da carreira docente universitária determinou uma ampliação das atividades e uma maior polivalência dos docentes nas universidades portuguesas. De acordo com o artigo 4.º do diploma, o docente passou a ter as seguintes funções:

- a) Realizar atividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;
- b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
- c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;
- d) Participar na gestão das respetivas instituições universitárias;
- e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade de docente universitário.

Em Portugal, as atribuições do docente universitário passaram a estar repartidas em 4 níveis: a investigação, o ensino, a prestação de serviços e a gestão (Decreto-Lei n.º 205/2009, artigo 4.º). Ainda sobre as atribuições, Rebelo, Pessoa e Barreira (2010) referem que as novas funções dos professores universitários vieram tornar mais complexa as atribuições dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Os professores passaram a representar as suas instituições em eventos, congressos e na elaboração de parcerias ou protocolos. Com efeito, o professor atua na procura de financiamento, negociação de projetos e convénios com empresas, assessorias, participação em diversos fóruns científicos, isto é, na lógica de *Business*.

Santana (2016) considera que a formação do professor deriva da formação inicial e contínua, da modelagem de professores significativos, através do processo de socialização exercida pelos pares, da interatividade com os estudantes, instituição e pelo contexto. Os processos de formação dos professores universitários encontram-se desta forma inseridos nos programas de pós-graduação, ou seja, no doutoramento, onde os professores têm a oportunidade de desenvolver competências a nível dos conteúdos científicos próprios da disciplina, mas principalmente, a investigação científica (Decreto-Lei n.º 205/2009). Não existe uma formação específica para se formar o professor universitário, sendo que a sua formação deriva de um processo de qualificação contínua, da reflexão, de constante atualização do conteúdo a ser ministrado, e da permanente aprendizagem, além de uma visão interdisciplinar dos conhecimentos e da sociedade (Rios et al., 2016).

3. Competências do Professor Universitário

Aos professores universitários é exigido um alto nível de qualificação, uma atualização permanente e maior titulação académica com todas as responsabilidades e atribuições daí decorrentes (Cordeiro & Ramos, 2012). Segundo Nogueira (2012) é essencial que os professores do ensino superior, que lecionam uma determinada área científica, tenham a preparação científica que o seu percurso académico e/ou profissional certifica. Entretanto também admite que a profissão de docente exige integração de várias áreas de competência como sendo: a psicologia da aprendizagem, a gestão do conflito, o planeamento estratégico, a planificação das aulas, a avaliação da aprendizagem dos alunos e a utilização de recurso às tecnologias, isto é, também a componente pedagógica e didática do ensino. Verifica-se frequentemente que qualidades pessoais, como empatia, tolerância e flexibilidade não fazem parte das competências explicitadas, apesar de serem extremamente importantes para qualquer professor (Beijaard, 2019).

Segundo Filho e Dias (2016) no decorrer do século XX, a pesquisa foi introduzida nas universidades como a sua principal função ou missão. A prioridade da pesquisa na universidade levou os docentes a privilegiarem as atividades a elas relacionadas, especialmente em decorrência dos critérios adotados para possibilitar o ingresso, a ascensão e a estabilidade na carreira académica (Filho & Dias, 2016). Para estes autores, a pesquisa sobre a própria docência será um fator de contínuo aperfeiçoamento do trabalho docente, conduzindo à melhoria da qualidade do ensino e da formação dos alunos. Consideram ainda que os professores devem refletir sobre o conhecimento obtido na pesquisa educacional em

relação aos contextos particulares nos quais ensinam, enfatizando a importante relação recíproca existente entre a teoria e a prática e valorizando o conhecimento obtido das práticas a partir da experiência.

Quanto à competência pedagógica, na perspetiva de Rios et al. (2016) permite ao professor transformar a sala de aula num lugar de troca de conhecimentos, onde se pode despertar a consciência crítica do aluno sobre os acontecimentos da actualidade, mas também aprender com o aluno, tornando o conhecimento algo prazeroso e necessário. É considerado que a participação do professor universitário em formações pedagógicas que o levem a refletir e a ter consciência de sua ação e da sua trajetória, ampliando a sua percepção e os conceitos sobre a docência, possibilita-lhe a construção de saberes que podem gerar mudanças significativas na sua prática em sala de aula (Junges & Behrens, 2016).

O professor universitário tem igualmente a responsabilidade de suscitar interesse do aluno e prepará-lo para lidar com incertezas. Deve estimular o aluno a desenvolver o pensamento crítico, a construir novos conhecimentos com base nos conhecimentos prévios, a tomar decisões conscientes, a utilizar abordagens profundas e a tornar-se autónomo e responsável (Pozarnik & Lavric, 2015). Deve ainda alternar as diversas estratégias de ensino para atender à diversidade dos alunos e às características contextuais da sala de aula (Felden, 2017). O seu papel é considerado como de extrema importância no desenvolvimento de conceções de ensino e de aprendizagem profundas por parte dos alunos através das suas práticas pedagógicas (Swinkels et al., 2013).

Também as tecnologias atualmente, fazem parte do ensino e podem transformar o processo de ensinar e de aprender, necessitando para isso de novas atitudes e abertura tanto do professor como do aluno. Os novos instrumentos tecnológicos para uso didático permitem estabelecer uma nova relação entre a informação e o conhecimento, em que o professor se torna o orientador e o facilitador do processo, e o aluno interagindo, vive uma relação de cooperação, com possibilidades do ensino ser adaptado ao seu ritmo de aprendizagem (Paviani & Paviani, 2014).

De acordo com Mirete et al. (2020) os professores universitários têm uma atitude positiva em relação à incorporação das TICs na sala de aula, mas precisam de formação digital necessária para a sua efetiva inclusão nos processos educacionais. Os seus estudos concluíram que os professores universitários, que se concentram na transmissão de informações, fazem pouco uso e de forma menos adequada das TICs. Já os professores universitários com intenções e estratégias voltadas para os alunos usam as tecnologias de forma mais profunda e apropriada, apresentando com maior nível de competência digital.

Instefjord (2014) define as competências digitais como o conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para usar a tecnologia de forma crítica e reflexiva no processo de construção de novos conhecimentos. Gudmundsdottir e Hatlevik (2018) numa pesquisa com 356 professores recém-formados na Noruega, visando explorar o seu nível de preparação para usar a tecnologia, descobriram que mais de metade dos entrevistados tinha conceções negativas e consideravam as TICs como uma distração durante a prática de ensino, relatando contribuições bastante pobres do treinamento em TIC durante sua formação de professores. Estas descobertas indicaram uma relação entre as atividades relacionadas às TIC durante a formação inicial de tais professores e as conceções que estes têm sobre as suas próprias oportunidades de usar as TIC. McGarr e Mcdonagh (2019) consideram ser importante formar professores que possam explorar criticamente a tecnologia, embora considerem que as habilidades técnicas são importantes, consideram ainda como mais importante ter a capacidade de compreender, utilizar, consumir e criticar o conteúdo digital. Assim, o desafio para os professores é muito mais do que a integração das TICs, implicando o envolvimento com todo o currículo (McGarr & Mcdonagh, 2019). Para que haja a apropriação de competência digital e o incentivo ao uso de tecnologias como parte da competência didática profissional dos professores, a tecnologia deve ser mais bem integrada como ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem em todas as disciplinas nos programas de formação de professores (Instefjord, 2014).

Para Corbella e Feijoo (2017) ter competência representa não só ter a capacidade de combinar, integrar e mobilizar recursos, ser dinâmico, pautando-se pela formação ao longo da vida, interligar e compartilhar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações muito diferentes, como também utilizar metodologias participativas, realizar avaliação em contextos reais de ação e autoavaliar o nível de realização de suas próprias competências. Estes dois autores referem que as competências do professor universitário podem ser transversais e específicas, sendo as transversais, os valores, atitudes, habilidades e qualidades pessoais, e as específicas relativas às funções de ensino, pesquisa, atividades de extensão e gestão institucional.

A capacidade de liderança pode ser considerada segundo (Nogueira, 2012; Santana, 2016) como uma competência adicional, pelo facto dos professores serem chamados a ocupar funções de liderança, quer na coordenação, na supervisão, na presidência dos conselhos, ou em funções administrativas. O exercício das múltiplas funções do professor universitário, além de possibilitar um melhor desempenho a cada docente nas suas áreas de interesse académico, será uma condição essencial para que a universidade devolva à sociedade pessoas

formadas com uma perspetiva humanista e cidadã, com cultura mais ampla e preparadas como profissionais competentes (Filho & Dias, 2016).

4. Qualidade de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior

A qualidade no ensino superior tem sido foco de reflexão na literatura, procurando-se identificar e compreender as necessidades contemporâneas do ensino superior com o significado que se escolhe dar ao conceito de qualidade, - que é *per si* um conceito discutível e subjetivo, já que cada país busca a compreensão de uma qualidade em educação conveniente para os seus próprios sistemas educacionais (Sari et al., 2016). Tal conceito afigura-se como fulcral contribuindo para ressignificar o ensino e contribuir para a redefinição de políticas públicas. A definição adequada da qualidade no ensino superior requer uma estratégia para atingir as metas e os resultados da instituição e outra estratégia para identificar indicadores de qualidade que podem ser usados para avaliar se as metas e resultados foram alcançados. Por isso, considerando igualmente as mudanças verificadas no ensino superior, adotou-se um conceito referenciado por Garzón e Vargas (2014) que relaciona a qualidade no ensino superior com os resultados da aprendizagem (o que foi alcançado), o processo de aprendizagem que permitiu a obtenção desses resultados (como foi alcançado) e a qualidade do ambiente que promove a aprendizagem. No entanto, a preocupação com a qualidade não pode reduzir-se a uma avaliação institucional e/ou do sistema, tendo necessariamente que se centrar nas formas de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento do corpo docente que a podem consubstanciar (Entwistle & Peterson, 2004).

4.1. Sistemas de garantia de qualidade

A partir dos anos 80 e 90 ocorreram significativas reformas no ensino superior nos vários países da Europa, decorrentes, entre outros fatores, de uma redefinição da relação Estado/Ensino Superior e Portugal não foi exceção (Amante et al., 2009). Passou-se de um modelo de controlo estatal para um modelo de estado supervisor.

O conceito de qualidade no ensino superior, em Portugal, começou a ser objeto de avaliação nos anos 90 do século passado cujo início se pode fixar com a publicação da Lei da

Avaliação do Ensino Superior e a intervenção da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) e do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES)¹⁹.

Definir o conceito da qualidade no ensino superior é um pré-requisito importante para definir a garantia de qualidade. Afinal, é preciso saber o que é e o que se espera primeiramente sobre aquilo que se definiu como qualidade antes de determinar como garantí-la. Embora a definição de garantia de qualidade represente alguns desafios significativos devido aos vários processos que se pretendeu incluir face à definição da própria qualidade, existem elementos estruturais comuns em vários sistemas educativos criados em diferentes países. Temos por exemplo o sistema comum que desencadeou o chamado Processo de Bolonha na Europa (aliás que foi o grande impulsionador ao estabelecimento de um quadro comum de referência para a garantia da qualidade) tendo em vista a linha de ação que visa “a promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do Ensino Superior” (Declaração de Bolonha, 1999). Como resultado, foram propostos o Sistema Interno de Garantia da Qualidade do Ensino e os processos de avaliação, com intuito de acreditação. Os sistemas de avaliação e de acreditação tendem a convergir nos seus objetivos e procedimentos, como duas instâncias complementares de um sistema de garantia de qualidade (Tauchen et al., 2015).

Importa destacar que a criação do Sistema interno de Garantia da Qualidade do Ensino, vinculado à tradição europeia da autonomia institucional, propunha que cada instituição promovesse mecanismos próprios de garantia da qualidade, passíveis de reconhecimento por entidades externas, pelo que os sistemas de certificação devem conciliar a avaliação interna (nacional), a avaliação externa (realizada por países parceiros) e a participação dos estudantes bem como, a publicação de resultados. Em resultado, Portugal cria-se a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES (Decreto-lei nº 369/2007), cuja missão essencial é promover a melhoria do desempenho das instituições de ensino superior e os respetivos ciclos de estudo e garantir o cumprimento dos requisitos básicos para a garantia do seu reconhecimento oficial. A Agência iniciou a sua atividade em 2009, ano essencialmente dedicado a definir e implementar as suas estruturas e procedimentos. Igualmente foram definidos na Lei nº 38/2007, artigo 4.º os parâmetros de avaliação da qualidade relacionados com a atuação dos estabelecimentos de ensino superior designadamente o ensino ministrado, tendo em conta o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes. Entre outros também

¹⁹ Portal da [European Commission / EACEA National Policies Platform Eurydice](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-53_pt-pt)
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-53_pt-pt

foram incluídos a qualificação do corpo docente, a eficiência de organização e de gestão, as instalações e o equipamento didático e científico; a colaboração interdisciplinar, interdepartamental, interinstitucional e a cooperação internacional.

Sem pretensão de proceder a um levantamento completo e comparativo do tema, noutras países e com características diferentes da Europa que fazem a articulação e a inclusão das demais variáveis face aos modelos concetuais de gestão e avaliação de qualidade que cada instituição concebe é interessante referir algumas dessas realidades. A garantia da qualidade no ensino superior, na China, é representada principalmente pelo programa de Avaliação do Ensino de Graduação (UTE), liderado pelo Ministério da Educação. Entre 2003 e 2008, oito indicadores estavam associados à qualidade de ensino, como os princípios orientadores da operação universitária, o corpo docente, as condições de ensino e a utilização de instalações de ensino, as disciplinas, a gestão de ensino, o ambiente académico, os resultados de aprendizagem e os recursos especiais. Entretanto, surgiram críticas sugerindo que a UTE deveria prestar mais atenção à acessibilidade de recursos de aprendizagem oferecida pelas instituições e a sua adequação às necessidades de aprendizagem dos alunos, e não considerar apenas o fornecimento de equipamentos, serviços e instalações, que têm pouco impacto para melhorar a experiência dos alunos nos cursos (Yin & Wang, 2015). Foi ainda considerado que a avaliação dos programas nacionais de qualidade do ensino deve abranger além dos “macrofatores” que influenciam o ensino universitário (e.g., instalações, equipamentos e regulamentação da administração do ensino) os ‘*microelementos*’ relacionados com a *qualidade real do ensino e da aprendizagem, como as estratégias de ensino dos professores e as características de aprendizagem dos estudantes universitários*. A pesquisa enfatizou a pertinência de se incluir também a voz do aluno e considerar os resultados de aprendizagem dos mesmos. Por isso, em 2012 deu-se o início do segundo ciclo das avaliações da UTE, considerando não só os processos reais de ensino nas instituições de ensino superior como se incorporou igualmente a aprendizagem dos alunos, ou seja, um sistema de autoavaliação que avalie as condições, processos e efeitos do ensino-aprendizagem (Greatbatch & Holland, 2016).

Já na Austrália foi estabelecido em 2004, o Conselho Australiano de Aprendizagem e Ensino (ALTC) com o objetivo de aprimorar o ensino e a aprendizagem no ensino superior. Cinco principais critérios serviram de orientação para determinar a excelência no ensino universitário. De entre eles *estão as abordagens ao ensino que influenciam e motivam os alunos a aprender*, o desenvolvimento de currículos e recursos, as abordagens de avaliação e feedback que promovem a aprendizagem independente, o respeito e o apoio ao

desenvolvimento dos alunos como indivíduos, e as atividades académicas que influenciam e melhoram a aprendizagem e o ensino. Um estudo conduzido por Devlin e Samarawickrema em 2010, ao analisar os critérios do ALTC concluiu que embora os critérios adotados tenham permitido aperfeiçoar o ensino, devido às mudanças maciças e contínuas que ocorrem no ensino superior, impostas por forças internas e externas às universidades, tais critérios tornam-se insuficientes. O estudo concluiu que a compreensão do ensino de qualidade de forma coletiva deve evoluir continuamente, a fim de refletir com precisão e responder continuamente aos contextos em que o ensino e aprendizagem são realizados considerando as transformações que ocorrem nas universidades. Adicionalmente, foi referido no mesmo estudo que a qualidade de ensino não depende apenas dos professores e alunos, mas também dos recursos e sistemas de apoio, que facilitam o processo de aprendizagem incluindo normas e regulamentos (Greatbatch & Holland, 2016).

Em São Tomé e Príncipe, em resultado da aprovação do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior e com a consequente necessidade de harmonizar o sistema e controlar aspectos de qualidade, o governo emitiu o Despacho nº 54/2019 onde foi instituído o Conselho para a Qualidade do Ensino Superior (CpQES) tutelado pelo Ministério da Educação e Ensino Superior, cujo objetivo é acompanhar todo o processo de Avaliação externa das Instituições do ensino superior e dos seus cursos, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SNAES-STP). Neste contexto e de um modo geral, o desafio do Ensino Superior, hoje em STP, é garantir o desenvolvimento de um sistema de ensino superior de elevada qualidade como resposta ao necessário controlo, sobretudo, da institucionalização da USTP ocorrida em 2014.

4.2. Qualidade no ensino e na aprendizagem

As Universidades têm sido confrontadas com desafios exigentes, nomeadamente quanto à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem oferecidos, exigindo dos professores o compromisso com o objetivo de garantir a qualidade de ensino. No entanto, segundo Entwistle (2009), a preocupação central deve passar por perceber em que medida os professores precisam de dominar os conhecimentos para depois fazer a sua correta aplicação, isto é, a qualidade de ensino requer fornecer aos professores conceitos e teorias explicativas, dentro dos seus contextos educativos, que lhes permitam refletir e interpretar a sua experiência no processo de ensino-aprendizagem.

Estudos enquadrados pelo modelo SAL, realizados com professores e estudantes, identificaram alguns componentes fundamentais que descrevem a qualidade do ensino e da aprendizagem dos professores e dos estudantes do ensino superior, nomeadamente, conceções e abordagens de ensino e de aprendizagem, percepção do contexto de ensino e de aprendizagem e sua relação com os resultados de aprendizagem. As conceções e as abordagens ao ensino e à aprendizagem apresentam forte relevância para a compreensão da forma como os professores e os alunos conceitualizam a aquisição do conhecimento no ensino superior e para a definição de processos de aprendizagem de alta qualidade (Paiva & Lourenço, 2017). Nesse processo é importante ressaltar o papel fundamental das instituições enquanto responsáveis pela formação do próprio professor. A forma como a aprendizagem do professor é conduzida, pode influenciar o resultado e a aprendizagem dos alunos, enquanto responsável pelo ensino. A prática docente poderá estimular os alunos a desenvolverem abordagens à aprendizagem mais significativas, na base da compreensão (Paiva & Lourenço, 2017), e para terem um papel ativo no seu processo de aprendizagem (Entwistle, 2009). Ainda segundo Entwistle (2009), para alcançar este objetivo os professores precisam ter um conhecimento profundo da disciplina ou da profissão e encontrar a melhor forma de tornar esse conhecimento acessível aos alunos. Devem ter interesses em saber sempre mais acerca da multiplicidade dos seus alunos, compreender a sua maneira de conceituar a aprendizagem e o ensino em relação às matérias ou à disciplina que leciona, estudar o contexto em que se está ensinando, na medida em que este influência o modo como aborda o ensino. Torna-se imprescindível um trabalho permanente de autoavaliação e de reflexão do ensino por parte do docente, adequando-o e incrementando-o à evidência dessa consciência (Biggs & Tang, 2011; Prosser & Trigwell, 2000). A qualidade de ensino e de aprendizagem, deve passar por uma nova forma de se pensar o ensino e a sua interferência na aprendizagem dos alunos (Entwistle, 2009).

Em suma, podemos afirmar que a qualidade de ensino é um aspeto fundamental devendo ser objeto de uma avaliação promovida a partir de uma abordagem abrangente, que inclui cumprimentos das orientações sugeridas para melhorias (Garzón & Vargas, 2014). Porém, tais reflexões institucionais e as decisões para melhorar a qualidade de ensino e de aprendizagem devem envolver os professores, que têm conceções prévias sobre o que é um ensino e uma aprendizagem de qualidade. A qualidade de ensino implica que os professores tenham conhecimentos das suas conceções e abordagens de ensino e aprendizagem e da sua influência nos resultados obtidos (Koedinger et al., 2013; Paiva & Lourenço, 2017; Prosser & Trigwell, 2000; Schwartz & Goldstone, 2016). A transformação de conceções e abordagens

de ensino é um aspecto central para a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e promotoras de qualidade no aprender (Soares & Cunha, 2017).

4.3. Conceções e abordagens ao ensino

A fenomenografia emergiu nos anos 70, fruto de investigações realizadas por Ference Marton e Roger Säljö, na universidade de Gotemburgo-Suécia, procurando compreender porque alguns alunos aprendiam melhor que outros. Para Marton (1994), a investigação fenomenográfica consiste em descrever os modos qualitativamente diferentes pelos quais as pessoas concebem, experienciam, conceitualizam, percebem e compreendem vários tipos de fenómenos no mundo real e do seu próprio mundo (Cherman & Rocha-Pinto, 2016; Entwistle, 2009; Fernandes, 2005; Grácio et al., 2007; Marton, 2015; Marton & Pang, 2013; Santos et al., 2018; Feldon & Tofel-Grehl, 2018). Esta linha de investigação procura descrever a variação entre as diversas e diferentes formas de se experienciar e compreender o mundo à sua volta e o correspondente significado que lhe é atribuído por quem o vivencia. Situando-se numa perspetiva de segunda ordem, orientada para o conhecimento das conceções que se relacionam com a experiência do indivíduo no mundo (Cherman & Rocha-Pinto, 2016; Khan, 2014; Marton, 1981; Marton, 1994; Santos et al., 2018). Numa abordagem de primeira ordem o investigador procura descrever o mundo “como ele é”, centra-se nos aspetos do mundo e faz alegações sobre ele. Já na abordagem de segunda ordem, o investigador procura descrever o mundo como ele é concebido pelos próprios, orientando-se para as ideias das pessoas acerca dele. Assim, a fenomenografia procura estudar o mundo como percebido pelas pessoas num contexto definido (Cherman & Rocha-Pinto, 2016; Fernandes, 2005, Grácio, 2002, Grácio et al., 2007; Manhique & Casarin, 2020; Santos et al., 2018; Santos & Silva, 2015).

Esta linha de investigação tem sido desenvolvida no contexto educacional, como uma forma de abordar o estudo do ensino e da aprendizagem, procurando compreender as experiências dos alunos e dos professores, bem como perceber o impacto das estratégias de ensino no processo de aprendizagem do aluno (Manhique & Casarin, 2020; Santos & Silva, 2015). Pesquisas realizadas sobre as conceções e abordagens ao ensino e aprendizagem têm permitido a ampliação do conhecimento e compreensão dos fenómenos educativos de ensino, garantindo a qualidade e a inovação pedagógica com repercussões na obtenção dos melhores resultados por parte dos alunos (Gonçalves et al., 2015; Ross, 2017).

Para autores como Zapata et al. (2008) e Solis (2015), as conceções que os professores têm sobre o que é o ensino e sobre o que é a aprendizagem definem a organização das suas

atividades pedagógicas, da avaliação que fazem dos estudantes, das suas estratégias e do seu desempenho em sala de aula. Passaremos em seguida a abordar com maior pormenor estes aspectos.

Nos últimos anos, um número crescente de investigadores alteraram os seus estudos sobre estratégias e comportamentos de ensino dos professores direcionando-os para as suas conceções de ensino e para as influências na sua ação em sala de aula nomeadamente nas escolhas de estratégias de ensino (Wang et al., 2014).

As investigações sobre as conceções de ensino têm proporcionado aos professores, informações que lhes permitem perceber e reconhecer as suas responsabilidades na orientação de conceções e abordagens que devem ser alcançadas pelos alunos (Degago & Kaino, 2015; Entwistle, 1997). Este tipo de investigação procura, construir categorias de descrição que refletem formas qualitativamente diferentes em que o fenómeno em causa pode ser descrito e compreendido (Feldon & Tofel-Grehl, 2018; Fernandes, 2005; Marton, 1986; Manhique & Casarin, 2020). Assim sendo, as conceções de ensino no ensino Superior consistem nas diferentes formas dos professores universitários conceberem, compreenderem, interpretarem e experienciarem o ensino, permitindo-lhes a identificação e atribuição de um significado subjacente específico. Influenciam também a conduta quotidiana de ensino do professor com impacto no desempenho e aprendizagem dos alunos e permitem compreender os seus comportamentos, atitudes e práticas utilizadas na sala de aula (Chaleta, 2017; Entwistle, 2009; Jacob et al., 2016; Freire, 2009; Shagrir, 2015; Tiggchelaar et al., 2012). A consciência por parte do professor das variações de conceções de um fenómeno específico, neste caso o ensino, pode impedir que equívocos ocorram, reconfigurando o seu processo de ensino-aprendizagem (Santos & Silva, 2015).

Um estudo inicial realizado por Kember (1997) sobre a conceção e crenças sobre o ensino entre académicos universitários, com base na revisão de literatura de treze artigos, identificou um modelo de categorização de múltiplos níveis de conceitos de ensino. Este autor identificou duas grandes conceções de ensino: uma centrada no professor e orientada para o conteúdo e outra centrada no aluno e orientada para a aprendizagem. A conceção geral de ensino centrada no professor e orientada para o conteúdo é subdividida em duas: (i) uma relativa ao transmitir informações e (ii) outra ao transmitir conhecimento estruturado. A conceção centrada no aluno e orientada para a aprendizagem é também subdividida em duas conceções: (iii) uma que permite facilitar a compreensão, e (iv) outra focada na mudança conceitual e desenvolvimento intelectual. Uma quinta conceção (v), faz a ligação entre as duas principais orientações tendo sido definida de “interação aluno-professor” (Kember, 1997).

Arkelind (2003) estudou as conceções de académicos sobre o ensino e o seu crescimento e desenvolvimento como professores universitários e identificou além das diferentes conceções do desenvolvimento do professor, diferentes conceções de ensino, tendo verificado: i) professor centrado na transmissão, ii) professor centrado em boa relação com os alunos, iii) professor centrado no envolvimento dos alunos e iv) professor centrado na aprendizagem dos alunos. Arkelind (2003), seguindo uma perspetiva hierárquica inclusiva da natureza de conceções, concluiu que os professores com uma conceção mais sofisticada do ensino (ensino centrado na aprendizagem dos alunos) estão, também, conscientes sobre os aspetos menos sofisticados do desenvolvimento como professor (desenvolvimento do professor centrado no professor), mas não vice-versa. Marouchou (2011) também considera que as conceções e as suas práticas pedagógicas, está relacionado com o desenvolvimento do professor e as reais melhorias de ensino efetivam-se com mudanças de conceções de ensino que podem levar ao aumento da aprendizagem significativa por parte do aluno.

Degago e Kaino (2015) efetuaram um estudo sobre as conceções dos professores em relação ao ensino e às suas práticas pedagógicas, que visam melhorar a qualidade do ensino no ensino superior na Etiópia. O estudo foi baseado no pressuposto de que é improvável que os professores adotem uma abordagem centrada no aluno, a menos que as suas conceções de ensino sejam desenvolvidas e/ou o ambiente de ensino seja favorável. A partir dos resultados, constataram que as conceções de ensino dos professores nas quatro universidades inclinaram-se para a conceção de ensino centrada no aluno, embora existissem professores com conceções de ensino centradas no professor. Em relação às práticas pedagógicas, embora os professores afirmassem que as suas práticas pedagógicas eram centradas no aluno, os resultados do estudo sugeriram que as práticas pedagógicas significativas ainda estavam sob a influência da conceção tradicional de ensino. Alguns fatores foram identificados como barreiras à implementação do ensino centrado no aluno, como o histórico dos alunos, a obsessão dos professores pelas palestras, a falta de ambiente propício e a falta de oportunidades para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Da análise emergiram categorias de conceções de ensino que se relacionam hierarquicamente desde as mais centradas no professor até as mais centradas no aluno, tendo verificado:

a) satisfazer as demandas do currículo: ensinar, visa cobrir o conteúdo exigido; o papel do professor é executar adequadamente o programa curricular; e os alunos limitam-se a copiar os conteúdos fornecidos pelos professores;

b) apresentar informações estruturadas aos alunos: ensinar, visa transmitir informações estruturadas aos alunos, para que os mesmos possam compreender os conceitos

ensinados; o programa serve de orientação para ajudar os professores a decidir o que ensinar; os alunos mantêm um papel passivo, entretanto podem responder ou fazer perguntas, sempre que o professor permitir;

c) ajudar os alunos a aprender: ensinar, visa facilitar ou criar um ambiente de aprendizagem saudável, onde os alunos devem ser ativos, para que a aprendizagem seja eficaz; o conhecimento é construído pelos próprios alunos ao trabalharem de forma autónoma ou em conjunto com seus colegas;

d) orientar os alunos a expandir seus conhecimentos: ensinar, visa ajudar os alunos a atingirem o seu nível de desenvolvimento potencial mais alto; o papel do professor é de facilitar a aprendizagem, procurando criar condições para que os alunos possam explorar e ampliar os próprios conhecimentos.

O estudo revelou que uma categoria superior em uma hierarquia, incluía a consciência da categoria inferior, mas não vice-versa, concluindo que os professores cujas conceções são desenvolvidas ou sofisticadas estão cientes das conceções inferiores, e tendem a adotar as suas conceções alternativas, nas suas práticas pedagógicas com base no seu contexto. Já os professores cujas conceções são menos desenvolvidas, provavelmente não estão cientes das conceções além de sua categoria, pelo que dificilmente adotam conceções desenvolvidas (sofisticadas) em seu ensino, a menos que suas conceções sejam alteradas ou desenvolvidas.

Presumindo que a aprendizagem de qualidade depende da existência de conceções de ensino adequadas, Degago e Kaino (2015) sugerem programas de aperfeiçoamento pedagógico que desenvolvam as conceções de ensino dos professores e um ambiente de apoio que permita traduzir as novas conceções de ensino nas suas práticas.

Em diversos estudos (Arkelind, 2003; Cepeda, 2013; Cheng et al., 2016; Degago & Kaino, 2015; Gonzalez, 2011; Prosser et al., 1994; Jacobs et al., 2016; Kember, 1997; Swinkels et al., 2013; Tiggchelaar et al., 2012), as conceções de ensino dos professores universitários são comumente identificadas em duas grandes categorias: i) conceções transmissivas - orientadas para o conteúdo, e (ii) conceções baseadas na compreensão conceitual - orientada para a aprendizagem do aluno.

As conceções baseadas na transmissão do conteúdo que se alicerçam na transmissão de informação ou conhecimento básico, estruturado, especializado das disciplinas, ou aumento de conhecimentos, estratégias, competências e habilidades do professor (Akerlind, 2003; Gonzalez, 2011; Kember, 1997) baseiam-se na crença de que a cobertura dos conteúdos deve ser primordial, pois estes permitem construir bases sólidas de conhecimento. A aprendizagem é transversal, construída com base na igualdade de aprendizagem de todos os

estudantes e a aquisição do conhecimento processa-se através do professor, de forma solitária, com uma tónica acentuada nos resultados.

As conceções de ensino orientadas para a aprendizagem - que se baseiam em facilitar a compreensão do aluno, mudar a sua conceção, incentivar o seu desenvolvimento do pensamento crítico, a motivação e a sua participação ativa (Akerlind, 2003; Gonzalez, 2011; Kember, 1997) - preconizam mais e melhor preparação do aluno. A aprendizagem é individualizada e colaborativa. O conteúdo é visto de uma forma mais flexível e contextualizado, procurando dar sentido à realidade. A aprendizagem acaba por ser interativa, construída sobre o conhecimento prévio, sobre a cultura e sobre a experiência do aluno. A aprendizagem é ativa e é incentivada através da interação e do diálogo (Gonzalez, 2011).

Na perspetiva de alguns autores (e.g., AKerlind, 2003; Cepeda, 2013; Degago & Kaino, 2015; Gonzalez, 2011; Prosser et al., 1994; Tiggchelaar et al., 2012) existe uma relação hierárquica inclusiva entre os dois tipos de conceções de ensino, onde as categorias mais sofisticadas - conceções orientadas para a aprendizagem - incluem as menos sofisticadas, orientadas para o conteúdo. Ambas estão alinhadas num contínuo crescimento e desenvolvimento do professor, que vai desde conceções de ensino orientadas para o conteúdo até às mais avançadas orientadas para a aprendizagem. Pode-se dizer que esta forma de relacioná-las enfatiza a complexidade das conceções e a arquitetura das relações entre elas (Cepeda, 2013). Outros pesquisadores (e.g., Carnell, 2007; Kember, 1997; Virtanen & Lindblom-Ylännne, 2010) consideram ainda que os dois tipos de conceções são independentes, sendo consideradas como ordenadas de maneira exclusiva e não de forma hierárquica e inclusiva. Há ainda pesquisadores que consideram existir uma multiplicidade de conceções, conforme descreveremos a seguir.

Shagrir (2015) realizou um estudo que teve como objetivo identificar as conceções profissionais de professores de ensino superior que orientavam os alunos que seriam futuros professores identificando três conceções:

1) *O papel do professor é ajudar e auxiliar os alunos a obterem sucesso nos seus estudos*, isto é, o professor deve reconhecer e identificar as necessidades dos alunos e ajudá-los a satisfazê-las. Essa conceção assenta no princípio de que os alunos precisam da ajuda dos professores para responderem satisfatoriamente às exigências dos seus estudos e da sua formação. Sem essa ajuda terão dificuldades em aprender e a progredir.

2) *O papel do professor é capacitar os alunos e ajudá-los a crescer*, ou seja, os professores devem trabalhar no sentido de os tornar independentes, incentivando e capacitando-os a construir a sua identidade profissional quando forem professores. Igualmente

devem oferecer aos alunos oportunidades para aprenderem e desenvolverem-se, através da aprendizagem ativa, participativa e estruturada.

3) *O papel do professor é atuar como mediador entre as teorias de aprendizagem e das disciplinas específicas*, de um lado, e a prática, de outro. Essa conceção norteia-se no princípio de que os professores são especialistas que devem ter conhecimento teórico e prático. Portanto, têm a autoridade para agir como mediadores que mostram aos alunos, as conexões entre as várias teorias e práticas pedagógicas, realizando essa mediação em todas as oportunidades que se apresentam.

O estudo de Shagrir (2015) levantou a possibilidade da existência de flexibilidade conceitual, pois o autor é da opinião que o professor pode optar por usar as três conceções dependendo das situações. Ao trabalhar com alunos do primeiro ano, o professor pode preferir adotar uma conceção cujo papel é o de ajudar os alunos a obter sucesso nos seus estudos, procurando apoiar a sua transição para o mundo do ensino superior. Da mesma forma, o professor ao trabalhar com alunos que se encontram nos últimos anos de estudo, pode optar pela conceção que enfatiza o papel dos professores como mediadores entre a teoria e a prática de ensino, preparando os alunos para o mundo de trabalho de professores. Considera que a flexibilidade conceitual permitirá que os professores mantenham vários tipos de conceções ao mesmo tempo e escolher a conceção mais apropriada tendo em conta as diferentes necessidades dos alunos, o tempo e a percepção do contexto. Refere ainda que o conceito de ensinar, para os diversos professores numa mesma instituição de ensino, diverge em vários aspectos como conceitualização, motivos, abordagens, percepções do seu papel e da sua contribuição na forma como os alunos aprendem.

Cheng et al. (2016) examinaram a trajetória das conceções de ensino de professores em formação durante um programa de graduação de quatro anos. Os resultados demonstraram três trajetórias:

- visita guiada- em que a conceção de ensinar que se baseava apenas na abordagem centrada no aluno, foi sendo ajustada permitindo a integração da abordagem centrada no professor para atender à diversidade estudantil. Esta conceção de ensino foi desenvolvida por influências da orientação dos formadores e da modelagem durante todo o programa;

- desvios experienciais- em que a conceção de ensinar se moveu de forma flexível, centrando-se no professor ou centrando-se no aluno, em resultado do contexto escolar. As conceções de ensino e aprendizagem foram influenciadas percepção do contexto;

- trajetória auto-guiada em que a conceção de ensinar foi consistentemente amadurecendo e consolidando-se durante o programa. A abordagem centrada na

aprendizagem profunda foi pela experiência durante os estágios de ensino consistentemente aplicada, integrando os diferentes recursos, currículos, palestras, pares e práticas pedagógicas. Cheng et al. (2016) concluiram que as conceções de ensino de professores *variaram entre um continuum centrado no professor e centrado no aluno, devido à complexidade do contexto*. Também Antoniadou e Skoumios (2013) nos seus estudos descreveram que as conceções pedagógicas dos professores não cumprem integralmente uma ou outra abordagem.

O estudo de Ross (2017) mostrou que os professores apresentam várias conceções de ensino que os mesmos podem articular diferentes conceções de ensino para os diferentes papéis educacionais e que as diferentes conceções podem refletir diferentes aspectos do trabalho do professor. Refere também que os professores podem mudar de uma conceção de ensino para outra ao longo do tempo e que o desenvolvimento do corpo docente deve ser auxiliado pela análise crítica das suas conceções de ensino. No mesmo sentido, Jacobs et al. (2014) consideram necessário dar-se mais atenção às conceções dos professores sobre ensino e aprendizagem, a fim de se alcançarem mudanças duradouras nos seus comportamentos. Consideram também que para haver mudanças, os professores devem estar cientes das suas conceções de ensino e aprendizagem, e que as conceções de ensino e os perfis dos professores podem diferir da abordagem de ensino que o professor demonstra.

As conceções dos professores sobre o ensino e a aprendizagem parecem ser fortemente influenciadas pela cultura organizacional (clima educacional, valorização do ensino, sentimento de pertença a uma comunidade de professores ou processos de socialização individual), verificados em estudos de países asiáticos (por exemplo, China), onde os princípios confucionistas influenciam a educação (e.g., Wang et al., 2014) e também pelas características pessoais dos professores (e.g., Jacob et al., 2016).

Trigwell e Prosser (1996) iniciaram a sua linha de investigação procurando compreender de que forma as conceções de ensino e de aprendizagem poderiam influenciar os modos qualitativamente distintos dos docentes abordarem o ensino. Os resultados confirmaram a relação entre a intenção e a estratégia de ensino, demonstrando que uma estratégia centrada no aluno estava associada a uma intenção de mudança conceitual, enquanto uma estratégia centrada no professor estava associada a uma intenção de transferência de informações. Conseguiram com a pesquisa evidenciar uma relação entre conceções de ensino e de aprendizagem e abordagens ao ensino o que tem vindo a ser verificado em estudos posteriores (e.g., Cheng et al., 2016; Karagiannopoulou & Entwistle, 2013; Päuler & Jucks, 2018; Ross, 2017). A compreensão das abordagens dos professores ao

ensino está intimamente relacionada com melhoria das abordagens de seus alunos para aprender (Prosser & Trigwell, 2014).

Uma abordagem de ensino representa uma resposta específica do professor na sala de aula perante uma situação de ensino, englobando intenções relativamente à tarefa de ensinar e estratégias utilizadas para as concretizar (Norton et al., 2005; Postareff & Lindblom-Ylaënne, 2008; Prosser & Trigwell, 2014; Uiboleht et al., 2018). As intenções dos professores são descritas como o propósito, a responsabilidade e o compromisso do professor para com os alunos, conteúdo e contexto, e as estratégias os meios pelos quais as conceções e intenções são ativadas para ajudar os alunos a aprender (Wang et al., 2014). A intenção inclui os motivos ou os objetivos para a adoção da estratégia, já a estratégia abrange diferentes atividades práticas ou processos de aprendizagem que os alunos realizam enquanto estão envolvidos na aprendizagem. Quando a intenção subjacente do professor se centra na transmissão de informação, as estratégias de ensino centram-se na apresentação do conhecimento sobre um determinado assunto. Quando as intenções do professor são ajudar os alunos a desenvolver e/ou alterar as suas conceções de aprendizagem, este emprega estratégias de ensino centradas na aprendizagem e no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem (Postareff & Lindblom-Ylaënne, 2008; Prosser & Trigwell, 2014, 2017; Uiboleht et al., 2018).

As abordagens ao ensino são descritas na literatura através de duas grandes categorias: abordagem centrada no professor e abordagem centrada no aluno. Existe uma interligação entre a conceção do ensino centrado no conteúdo e a abordagem de ensino centrado no professor e entre a conceção do ensino centrado na aprendizagem e a abordagem de ensino centrado no aluno (Cheng et al., 2016; Koç & Köybaşı, 2016; Postareff & Lindblom-Ylanne, 2008; Uiboleht et al., 2018).

Na perspetiva de Cheng et al. (2009), a abordagem centrada no professor é afetada por um processo de transmissão unidirecional de informação, de professor para o aluno, onde o desenvolvimento da compreensão conceitual é fundamental. Os alunos estão condicionados pela capacidade de exposição do professor, pela sua habilidade de comunicação, pela forma como são motivados para a temática em estudo. São igualmente condicionados pelo entusiasmo do professor quando leciona o programa e, até mesmo pelos conhecimentos sobre o assunto que expõe e pela escolha dos materiais de apoio que leva para a sala de aula (Weimer, 2002). Os modelos centrados no professor caracterizam-se por estarem mais focados no ensino que na aprendizagem e são essencialmente identificados pela transmissão de informação e por métodos diretivos.

Pelo contrário, a abordagem centrada no aluno parte do princípio que este deve ser o autor da sua aprendizagem e o professor serve de mediador entre o aluno e a construção do seu conhecimento incitando-o a refletir, partilhar e desenvolver uma visão crítica do mundo (Tiggchelaar et al., 2012). O ensino centrado no aluno é ainda caracterizado por métodos inovadores de ensino que procuram na aprendizagem, a interação com os professores e outros alunos, capacitando-os para uma aprendizagem ativa através da resolução de problemas, raciocínio crítico e reflexivo e comportamentos autónomos (Ramos et al., 2013). No entanto, existem algumas barreiras que condicionam a sua implementação (Altena, 2017):

- turmas grandes - limitam a participação dos alunos e a capacidade do professor de atender às necessidades individuais de cada aluno;
- inflexibilidade dos espaços de ensino - limitam a movimentação dos professores e o apoio adequado em relação a alguns alunos;
- falta de tempo - cumprimento de um currículo sobre carregado e a necessidade de um maior tempo para planejar as aulas centradas no aluno;
- falta de confiança na disciplina e nos conhecimentos- norteiam o professor a usar abordagens didáticas que lhe permite controlar o ambiente de aprendizagem e evitar a natureza imprevisível das aulas centradas no aluno;
- ausência de um conjunto de habilidades que permite ao professor trabalhar como facilitador e orientador de aprendizagem ou usar estratégias de ensino centradas no aluno;
- conceções dos professores - os professores universitários exercem enorme poder sobre o que acontece na sala de aula, e a partilha deste poder com os alunos por meio da adoção de abordagens mais centradas no aluno depende das suas conceções sobre o seu papel.
- Atitudes e as percepções do aluno sobre o ambiente de aprendizagem e sobre as tarefas de avaliação interferem, pois alguns alunos não estão preparados para terem uma participação ativa, nem serem responsáveis pela sua aprendizagem e têm preferências por métodos de ensino.
- Cultura - o ensino centrado no aluno e na sua aprendizagem é uma prática ocidental que está sendo implantada em sistemas educacionais não ocidentais, mas torna-se necessário reconhecer os aspectos culturais dos alunos, das disciplinas e da própria cultura da universidade.
- Avaliação - pode ser um fator importante que determina como os alunos aprendem, pelo que a avaliação deve encorajar abordagens de aprendizagens profundas.

Um estudo realizado por Karagiannopoulou e Entwistle (2019) identificou três principais e diferentes abordagens de ensino (didática, explicativa e dialogal). Os alunos que se concentravam nos exames mostravam-se insatisfeitos com um ensino baseado no diálogo. Os alunos que procuravam uma compreensão mais ampla e profunda da aprendizagem, ficavam insatisfeitos com um ensino didático. Entretanto, esses alunos sentiam-se motivados com o ensino dialogal que encorajava um “encontro de mentes” pois gostavam de interagirativamente com as ideias académicas do professor, à medida que desenvolviam a sua própria compreensão. Estes mesmos autores em 2013, identificaram o encontro de mentes, como uma forma particular de relação de aprendizagem entre professores e os seus alunos. Karagiannopoulou e Entwistle (2019) consideram que deve existir uma coerência entre as abordagens de ensino e as conceções de aprendizagem.

Resultados do estudos de Cao et al. (2019) revelaram que um ensino baseado na transmissão de informações é um elemento que pode ser incluído na abordagem centrada no aluno, entretanto este ensino transmissivo deve ser acompanhado por estratégias de ensino que estimulam a participação do aluno. O estudo sugere ainda, que a intenção dos professores de ajudarem os alunos a desenvolverem a compreensão profunda utilizando a abordagem de ensino centrada no aluno, está entrelaçada com a abordagem de ensino centrada no professor. Professores que pretendam ajudar os futuros professores a desenvolverem a sua própria compreensão de um determinado assunto podem adotar uma estratégia de ensino que se concentra numa primeira fase em oferecer os factos, conhecimentos básicos e informações aos alunos (Cao et al., 2019). As pesquisas mais recentes (Emaliana, 2017; Postareff et al., 2008; Stes & Van Petegem, 2014; Uniboleht et al., 2016) sugerem que os professores podem adotar elementos de abordagem centrada no professor e abordagem centrada no aluno nas suas práticas pedagógicas. A respeito, alguns pesquisadores consideram que centrar nos extremos desta dicotomia é indesejável (Altena, 2017).

A abordagem manifestada através do comportamento do professor, poderá refletir uma conceção de ensino, uma adaptação ao currículo, à instituição, ou aos estudantes, ou ainda a percepção que faz do ambiente de ensino, além disso, a compreensão das abordagens dos professores para o ensino está intimamente relacionado com a melhoria das abordagens de seus alunos para aprender (Prosser & Trigwell, 2014). Para Entwistle (2009), as abordagens ao ensino dependem não só de uma interação entre o entendimento que o professor tem do assunto/conteúdo mas também do entendimento que tem dos estudantes.

Swinkels et al. (2013) argumentam que as abordagens usadas por professores são poderosamente influenciadas pelas suas experiências anteriores e pelas restrições impostas pelo ambiente institucional que enfrentam. Segundo alguns autores (e.g., Jacobs et al., 2016; Norton et al., 2005), as variáveis contextuais podem servir de explicações para se entender o motivo que leva um mesmo professor a adotar diferentes abordagens em ambientes semelhantes, ou diferentes professores a adotarem diferentes abordagens numa mesma instituição. Diferentes contextos podem influenciar os professores a ativar diferentes conceções resultando em diferentes práticas pedagógicas e em diferentes abordagens de ensino (Jensen et al., 2020; Uiboleht et al., 2016).

As práticas pedagógicas de uma cultura influenciam as conceções e abordagens de ensino dos professores (Cao et al., 2019; Han et al., 2015; Yeung, 2015). Por exemplo, o estudo de Yeung (2015) revelou que as tradições chinesas influenciam fortemente a conceção de ensino de professores chineses, onde estes adotaram valores da educação ocidental e tradicional chinesa, pelo que recomenda que a aplicação de métodos de ensino num determinado contexto deve ter em conta os valores culturais. Alguns autores (e.g., Cao et al., 2019; Han et al., 2015) consideram que as abordagens de ensino podem ser concebidas de formas diferentes no contexto educacional chinês e que as abordagens de ensino dos professores universitários chineses se estão a desenvolver na direção do ensino centrado no aluno.

Os estudos de Kálmán et al. (2019) revelaram que a forma como os professores percebem a cultura profissional numa instituição desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Entender a cultura profissional do ambiente de ensino não é um processo rápido e automático, já que se constatou que professores universitários com menos experiência de ensino não estavam realmente cientes da cultura profissional de seu instituto (Kálmán et al., 2019). Além disso, a conscientização de diversos tipos de culturas profissionais existentes é mais comum entre professores universitários experientes, o que pode significar que se tornam mais conscientes das características específicas das culturas profissionais ao longo do tempo (Kálmán et al., 2019).

Resultados de estudos de Kálmán et al. (2019) mostram ainda que a experiência de ensino dos académicos pode fazer a diferença na utilização das abordagens ao ensino. Quanto mais experiência os professores tiverem, mais se sentem comprometidos com as atividades propostas e mais facilmente se conseguem aperceber das influências de fatores contextuais nas suas abordagens de ensino. Há ainda o facto de terem maior capacidade de encontrar diversos tipos de abordagens que sejam relevantes no seu ensino.

Os resultados da investigação mostram também que os professores em diferentes disciplinas diferem na abordagem de ensino que adotam. Os professores de ciências exatas consideram a abordagem de ensino centrada no conhecimento mais importante do que os das disciplinas de ciências humanas, que demonstram estar comprometidos com a abordagem centrada na prática, no desenvolvimento de pensamento e habilidades e no resultado de aprendizagem. Os professores combinam essas duas abordagens de maneiras diferentes de acordo com diferentes contextos e disciplinas de ensino (Cao et al., 2019; Päuler & Jucks, 2018; Postareff et al., 2008; Stes & Van Petegem, 2014).

4.4. Conceções e abordagens à aprendizagem

Reorrentemente é assinalado na literatura que os docentes que manifestam conceções de ensino mais complexas exibem conjuntamente conceções de aprendizagem também mais complexas (Jacob et al., 2014; Prosser & Trigwell, 2000; Paiva, 2007; Trigwell et al., 2012), e que as próprias conceções de aprendizagem do professor influenciam as conceções de aprendizagem dos alunos e que as abordagens e práticas educativas dos professores influenciam também as abordagens dos alunos (Jacob et al., 2014; Marton & Saljo, 1976; Paiva & Lorenço, 2017; Prosser & Trigwell, 2014, 2017; Ross, 2017; Zhao & Hu, 2020). Todos estes elementos são cruciais e impactam os resultados das ações de ensino dos professores, as ações de aprendizagem dos alunos e a qualidade e resultados dos processos de ensino e de aprendizagem.

O primeiro estudo realizado sobre conceções de aprendizagem foi realizado por Saljo (1979) levando à identificação de cinco conceções distintas: (i) aprendizagem como aumento de conhecimento; (ii) memorização; e (iii) aplicação de conhecimentos; (iv) aprendizagem como compreensão de significados e interpretação da realidade; (v) aprendizagem como ver algo de forma diferente. Mais tarde, uma sexta conceção - (vi) mudar como pessoa - foi descoberta por Marton, Dall'Alba e Beaty em 1983 (Marton et al., 1993).

Estas seis conceções foram classificadas em dois grupos. As três primeiras conceções fazendo parte de um grupo de conceções reprodutivas ou superficiais da aprendizagem, resultando geralmente, em baixos resultados de aprendizagem, com ênfase colocada no armazenamento e ampliação dos conhecimentos já existentes e o saber visto como algo exterior ao sujeito. As três últimas conceções são de tipo transformativo ou construtivo da aprendizagem, em que a ênfase é colocada na atribuição de significado e transformação da informação, proporcionando uma mudança pessoal e desenvolvimento de uma nova

perspetiva ou diferentes perspetivas (Asikainen et al., 2013; Chaleta, 2017; Duarte, 2013; Freire, 2009; Freire & Duarte, 2016; Grácio et al., 2007; Marton et al., 1993; Zhao & Hu, 2020). As seis conceções inicialmente identificadas por Saljo e Marton têm sido frequentemente reconhecidas em estudos subsequentes e descritas por alguns autores como fazendo parte de um processo hierárquico existindo um contínuo desenvolvimento da compreensão do fenómeno de aprendizagem (e.g., Duarte, 2004; Entwistle & Peterson, 2004; Freire, 2009; Zhao & Hu, 2020). Este processo hierárquico inicia-se com conceções mais superficiais ou reprodutivas para conceções mais profundas ou transformativas. No entanto, são diversos os autores que contestam esta hierarquia defendendo que um mesmo estudante pode ter simultaneamente diferentes conceções (e.g., Makoe et al., 2008). O problema reside pois sobretudo nos estudantes que somente apresentam conceções reprodutivas de aprendizagem.

Em Portugal, Grácio em 2002, desvendou para além das conceções já referidas identificou mais seis conceções de aprendizagem de três tipologias diferenciadas : i) aprendizagem como algo abrangente e diversificado; ii) aprendizagem como processo (interativo e social, de ensino, individual e individualizado e experiencial); iii) aprendizagem como valor (Grácio et al., 2011). As conceções identificadas por Grácio permitem compreender que existem conceções que não se enquadram na anterior classificação e visão hierárquica devido ao caráter complexo e multidimensional da conceção de aprendizagem (Grácio, 2002; Grácio et al., 2011).

É também extremamente importante o atual maior conhecimento e compreensão sobre cada uma das conceções de aprendizagem inicialmente identificadas. Estudos transnacionais com estudantes chineses, revelaram que para além da memorização mecânica (Marton et al., 1993), pode existir a memorização com compreensão ou memorização significativa, tendo ambas sido identificadas em pesquisas posteriores (e.g. Rao & Chan, 2010; Zhao & Hu, 2020). Outra descoberta também efetuada por Zhao e Hu (2020) sobre a conceção de aprendizagem como aplicação revela a existência de uma conceção de aprendizagem de aplicação de conhecimentos sem compreensão e uma de aplicação de conhecimentos com compreensão. Esta descoberta verificada nos estudantes chineses, torna estas duas conceções de aprendizagem mais sofisticadas do que inicialmente se pensava. Investigações de Asikainen et al. (2013) sugerem que o século 21 influenciou mudanças nas conceções de aprendizagem dos alunos, ao verificar que os alunos não enfatizavam o aumento do conhecimento como uma forma de aprendizagem, considerando os autores que os

resultados dos estudos anteriores podem ter refletido o ambiente de ensino e de aprendizagem das décadas anteriores.

As conceções de aprendizagem expressam-se e materializam-se de modo diferente em situações de aprendizagem concreta, conduzindo a abordagens diferenciadas e à obtenção de resultados qualitativamente diferentes (Entwistle & Peterson, 2004; Grácio et al., 2011; Han & Ellis, 2018; Han et al., 2019; Zhao & Hu, 2020).

As conceções superficiais ou reprodutivas da aprendizagem encontram-se relacionadas também com abordagens superficiais à mesma, enquanto as conceções de aprendizagem profundas, transformativas ou construtivas se associam a abordagens profundas (Bliuc et al., 2011; Chaleta & Grácio, 2016; Dart et al., 2000; Grácio et al., 2011; Han & Ellis, 2020; Zhao & Hu, 2020). A abordagem superficial baseia-se no processamento cognitivo refletido na memorização e reprodução de informação percebida como sendo o mais importante e que será avaliada pelo professor. Nesta abordagem existe um comprometimento dos alunos com as tarefas académicas, na base de uma imposição externa, procurando satisfazer as exigências do professor. O aluno centra-se sobre elementos isolados, desintegrados e não faz uma reflexão sobre os objetivos ou as estratégias de aprendizagem, revelando uma participação passiva e um desempenho académico menos bem-sucedido.

A abordagem profunda caracteriza-se por uma procura da compreensão holística do objeto em estudo, integrando as novas ideias a conhecimentos já existentes e com a sua experiência pessoal, revelando uma participação ativa, utilizando diferentes estratégias e a combinação de vários recursos. Nesta abordagem, o comprometimento dos alunos é com as suas próprias metas, procurando alcançar desempenhos superiores, classificações académicas mais elevadas, interesses e entusiasmo pelo conhecimento (Almeida et al., 2011; Biggs, 2012; Chaleta & Entwistle, 2011; Entwistle, 2009; Fry et al., 2009; Grácio et al., 2011). Em suma, ambas as abordagens de aprendizagem descrevem o comprometimento do aluno com as tarefas académicas e a diferença entre elas reside na intenção do aluno em querer alcançar a compreensão de significado, ou satisfazer o pretendido pelo professor ou pela avaliação (Entwistle, 2000; Chaleta & Entwistle, 2011). A terceira abordagem, estudo organizado, anteriormente definida como abordagem estratégica (Biggs & Moore, 1993) ou de alto rendimento (Entwistle, 2000) refere-se às práticas de estudo diárias dos alunos em termos de organização dos seus estudos e da gestão do seu tempo. Portanto, é considerado mais uma abordagem para estudar do que uma abordagem à aprendizagem (Entwistle, 2009; Herrmann et al., 2017; Lindblom-Ylänne et al., 2019).

A aprendizagem no ensino superior exige o recurso a diferentes abordagens à aprendizagem e saber utilizar de forma coordenada as várias abordagens, tendo em conta as exigências académicas e a forma mais apropriada de ajuste às exigências e aos desafios colocados pela frequência universitária (Chaleta & Grácio, 2016; Lindblom-Ylänne et al., 2019). Em certas circunstâncias, um aluno que, com frequência, utiliza a abordagem profunda, pode pontualmente utilizar a abordagem superficial se considerar que esta é a melhor forma de cumprir às exigências de uma tarefa específica (Almeida et al., 2011; Goodyer & Ellis, 2008; Chaleta & Sebastião, 2015). Mas, o facto da abordagem superficial basear-se na reprodução e na memorização torna insuficiente um processo de aprendizagem de elevada qualidade do aluno universitário (Grácio et al., 2011; Lindblom-Ylänne et al., 2019).

As abordagens refletem-se nos resultados académicos dos alunos, sendo a abordagem profunda a mais eficaz no que respeita à aprendizagem de alta qualidade e sucesso académico dos alunos (Bliuc et al., 2011; Chaleta & Sebastião, 2015; Marton & Saljo, 1976; Struyven et al., 2006; Trigwell et al., 2012; Uiboleht et al., 2018).

Uiboleht et al. (2018) efetuaram uma investigação sobre a relação entre as abordagens dos professores ao ensino, as abordagens dos alunos à aprendizagem e os resultados de aprendizagem dos alunos. Do estudo, foi concluído que as três componentes estão interrelacionados, sendo que existe uma relação entre a abordagem dos professores para o ensino e as abordagens dos alunos à aprendizagem, revelando que a adoção de uma abordagem do professor centrada na aprendizagem está relacionada com adoção de uma abordagem profunda à aprendizagem dos alunos e esta por sua vez relacionada com à maior qualidade dos resultados da aprendizagem, ao passo que a adoção de uma abordagem superficial à aprendizagem resultou em menor qualidade de variação dos resultados da aprendizagem. Este estudo argumenta que quanto mais o professor adota uma abordagem de ensino centrado na aprendizagem é mais provável que estimule os alunos a adotarem esta mesma abordagem para obter resultados de aprendizagem de maior qualidade.

As abordagens à aprendizagem são de natureza multidimensional, pois envolvem componentes motivacionais, estratégias intencionais e são dependentes do contexto cultural de onde emergem (Bliuc et al., 2011; Chaleta & Grácio, 2016; Zhao & Hu, 2020).

O ambiente de aprendizagem torna-se crucial no modo como os alunos percebem a aprendizagem, pois a percepção dos alunos em relação ao ambiente de aprendizagem pode contribuir para que adotem uma determinada abordagem (Chaleta & Entwistle, 2011; Karagiannopoulou & Entwistle, 2013; Herrmann et al., 2017; Lourenço & Paiva, 2015;

Prosser & Trigwell, 2017; Owusu-Agyeman & Fourie-Malherbe, 2018; Zhao & Hu, 2020). Fry et al. (2009) sugerem que se a abordagem adotada por um aluno estiver relacionada ao contexto do ensino, mudanças nesse contexto poderiam refletir-se nas suas abordagens e consequentemente, na qualidade da aprendizagem conseguida, conduzindo à obtenção de resultados de aprendizagem qualitativamente diferentes. Richardson (2011) e Herrmann et al. (2017) sublinham que os estudantes que revelam percepções positivas do contexto académico tendem a adotar uma abordagem profunda verificando-se o uso reduzido de abordagens superficiais.

As abordagens à aprendizagem adotadas pelos alunos constituem processos dinâmicos passíveis de modificação na sequência de determinadas experiências educacionais (Struyven et al., 2006; Zhao & Hu, 2020). É por isso fundamental criar contextos de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento e construção de conceções construtivas, abordagens à aprendizagem profundas e estratégias de ensino que encorajem a procura de significado na realização das tarefas académicas, desde logo no primeiro ano de frequência universitária pelos docentes (Prosser & Trigwell, 2017).

Em síntese, os professores podem influenciar o desenvolvimento e construção de conceções construtivas e abordagens profundas à aprendizagem através da suas próprias conceções e abordagens ao ensino consubstanciadas nas suas práticas e estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula.

4. 5. Ensino, complexidade e mudanças

O modelo heurístico de ensino e aprendizagem proposto por Entwistle (1986; 2009) e o modelo dos 3P (Presságio/ Processo/ Produto) de Dunkin & Bidle, 1974 adaptado por Biggs (1993), apresentam contributos para uma melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, em contexto do ensino superior.

O modelo heurístico das influências na aprendizagem dos estudantes (Entwistle, 2009) descreve o ensino como parte de um sistema global onde diversos aspectos interagem. Deste modo, considera como principais aspectos influenciadores da aprendizagem universitária: i) características dos alunos (personalidade, estilo de aprendizagem, habilidades intelectuais, conhecimentos prévios, atitude face ao curso, motivação, hábitos de trabalho e skills de estudo); ii) características do ensino (nível, ritmo; estrutura, clareza, explicação, entusiasmo, empatia); iii) características departamentais (apoio aos skills de estudo, carga de trabalho, liberdade de escolha, acervo de biblioteca, materiais de aprendizagem, procedimentos de

avaliação, feedback aos alunos e desenho e objetivos do curso). Apesar da visão sistémica do modelo as características de ensino e o *ethos* departamental de ensino apresentam maior proximidade com as abordagens ao ensino, com a seleção de conteúdos e com a política de ensino e as características dos estudantes maior proximidade com a abordagem à aprendizagem e ao estudo. As conexões entre as características dos estudantes e as abordagens ao ensino, localizam-se no centro do modelo expressando-se nas percepções do significado e relevância e as conexões das políticas de ensino estão ligadas com as percepções dos requisitos das tarefas. Por sua vez as estratégias de aprendizagem e os resultados de aprendizagem situam-se entre estes dois tipos de percepções. Este modelo sintetiza a proximidade de relações entre os conceitos, a complexidade das interações existentes entre o ensino e a aprendizagem no ensino superior e a influência do ambiente de ensino-aprendizagem na qualidade e na eficácia da aprendizagem dos alunos (Entwistle, 1986; Entwistle et al., 2010). Fornece também um ponto de partida para os professores considerarem os efeitos prováveis do ensino, ou políticas departamentais sobre os estudantes com características diferentes. Os fatores de ensino são filtrados pelas percepções idiossincráticas dos alunos do seu significado e importância, pelo que a percepção do aluno sobre o ambiente de ensino-aprendizagem fornecido pela instituição influencia diretamente a sua abordagem ao estudo ao procurar responder às exigências percebidas (Emílio, 2017; Entwistle et al., 2010; Karagiannopoulou & Entwistle, 2013).

Biggs (1993) também contribuiu para a compreensão de fatores que influenciam a aprendizagem e as abordagens à aprendizagem adotando o modelo 3P (Presságio/ Processo/ Produto). No modelo de ensino 3P, os fatores de estudante, o contexto do ensino, as tarefas de abordagem à aprendizagem e os resultados de aprendizagem interagem mutuamente construindo um sistema dinâmico (Biggs et al., 2001). Os fatores de 'Presságio' referem-se ao que antecede o envolvimento que afeta a aprendizagem e que estão relacionados ao estudante e relacionados ao contexto. Os fatores/características do estudante e o contexto interagem para determinar a abordagem (duas combinações motivação-estratégia) a uma tarefa em particular, que por sua vez determina o resultado, isto é, a abordagem preferida do estudante se ajuste ao contexto e o curso em particular lecionado.

Alguns aspectos da aprendizagem do aluno segundo Biggs (2012) não são influenciados pelo professor, outros, porém, podem ser controlados ou influenciados por um ensino que maximize as possibilidades do estudante usar um nível mais alto de processos metacognitivos. Para Biggs (2012), o ensino e a aprendizagem ocorrem num contexto, num sistema integrado, em que os componentes do sistema de ensino, especialmente os métodos

de ensino utilizados e as tarefas de avaliação, estão alinhados com as atividades de aprendizagem e os resultados pretendidos.

Um dos principais problemas que os professores enfrentam ao planear o seu ensino é a diversidade de conhecimentos e habilidades anteriores dos alunos e as políticas e estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas dentro das instituições (Entwistle et al., 2010). Outro desafio que os professores encontram em salas de aula são estudantes com diferentes níveis de envolvimento nas tarefas académicas. Alguns estudantes adotam uma abordagem profunda em diversos temas, independentemente do método de ensino do professor, enquanto outros são mais propensos a utilizarem uma abordagem profunda apenas sob as condições mais favoráveis de ensino (Biggs, 2012). Assim, qualquer tentativa de modificação das estratégias de aprendizagem dos alunos, caso não sejam as estratégias esperadas - só será eficaz se, paralelamente, o ambiente de ensino-aprendizagem for estruturado e apoiar os alunos a desenvolverem competências que lhes permitam regular as abordagens à aprendizagem, de modo a adaptarem-se à variedade de situações que enfrentam (Emílio, 2017). Com efeito, o professor deve estar ciente das oportunidades que os diversos componentes do ambiente de ensino-aprendizagem oferecem para desenvolver a compreensão conceitual e produzir uma cultura de sala de aula que estimule a reflexão, ligando a natureza do conhecimento na disciplina ao conjunto específico de métodos, estratégias de ensino e procedimentos de avaliação, procurando tornar o conteúdo específico da disciplina acessível aos alunos (Entwistle, 2009; Entwistle et al., 2010). Isso exige, que os professores tenham a consciência de quais os métodos, estratégias e abordagens são mais propensos para responder à diversidade dos alunos. Por isso, a aprendizagem não pode ser vista como independente da forma de ensino experienciada e do significado que os estudantes lhe atribuem.

Os estudos que têm sido realizados por Entwistle e os colegas têm considerável relevância na linha das SAL porque trouxeram avanços para se compreender as inter-relações entre os conceitos de ensino e de aprendizagem e a influência dos diversos aspectos de ambiente de ensino-aprendizagem que interagem com as características individuais dos estudantes, e que afetam as abordagens à aprendizagem e os resultados da aprendizagem. De tal forma, que os alunos podem adotar diferentes abordagens à aprendizagem dependendo das tarefas, da qualidade do ensino e do tipo de avaliação (Entwistle et al., 2010). O modelo 3P adotado por Biggs é muito relevante, pois permite compreender que os contextos de ensino estão ligados ao desempenho através de três abordagens à aprendizagem, que são mais bem interpretadas num contexto de ensino em que os métodos de ensino e as avaliações estão

harmonizados com as atividades de aprendizagem, afetando os resultados de aprendizagem (Biggs, 1993).

O modelo SAL apresenta uma visão construtivista da aprendizagem considerando que o aluno é um participante ativo. Espera-se por isso, que o professor compreenda esta realidade e utilize estratégias de ensino que permitam ao aluno uma construção ativa, significativa e consciente de conhecimentos, criando um ambiente de aprendizagem significativo.

As estratégias de ensino podem basear-se numa vertente de ensino tradicional, centrado no professor e orientado para a transmissão do conteúdo, ou numa vertente de ensino construtivista, centrado no aluno e orientado para a aprendizagem do aluno (Akerlind, 2003; Cheng et al., 2016; Emaliana, 2017; Gonzalez, 2011; Kember, 1997; Koç & Köybaşı, 2016; Postareff et al., 2008; Prosser & Trigwell, 2017; Uiboleht et al., 2016, 2018).

- **Ensino centrado no professor versus ensino centrado no aluno**

O ensino tradicional influenciou a prática educacional formal, tornando-se numa referência por volta do século XIX, tendo atingido a sua maior força e abrangência nas últimas décadas do século XX (Santos, 2014). Atualmente, este modelo ainda se mantém presente em muitas instituições de ensino, mas agregado a outros modelos, como é o caso do modelo construtivista (Krüger & Ensslin, 2013). Segundo Oliveira e Leite (2011, p.8) “essa conceção pode ser identificada no ensino superior, mesmo quando associada à utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), em cursos presenciais, semi-presenciais ou à distância”.

No ensino tradicional, o professor é o responsável pelo ensino e referenciado como o detentor do conhecimento. Tem como uma das principais funções transmitir informações ou conteúdos estruturados e cumprir o currículo preestabelecido pelo sistema ou instituição educacional (Oliveira & Leite, 2011). Neste tipo de ensino, os professores fazem as perguntas, dão as respostas, acrescentam detalhes às questões respondidas, dão exemplos, organizam conteúdos, fazem revisões, etc., ou seja, realizam muitas atividades práticas que na perspectiva de Weimer (2002) acabam por promover o desenvolvimento do próprio professor.

Segundo Sauaia (2008) o ensino centrado no professor está acoplado ao predomínio da aula expositiva, ainda frequente no ensino superior apesar dos professores virem a procurar melhorar o seu ensino cultivando habilidades de apresentação cada vez mais eficazes e sofisticadas, como resultado da maior variedade de recursos de ensino que a atualidade e as tecnologias proporcionam. É, no entanto, relevante ter em conta a existência de diferentes

propósitos da aula expositiva (Gil et al., 2012). Caso esta seja dogmática, a mensagem a ser transmitida não pode ser contestada, devendo ser aceite sem discussões e com a obrigação de ser memorizada e repetida em ocasião das provas de avaliação. Desta forma torna-se contraproducente para o desenvolvimento de habilidades e competências da aprendizagem ao longo da vida (Krüger & Ensslin, 2013). No entanto, o método expositivo nos domínios da educação atual, pode permitir a participação ativa dos alunos, considerar os conhecimentos prévios dos alunos e permitir o diálogo e a construção de conhecimentos (Gil et al., 2012; Oliveira, 2017). Neste caso, os alunos têm a liberdade para questionar, interpretar e discutir o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade sendo os seus comentários considerados e respeitados.

No método expositivo, o relacionamento do professor-aluno dá-se de forma vertical. O trabalho intelectual do aluno inicia-se após a exposição do professor. As atividades pedagógicas baseiam-se em palestras formais, seminários e exames. Durante a palestra, o professor fornece material estruturado, coloca questões, faz a recapitulação dos conteúdos ministrados, realiza demonstração de procedimentos e os alunos ouvem e fazem anotações e exercícios sem normalmente realizar muitos questionamentos. Os professores manifestam a preocupação em saber se o material foi entendido fazendo perguntas (Sablonnier et al., 2009). Os alunos tendem a ser tratados como se fossem todos iguais, isto é, seguem o mesmo ritmo de trabalho, estudam os mesmos livros-texto, utilizam o mesmo material didático, seguem os mesmos procedimentos na resolução de atividades e devem adquirir os mesmos conhecimentos. A motivação é sobretudo extrínseca e a aprendizagem se efetiva-se quando os alunos realizaram os exercícios propostos. A reprodução dos conteúdos pelo aluno é considerada como um indicador de que houve aprendizagem. O conhecimento final é verificado através de testes que são implementados várias vezes durante o semestre (Sablonnier et al., 2009). No ensino tradicional, a abordagem é centrada no professor, estimulando os alunos a adotarem um aprendizagem superficial, baseada na memorização, aplicação e reprodução (Cohenmiller et al., 2018).

Tendo em conta a constante evolução do mundo, associada as novas dinâmicas sociais, tornou-se necessário incorporar na educação contemporânea, metodologias que superassem as limitações do modelo de ensino tradicional e que permitissem desenvolver nos estudantes, efetiva preparação para novas realidades (Lopes & Araujo, 2020).

Na década de 1970, o construtivismo educacional foi responsável por questionar uma visão de ensino hegemônico, apresentando uma nova visão para o desenvolvimento de

práticas didáticas (Chakur, 2015). A consolidação desta perspetiva contou com os contributos fulcrais dos trabalhos de Jean Piaget e Lev Vygotsky.

O construtivismo desenvolvido por Jean Piaget realça um papel ativo do sujeito na construção do seu conhecimento. Esta teoria preconiza estágios de desenvolvimento cognitivo, que se processam com a maturação biológica do organismo e com a sua interação com os objetos e o meio. Segundo Piaget existe uma relação direta entre o desenvolvimento e a aprendizagem, pois o grau de desenvolvimento do indivíduo determina a aquisição da nova aprendizagem e a construção do conhecimento ocorre por fases de desenvolvimento sucessivo, de forma evolutiva, com complexidades crescentes, encadeadas umas às outras (Abreu et al., 2010; Palangana, 2015). A sequência em que os seres humanos atravessam essas etapas é sempre a mesma, entretanto, em função das diferenças individuais e do meio ambiente, existem variação quanto à idade em que se atravessam essas fases (Palangana, 2015). Piaget sugere que a evolução da aquisição de conhecimentos decorre em quatro estágios, indo de um estado de total desconhecimento do mundo até um estado pleno de conhecimento. O último estádio identificado por Piaget foi o operatório formal (dos 12 em diante) verificando-se e em estudos posteriores a existência de um quinto estádio designado de pós-formal, que explicaria o pensamento do adulto (Marchand, 2002).

Segundo Piaget (Palagana, 2015) o desenvolvimento intelectual é o resultado de múltiplas atividades de exercícios, de experiência, de ação. A coordenação destas ações pressupõe um sistema de autorregulação ou de equileração, que dependerá, tanto das circunstâncias como das potencialidades epigenéticas. Isto é, quando a assimilação e a acomodação estão em harmonia, o sujeito está adaptado, em equilíbrio. Pelo contrário, quando as estruturas intelectuais disponíveis se tornam insuficientes para operar uma nova situação, ocorrendo contradições ou discrepâncias no seu conhecimento atual isto leva ao desequilíbrio e a conflitos cognitivos que conduzem as estruturas a adaptar-se às novas circunstâncias, indo em direção a um estado superior e mais complexo de equilíbrio. Esse movimento é denominado, por Piaget, de equileração majorante, uma vez que ao longo dele, as perturbações cognitivas são superadas. Equileração majorante representa uma constante caminhada no percurso da formalização cada vez mais complexa. Nesse processo de desequilíbrio e de equilerações superiores ocorre a construção e a progressão do conhecimento, isto é, o conhecimento e a aprendizagem ocorrem quando a pessoa é capaz de interpretar uma situação nova construindo novas organizações internas mais complexas, pelo enriquecimento das estruturas e dos esquemas (Palangana, 2015).

O construtivismo Piagetiano considera a aprendizagem como um processo maioritariamente individualizado, onde o aluno, como um ser ativo em desenvolvimento, estabelece um sistema de relações vivenciadas e significativas e de interação de trocas com o seu meio (Custódio et al., 2013).

A teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky (1917, citado por Boiko & Zamberlan, 2001) considera o indivíduo como um ser ativo emergido do contexto social, histórico e cultural em que está inserido. Nesta perspetiva, os conhecimentos resultam da interação que o sujeito estabelece com os outros indivíduos e com o ambiente que o rodeia. Tal interação é feita através da linguagem que faz a mediação entre o que foi socialmente formado e culturalmente transmitido, a interiorização dos conhecimentos e a formação das estruturas comportamentais. O referencial sócio-construtivista considera a aprendizagem como um processo em movimento e em transformação, atribuindo um papel preponderante às construções de relações sociais, no sentido do ambiente de aprendizagem envolver interações guiadas que permitem ao aluno refletir sobre a inconsistência e mudar as suas conceções. Aliás, Vygotsky refere que é a aprendizagem que possibilita o desenvolvimento, e não o contrário.

A teoria sócio-construtivista apresenta um entendimento particular do desenvolvimento o qual é percebido em termos de desenvolvimento real ou atual e de desenvolvimento potencial ou proximal. O desenvolvimento real representa a totalidade das funções mentais já completamente desenvolvidas e expressa-se pelas atividades que o sujeito seja capaz de realizar de forma autónoma. O nível de desenvolvimento potencial reporta-se a habilidades em vias de desenvolvimento e requer o apoio de alguém mais capaz como por exemplo, o professor, para que o sujeito consiga realizar as atividades ou ações pretendidas. Entre os dois níveis de desenvolvimento situa-se a zona de desenvolvimento proximal (relativa ao espaço constituído pela diferença entre o desenvolvimento real e o potencial) que requer que o conhecimento, a ser alcançado seja auxiliado por outros. É nesta zona de desenvolvimento potencial ou proximal (ZDP) que o professor deve atuar e estimular a aprendizagem. Assim, segundo Vygotsky, a educação, para poder promover o desenvolvimento, deve atuar na ZDP. A zona de desenvolvimento proximal permite aos professores identificarem quais os processos em maturação já completados e quais estão em formação, para que, com base nestes dados, desenvolvam atividades que se situem nessa ZDP. Como tal as atividades não devem ser demasiado fáceis nem demasiado difíceis pois só assim provocarão desenvolvimento. O professor deve considerar que o aluno traz consigo conceitos, valores, ideias e conceções e experiências. Deve partir deste ponto, tanto para as novas aprendizagens, quanto para o planeamento e elaboração das atividades a serem desenvolvidas

em sala de aulas. O professor tem um papel privilegiado porque ele é o facilitador, por excelência, da relação que os seus alunos estabelecem com o conhecimento culturalmente estabelecido.

Numa visão integrada do construtivismo, a construção do conhecimento deriva de um processo individual e social que permite que os sujeitos construam uma identidade pessoal no âmbito de um contexto social e cultural determinado (Custódio et al., 2013). No construtivismo, a aprendizagem é ativa, social e situada em particular nos contextos físicos, sociais e cognitivos, permitindo um desenvolvimento contínuo e complexo das estruturas mentais interrelacionadas, que em maior ou menor grau envolve indivíduos, ferramentas e artefactos (Bhattacharjee, 2015).

As ideias do Piaget e Vygotsky emergem como essenciais para a construção de um método didático-pedagógico construtivista. Segundo Custódio et al. (2013), os métodos didáticos construtivistas devem incluir cinco critérios: Diagnóstico dos conhecimentos prévios, apropriação do conhecimento novo, aplicação do conhecimento com feedback, reflexão da aprendizagem, interação entre os alunos, ou entre estes e os seus professores na construção do conhecimento.

No construtivismo uma das principais atividades do professor consiste em proporcionar as condições para que os seus alunos possam desenvolver-se em termos cognitivos, relacionais e psicológicos, o que constitui o alicerce das aprendizagens que estes terão que realizar para alcançar os resultados pretendidos (Trindade, 2009). O ensino é centrado no aluno e o professor é visto como facilitador da aprendizagem. Facilitar a aprendizagem consiste em proporcionar a participação de todos os alunos nas aulas, aumentar a motivação e o interesse dos alunos em relação à aprendizagem e estimular a capacidade de aprender de forma independente (Darsih, 2018). Os professores compartilham a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem com os alunos, questionando as suas ideias pré-concebidas, criando oportunidade de interação significativa entre os alunos e os professores. Proporcionam também tarefas de aprendizagem que estimulam a integração de informações e habilidades de diferentes áreas, aprendizagem cooperativa e em equipa, avaliações formativas projetadas para desenvolver a compreensão e o desempenho de tarefas em situações concretas, incluindo avaliação por pares e autoavaliação (Bidabadi et al., 2016). De acordo com alguns autores (e.g., Azevedo et al., 2012; Cheng et al., 2009; Fry et al., 2009) o professor tem como função criar um ambiente na sala de aula, que possibilite aos alunos participarem nas atividades de aprendizagem, que os ensinem a pensar e lhes dê oportunidades de refletir, analisar, pesquisar, realizar tarefas de aprendizagem, tomar

decisões, investigar soluções e posicionar-se de forma crítica face ao que aprendem, com o propósito de compreender o conteúdo e construir o conhecimento e fazer a sua aplicação para contextos reais. Entretanto, tal torna-se numa tarefa difícil se os professores não tiverem conhecimentos da psicologia educacional e das várias teorias de aprendizagem que orientam para métodos inovadores de ensino (Darsih, 2018).

No ensino centrado nos alunos, estes são vistos como atores da sua aprendizagem, o que implica que têm que aprender a aprender, explorar situações e recursos, interpretar situações, desenvolver estratégias para resolução dos problemas, tornando-se cada vez mais autónomos ao longo dos seus percursos académicos (Trindade, 2009). Embora os alunos sejam “os agentes da sua própria formação, ou seja, é da responsabilidade do aluno, a aquisição do seu próprio conhecimento, este pode ser auxiliado pelo professor ou por materiais didáticos, contudo só o próprio pode desenvolver a sua aprendizagem” (Santos, 2014, p. 20). Os professores podem ajudar os alunos a envolverem-se e assumirem de forma significativa a responsabilidade pela sua aprendizagem e essa partilha responsável do poder e das decisões possibilita aumentar a autoestima dos estudantes, e é resultado das estratégias escolhidas pelo professor (Darsih, 2018).

Segundo Al-Zu'be (2013) existe um conjunto de fatores que o professor tem de considerar antes de decidir quais as melhores estratégias a serem utilizadas. As perspetivas construtivistas e as perspetivas tradicionais de ensino e de aprendizagem têm conceitos, pressupostos e metodologias completamente diferentes, embora na prática possam ser complementares (Cheng et al., 2009). Os professores podem inserir estratégias de aprendizagens ativas e o método expositivo dialogante numa mesma aula se souberem reconhecer qual a melhor estratégia para cada situação e reconhecer que esta escolha é variável de pessoa para pessoa. O professor precisa encontrar formas de fazer com que o objeto de ensino seja significativo para o seu aluno, para que este possa criar acepção ao que está a aprender e que de facto tenha aprendido (Paviani & Paviani 2014).

Não obstante, deverem ser estimulados ambientes construtivos e estratégias diversas para que respondam ao propósito educacional, às necessidades dos alunos, o nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, à diversidade de estudantes, os recursos didáticos, aos conteúdos a serem abordados e às características contextuais da sala de aula (Cheng et al., 2016; Silva, 2018).

As estratégias de ensino mais recomendadas na literatura são as dirigidas para o ensino centrado no aluno, nomeadas como estratégias de ensino ativas, que visam a promoção da aprendizagem cooperativa, diferenciação pedagógica, construção e desenvolvimento de

raciocínio crítico e reflexivo, através de metacognição e da autorregulação da aprendizagem (Ramos et al., 2013).

A aprendizagem cooperativa tem como potencialidade promover a aprendizagem ativa, estimulando o pensamento crítico, o desenvolvimento de capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das capacidades de interação e negociação de informações e a resolução de problemas (Torres & Irala, 2014). Cohenmiller et al. (2018) consideram a aprendizagem cooperativa, como fazendo parte de uma estratégia de ensino eficaz que se centra na aprendizagem do aluno. Os alunos são incentivados e motivados a trabalhar em equipas, em pares ou em pequenos grupos, permitindo-lhes ajudarem-se mutuamente para realizar uma tarefa específica ou atingir os objetivos da aprendizagem e alcançar a própria aprendizagem (Torres & Irala, 2014). Na aprendizagem cooperativa, os alunos têm a oportunidade de ensinar uns aos outros o que aprenderam (Weimer, 2002). Durante as discussões o conhecimento é construído de uma forma coletiva, através da exposição de uma série de conceitos e conceções diferenciadas, incorporadas com novas ideias e conceitos (Oliveira, 2017). A relação entre o professor e o aluno é colaborativa e cooperativa, visando proporcionar oportunidades aos alunos, para realizarem intercâmbio de ideias e partilha de visões múltiplas (Bhattacharjee, 2015; Klein & Vosgerau, 2018). Os professores incentivam discussões e análise crítica, construção de conhecimentos em conjunto e autonomia dos alunos. Têm também a oportunidade durante a realização dos trabalhos observar as interações de cada grupo, ouvir seus debates e fazer algumas intervenções quando julgada necessária (Torres & Irala, 2014). O professor atua como moderador, direcionando os trabalhos, estruturando as tarefas de aprendizagem, monitorizando o objetivo e o progresso do grupo (Klein & Vosgerau, 2018). Deve também programar atividades com objetivos claros que desafiem e motivem o grupo.

Os resultados da aprendizagem são aprimorados através do desenvolvimento de habilidades sociais e da aprendizagem mútua dos alunos ao realizarem uma determinada atividade cooperativa, em que o sucesso do grupo depende de cada elemento do grupo (Cohenmiller et al., 2018). Está também condicionada por fatores como o conhecimento prévio dos membros do grupo, a composição do grupo e a qualidade das explicações (Kirschner et al., 2010). Os alunos com conhecimentos prévios insuficientes podem não conseguir expor as suas ideias ou construir uma compreensão profunda das perspetivas fornecidas por outros elementos do grupo (Moate & Cox, 2015). Os desafios que os professores enfrentam ao estruturar atividades cooperativas, como monitorar o comportamento dos alunos durante a realização das tarefas, gerir o tempo de trabalho em

grupo, fornecer materiais relevantes, exige equilibrar os aspectos cognitivos e aprendizagens cooperativas (Le et al., 2018). Os professores devem proporcionar as questões difíceis e as tarefas complexas para serem efetuadas através de trabalho cooperativo, deixando o trabalho individual para atividades relacionadas com aprendizagens profundas (Kirschner et al., 2010; Tabatabaee et al., 2013).

Wass et al. (2011) examinaram as experiências dos alunos de licenciatura em zoologia, na Nova Zelândia sobre aprender a pensar criticamente e do estudo resultou que as habilidades do pensamento crítico não se desenvolveram isoladamente, mas através da interação entre grupos de alunos, pelo que o professor deve se concentrar nas atividades cooperativas. Wass et al. (2011) relataram nos seus estudos que houve pouca evidência de pensamento crítico no primeiro ano do curso, pois os alunos se concentraram na aquisição de conhecimento factual. Nos dois anos seguintes, os alunos foram encorajados a trabalhar cooperativamente em projetos de pesquisa, e de modo gradual, foram mudando as suas visões sobre a natureza do conhecimento. A pesquisa e o diálogo com os professores e os colegas possibilitaram aos alunos desenvolverem o pensamento crítico, avaliativo e a se responsabilizarem pela própria aprendizagem e a dos seus colegas.

Embora haja evidências que apoiam a necessidade de uma variedade de estratégias de aprendizagem, incluindo a aprendizagem cooperativa, o estudo de Donche et al. (2013) alerta para a importância das influências conjuntas do contexto e das características pessoais dos alunos e a motivação académica, que também explicam em parte a maneira como os alunos aprendem. O aluno motivado estabelece uma relação de aprendizagem de maior qualidade. Assim sendo, o professor no Ensino Superior deve utilizar nas diversas atividades de ensino, a diferenciação pedagógica, como uma estratégia de ensino que pode motivar os alunos e tornar as aulas mais atrativas e significativas, possibilitando uma maior apropriação do conhecimento (Oliveira, 2017).

A diferenciação pedagógica baseia-se em estratégias diversificadas e em práticas estrategicamente implementadas para maximizar a aprendizagem dos alunos (Turner et al., 2017), cujo objetivo é que todos os alunos obtenham sucesso (Ferreira, 2011). Os alunos são por natureza todos diferentes, pelo que diferem no interesse pelo material de ensino, nas habilidades intelectuais ou estilo de aprendizagem preferências (Darsih, 2018). Para Pham (2012) embora seja importante diferenciar o ensino de acordo com os estilos de aprendizagem, os professores podem ter sucesso com a diferenciação pedagógica atuando de forma mais holística com base nas experiências, conhecimentos prévios e perfis de aprendizagem dos alunos, em vez de se centrarem nos estilos de aprendizagem. Para

responder aos perfis de aprendizagem dos alunos, o professor pode dar aos alunos a oportunidade de se concentrarem nos seus interesses preferidos, utilizar exemplos que se relacionam com as experiências dos alunos e centrar nos conteúdos sobre tópicos e questões direcionados aos alunos (Chamberlin & Powers, 2010). Segundo Arzhanik et al. (2015), a aplicação de estratégias diferenciadas no processo de ensino, ajuda a individualizar o processo de aprendizagem dos alunos, a contribuir para a aquisição de conhecimentos significativos e profundos, a formação de auto-estima e motivação para a aprendizagem, e ainda a criação de um ambiente de aprendizagem confortável. Além disso, a diferenciação pedagógica pode encorajar os alunos a descobrirem novos interesses (Santangelo & Tomlinson, 2009). Chamberlin e Powers (2010) consideram que na diferenciação pedagógica, os professores devem comunicar aos alunos o que é essencial aprenderem, vincular o conteúdo ao ensino e a avaliação e desafiar os alunos através de aulas que enfatizam o pensamento crítico destinado a promover o crescimento individual. Os resultados dos estudos de Santangelo e Tomlinson (2009) indicaram que as estratégias mais benéficas na diferenciação pedagógica implica incorporar uma ampla variedade de materiais e atividades, usar estratégias de grupos flexíveis, apoiar a compreensão de textos, oferecer escolhas e ser flexível na atribuição de tempos na realização de tarefas. Santangelo e Tomlinson (2009) descobriram na sua investigação que a diferenciação pedagógica permitiu que todos os alunos tivessem a oportunidade de adquirir conhecimentos e compreensão do conteúdo e encontraram significado e relevância no conteúdo e nas atividades do curso.

Os estudos de Wan (2017) cujo objetivo foi examinar a prontidão dos professores em serviço para usar estratégias de ensino diferenciado e os desafios percebidos na sua implementação concluíram que os professores apresentavam tendências para usar estratégias diferenciadas, no entanto consideravam-se mais prontos para usar a abordagem centrada no professor. Foram identificados como obstáculos à implementação da diferenciação pedagógica, o tamanho e a diversidade da turma, a compreensão das próprias estratégias de ensino, a falta de desenvolvimento profissional na compreensão do ensino diferenciado, falta de políticas institucionais de suporte, tempo e recursos limitados para os professores (Wan, 2017). Igualmente Mills et al. (2014) referem como entraves a falta de tempo para conhecer bem os alunos e poder diferenciar o ensino de forma eficaz (Mills et al., 2014).

Chamberlin e Powers (2010) consideram que as dificuldades para a implementação da diferenciação pedagógica residem no facto de que no ensino superior raramente os professores têm a sua própria sala de aula podendo como tal, sentir-se limitados em poder modificar o ambiente da mesma. Os professores universitários que ensinam turmas grandes

precisam entender melhor as estratégias de ensino diferenciadas e como implementá-las, estando conscientes de que tal exige tempo, esforço e dedicação por parte do professor (Turner et al., 2017). Além disso, os professores devem encontrar várias maneiras de estruturar uma aula, mesmo em turmas grandes, para que cada aluno tenha a oportunidade de trabalhar sentindo-se desafiado e alcançar o pensamento crítico e reflexivo pretendido (Wan, 2017).

A construção de um pensamento crítico, sistemático, analítico, reflexivo e transformador pelo aluno/a, passa pela utilização de estratégias de ensino e de aprendizagem que o possibilitem. Bezanilla et al. (2019) referenciaram como sendo mais eficazes estratégias como a reflexão e a argumentação oral e escrita, a leitura, a análise e a síntese. Por sua vez, Lima (2020) considera como estratégias importantes a aprendizagem baseada em problemas, mapas conceituais, seminários, grupos de verbalização e observação, excursões, fórum de debates e painel integrado, aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e a leitura antecipada. A construção de pensamento crítico e reflexivo faz parte dos objetivos do ensino superior, em que o aluno para além de aprender de forma profunda, aprende a resolver os problemas nunca antes enfrentados utilizando algumas estratégias metacognitivas e autorregulatórias da aprendizagem.

As estratégias metacognitivas são definidas como recursos usados para melhorar habilidades cognitivas durante o processo de aprendizagem (Mattos, 2003). A metacognição constitui-se como procedimentos utilizados para planear, monitorar e regular os próprios processos cognitivos e avaliar se as estratégias cognitivas utilizadas estão a produzir os resultados esperados (Goya et al., 2017; Maciel et al., 2015). Isto requer da parte dos alunos compreender um determinado conceito, mas também ser capaz de pensar sobre a forma como aprende este conceito (Mattos, 2003). Segundo Parlan et al. (2018) as estratégias metacognitivas permitem o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica e significativa, por incluirem atividades de planeamento de estratégias relevantes, definição dos objetivos de aprendizagem, relação do conhecimento prévio com o novo e avaliação da sua aprendizagem. Além disso, o aumento do conhecimento metacognitivo melhora a capacidade dos alunos para construírem explicações científicas e aplicar os conhecimentos que aprenderam às novas situações. Estudos de Yusnaeni et al. (2017) sobre a implementação de estratégias metacognitivas para melhorar a aprendizagem dos alunos com baixa capacidade académica, demonstraram que estas, associadas a um ensino centrado no aluno, permitem aos alunos melhorar a habilidade de raciocínio. Acrescentam ainda que o uso de estratégias metacognitivas na aprendizagem podem aumentar a consciência dos alunos para a

aprendizagem, motivá-los a tornarem-se independentes, criar oportunidades para aprenderem a resolver problemas e promover a capacidade de pensamento criativo (Yusnaeni et al., 2017). Quanto mais consciente das estratégias metacognitivas estiver o aluno mais será capaz de autorregular a sua aprendizagem (Mattos, 2013).

A autorregulação da aprendizagem é entendida como sendo um processo ativo, em que o aluno faz o controlo e a regulação dos seus pensamentos, cognição, afeto, motivação, comportamento e ambiente quando se trata de objetivos académicos (Fernandes & Frison, 2015; Zimmerman, 2013). A autorregulação da aprendizagem incita para uma aprendizagem mais autónoma e pró-ativa, em que o aluno mobiliza as suas características pessoais e desenvolve estratégias assertivas para maximizar a sua aprendizagem (Silva & Simão, 2016). A literatura revela que a autorregulação leva o aluno a ter uma maior motivação para a aprendizagem e atitudes positivas em relação ao ensino e aprendizagem. As estratégias autorregulatórias podem ajudar o aluno a gerir melhor o tempo, adquirir conhecimentos complexos, administrar o ambiente, desenvolver um pensamento crítico e procurar ajuda adicional quando necessária. Possibilitam ao aluno fazer uma reflexão consciente ao explicar o significado dos problemas que vão aparecendo e a tomar decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo (Silva et al., 2004). As estratégias autorregulatórias permitem também ao aluno ter uma compreensão mais realista do quanto está a ser aprendido, questionar-se sobre o que aprendeu e ainda modificar as suas estratégias quando necessário (Maciel et al., 2015). Segundo Azevedo et al. (2012), quando um professor integra na sua ação de ensino estratégias autorregulatórias, estas permitem aos alunos experienciar, compreender e interiorizar o uso das mesmas. Tais estratégias proporcionam aos alunos uma atitude ativa e comprometida, automotivação, um elevado nível de envolvimento e responsabilização pela forma como o processo de ensino/aprendizagem decorre e permite aos professores monitorizarem a compreensão dos alunos (Grácio et al., 2009).

As estratégias de ensino são orientadas pelos objetivos específicos que os professores definem, e são inevitavelmente afetados pelas suas conceções de ensino e como eles acreditam que isso influencia as capacidades de aprendizagem dos alunos. As conceções dos professores sobre o ensino e a aprendizagem são transmitidos aos alunos através de métodos e estratégias de ensino e de avaliação (Altena, 2017; Entwistle & Karagiannopoulou, 2014).

A avaliação realizada pelo professor universitário relativamente ao processo de ensino-aprendizagem pode ter um impacto nas abordagens de aprendizagem dos alunos, no desempenho e nas atitudes dos alunos em relação à sua aprendizagem (Altena, 2017; Ferreira, 2011; Fletcher et al., 2012; Mellati & Khademi, 2018; Pereira et al., 2017). Os procedimentos

de avaliação que requerem respostas factuais, detalhadas, de reprodução e memorização, propiciam abordagens ao estudo superficiais (Lourenço & Paiva, 2015). Estes métodos de avaliação, sendo os mais utilizados os exames e os testes (Pereira & Flores, 2012), revelam que os alunos passam menos tempo estudando, estudam apenas o que sairá para o teste e esquecem os conteúdos estudados após a realização desses testes (Pereira et al., 2017). Quando o aluno é exposto a uma avaliação mais centrada na reprodução mecânica de informação, é menos plausível que adote e mantenha uma abordagem profunda (Lourenço & Paiva, 2015). Assim sendo, a utilização dos métodos tradicionais de forma isolada podem limitar os objetivos do processo de avaliação da aprendizagem, por não permitir avaliar competências que têm de ser demonstradas, por não informarem como a aprendizagem deve ser realizada e por fornecer detalhes vagos sobre os tipos de conhecimento e habilidades adquiridas pelos alunos (Flores et al., 2015). Já os métodos de avaliação que enfatizam a compreensão pessoal e a interligação nas estruturas dos conteúdos exigem por parte dos alunos a utilização de abordagens profundas ao estudo (Lourenço & Paiva, 2015). Métodos de avaliação formativos como os portfólios, os projetos, a resolução de problemas, os estudos de casos, a autoavaliação, a avaliação por pares, as simulações e a avaliação de aprendizagem cooperativa (Flores et al. 2015; Pereira et al., 2015), fornecem feedback aos alunos durante o processo de aprendizagem que lhes permitem ter oportunidades de melhorar a aprendizagem (Pereira & Flores, 2016). Os alunos e os professores têm a possibilidade de perceber como está a ocorrer a aprendizagem, identificar os sucessos e as dificuldades e implementar estratégias para as superar (Pereira & Flores, 2016; Vieira, 2013). Os resultados dos estudos de (Pereira et al., 2017) indicam que a avaliação é mais eficaz quando permite o desenvolvimento de competências técnicas e sociais e quando as tarefas são baseadas em problemas reais e o contexto profissional futuro são discutidos nas aulas. Desta forma, os alunos têm maior probabilidade de se envolverem no processo contínuo de aprendizagem e desenvolver habilidades e competências.

O atual contexto do ensino superior parece alinhar com uma abordagem de avaliação centrada no aluno, permitindo aos alunos desenvolverem as habilidades, as técnicas, o pensamento de ordem superior, autonomia e motivação para aprender (Pereira et al., 2017). Um estudo realizado por Pereira et al. (2017) acerca de percepções de alunos de graduação sobre questões de eficácia, justiça e feedback, particularmente no que diz respeito aos chamados métodos centrados no aluno, concluiu que os alunos avaliados por métodos centrados no aluno veem a avaliação como sendo a mais justa e como um processo mais eficaz em relação aos alunos avaliados por métodos mais tradicionais. Neste estudo os alunos

afirmaram dedicar mais tempo ao estudo quando a avaliação é realizada por métodos de avaliação centrados no aluno (Pereira et al., 2017). As pesquisas de Myers e Myers (2015) reforçam esta ideia ao descobrirem, que os alunos de graduação que realizam avaliações centradas no aluno são mais propensas a ter atitudes e comportamentos positivos em relação a avaliação.

A avaliação centrada no aluno constitui-se como uma ferramenta de aprendizagem que promove o papel ativo dos alunos, promove a aprendizagem cooperativa, profunda e o desenvolvimento de novas competências e atitudes profissionais (Fletcher et al., 2012; Pereira et al., 2017).

Os professores com uma conceção de ensino centrada no aluno e orientada para a aprendizagem apresentam uma maior diversidade de métodos de avaliação, têm consciência da sua própria responsabilidade no envolvimento dos alunos para desenvolverem níveis profundos de compreensão (Ferreira, 2011; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Todavia, apesar da relação que existe entre a forma como os alunos percebem o processo de avaliação e a natureza da abordagem, os alunos podem adotar uma abordagem superficial apesar de vivenciarem um ensino centrado no aluno (Paiva, 2007; Uiboleht et al., 2018).

Desta forma, percebe-se que as percepções dos alunos sobre a avaliação precisam ser levadas em consideração na interpretação dos resultados, em função dos diferentes tipos de processos de avaliação. Segundo Entwistle e Karagiannopoulou (2014) as percepções dos alunos sobre a avaliação centram-se nos diferentes tipos de avaliação e no que eles acreditam ser importante para obterem notas altas. Gradualmente através de algumas estratégias de ensino, como as tutoriais, o feedback e as próprias experiências vivenciadas, os alunos acabam por desenvolver uma percepção mais precisa dos objetivos esperados para a aprendizagem. Porém, os alunos podem desenvolver a sua própria compreensão do que é esperado, que pode ou não coincidir com a meta estabelecida pelo professor. Por isso, experiências baseadas no "encontro de mentes", onde o professor, o ensino, a avaliação e o aluno estão todos em harmonia, e os esforços dos alunos serem recompensados com procedimentos de avaliação, aumentará a probabilidade da aprendizagem se tornar mais agradável e bem-sucedida (Entwistle & Karagiannopoulou, 2014).

A literatura referencia que deve existir uma certa coerência entre as conceções dos professores e as suas práticas de avaliação. No entanto, existem condicionantes contextuais, determinações legais, estabelecidos em regulamentos, que podem levar a situações de colisão com os princípios e conceções de avaliação dos professores (Leite & Fernandes, 2014). A este respeito, Pereira e Flores (2016) nas suas investigações forneceram evidências de que há uma

contradição entre as práticas de avaliação que os participantes afirmavam ser mais benéficas para a aprendizagem dos alunos e aquelas que afirmam usar na prática. Essa contradição poderia ser explicada por diferentes motivos: carga de trabalho elevada, falta de recursos humanos e físicos nos contextos de ensino superior e a obrigação de usar a avaliação sumativa imposta pelas universidades, que inibia o uso de práticas centrado no aluno perpetuando, assim, o uso de métodos tradicionais de avaliação. Myers e Myers (2015) explicam este fenómeno com o facto de os professores terem turmas muito grandes, muita carga horária de trabalho, falta de tempo e falta de recursos.

Os métodos de avaliação tradicionais continuam a ser amplamente usados em contextos de ensino superior (Myers & Myers, 2015; Pereira & Flores, 2016; Pereira et al., 2017) entretanto, nos estudos de Pereira e Flores (2016), os professores reconheceram a importância da avaliação contínua, mas consideraram que deve existir métodos de avaliação formal final (prova escrita), que são determinados pela universidade. Por isso, as estratégias de mudança das práticas de avaliação devem ser acompanhadas de mudanças de conceções e abordagens de ensino e das práticas pedagógicas na sala de aula (Vieira, 2013; Xu & Harfitt, 2019). Todavia, a combinação da avaliação tradicional e da avaliação centrada no aluno, pode ser uma preferência, em vez de se opotar por uma dicotomia (Flores et al., 2015; Pereira et al., 2017).

Em síntese, tanto o ensino como a avaliação do professor universitário podem apoiar aprendizagens profundas por parte dos/as alunos/as. Urge que o conhecimento advindo da investigação a este respeito se dissemine e que as universidades o incorporem na sua cultura institucional e organizacional.

4.6. Desenvolvimento profissional

No atual contexto universitário, que visa aumentar a sua qualidade de ensino, um dos elementos que pode fazer a diferença é o professor. Torna-se complexo definir o conceito de um “bom” professor na medida em que esta definição depende da época e do contexto sociocultural (Cardoso, 2015). Este surge definido tanto como o que é capaz de ajudar os alunos a conseguirem bons resultados de aprendizagem, como o que apresenta conceções, abordagens e estratégias de ensino que respondem às exigências atuais. O paradigma emergente, implícito em Bolonha, define o professor do século XXI como aquele que deve utilizar práticas pedagógicas e de aprendizagem consciente e intencionalmente refletidas, subsidiadas pela formação e que analisa os efeitos da sua prática nos resultados da

aprendizagem dos seus alunos (Cardoso, 2015; Silva & Lopes, 2015). A prática intencionalmente refletida permite ao professor consciencializar-se sobre o funcionamento das suas aulas, evidenciar contrariedades presentes nos alunos, aumentar o interesse nas aprendizagens dos alunos, analisar os resultados do processo de ensino-aprendizagem, incluindo corrigir as intervenções na sua prática de ensino (Bain, 2004).

Segundo Bain (2004), um bom professor no ensino superior sabe como abordar assuntos complexos e tem a capacidade de pensar metacognitivamente sobre a disciplina que ministra analisando a sua natureza e avaliando a sua qualidade. Tem conhecimentos profundos da matéria que ministra e está atualizado em relação a novas descobertas. A sua função, na lógica de um ensino eficaz, é ajustar, em cada momento a sua atividade à aprendizagem do aluno, possibilitando-lhe aprender. Procura facilitar a atividade mental dos alunos permitindo-lhes construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem (Bain, 2004; Cardoso, 2015).

Para Çakmak e Akkutay (2016), o que diferencia o bom professor dos outros professores são as suas conceções, características, habilidades e competências, métodos e técnicas de ensino, abordagens ao ensino e preocupação que demonstra com a efetiva aprendizagem dos alunos. O professor apresenta conceções de ensino centradas na aprendizagem, utilizando abordagens centradas no aluno. Sánchez (2013) reforça esta ideia referindo que um bom professor se diferencia pelas suas conceções de ensino-aprendizagem, pela relação que estabelece com os alunos, pela promoção da aprendizagem ao longo da vida, e pelo compromisso com a comunidade de conhecimento e com a sociedade. Este tipo de professor estimula o desenvolvimento de pensamento crítico, de tomadas de decisões conscientes e esclarecidas e incentiva os alunos a desenvolver competências tão sofisticadas como as de autorregulação. Tem a capacidade de demonstrar competência e entusiasmo pelo assunto que leciona, desenvolve altas expectativas sobre todos os alunos, e utiliza métodos construtivos no seu ensino (Bain, 2004; Cardoso, 2015; Silva & Lopes, 2015). Incentiva ainda os alunos a utilizar estratégias inovadoras e abordagens profundas e alternam as diversas estratégias de ensino para atender à diversidade dos alunos e às características contextuais da sala de aula (Felden, 2017).

Segundo Bain (2004), os bons professores seguem os desenvolvimentos intelectuais, científicos e artísticos nas suas áreas de atuação, fazem pesquisas, têm pensamentos importantes e originais sobre os assuntos, estudam extensivamente o que as outras pessoas fazem nos seus campos, leem frequente e extensivamente outros campos (às vezes muito distantes dos seus), e interessam-se muito pelas questões mais amplas de suas disciplinas: a

história, controvérsias e discussões epistemológicas. Rios et al. (2016) consideram que é necessário que o professor esteja por dentro do que se passa na sociedade e se mantenha atualizado noutros campos do conhecimento, não apenas no conteúdo da disciplina que ministra. Precisa ter uma visão social, cultural, política e económica coerente com as suas práticas pedagógicas e discursos, principalmente na forma como ele interpreta, explica, justifica à realidade (Rios et al., 2016). Os bons professores no ensino superior têm que ter a capacidade de implementar um sistema de ensino e aprendizagem que auxilia os alunos a tornarem-se cidadãos independentes e responsáveis (Pozarnik & Lavric, 2015).

Embora os professores universitários compartilhem muitas competências com outros professores, algumas são específicas, nomeadamente ser capaz de conceber investigações e publicações e avaliar programas de estudo ou vincular pesquisa e ensino, orientando o trabalho de pesquisa do aluno (Pozarnik & Lavric, 2015). As atividades de pesquisa são importantes para os professores universitários, visto que as publicações de alta qualidade são usados como critérios de avaliação para os professores receberem financiamento e progredirem na carreira. Além disso, a relação integrada entre pesquisa e o ensino deve ser garantida permitindo aos professores melhorarem o seu ensino e sejam capazes de trabalhar de maneira mais eficaz (Cao et al., 2019; Geschwind & Broström, 2015). As investigações realizadas por Cao et al. (2019) mostraram uma estreita relação entre a forma como o professor aborda o seu ensino e a proximidade entre a pesquisa e o ensino. Como resultado, verificaram que a abordagem de ensino centrada no aluno está relacionada com as percepções de uma relação intensa entre a pesquisa e o ensino na formação de professores. Resultados de outro estudo no contexto chinês (Hu et al., 2014) mostraram que há uma relação sistemática entre o ensino centrado no aluno e as conceções sobre o papel da pesquisa no ensino ideal. Os professores centrados no aluno são mais propensos a vincular o seu trabalho de pesquisa com o seu ensino, envolvendo os alunos em atividades baseadas em pesquisa, construindo o conhecimento com base num contexto social (Cao et al., 2019). Os professores com uma abordagem centrada no aluno procuram aplicar uma abordagem coerente no seu ensino e sentem menos emoções negativas sobre como melhorar o ensino (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Existe uma inter-relação entre o ensino e a pesquisa pois os resultados da pesquisa podem enriquecer o ensino ao serem integrados nas práticas pedagógicas e de aprendizagem, que com os pensamentos invocados pelo ensino, os professores podem melhorar as suas pesquisas (Cao et al., 2019). Assim, o bom professor universitário é concebido como tendo bons conhecimentos, atitudes profissionais em sala de aula e valores

culturais, mas também habilidades de pesquisa que permitem estabelecer um vínculo dinâmico de participação, de partilha e de responsabilidade (Silva et al., 2018).

No exercício da profissão de um professor universitário deve-se considerar a seu processo de formação ao longo da vida, pois, o desempenho de um bom professor depende da forma como foi concebida a aprendizagem no seu percurso académico e profissional. As instituições enquanto responsáveis pela formação do professor, num cenário no qual almejam uma formação crítica e um ensino de qualidade, devem promover ações que possam contribuir para uma aprendizagem contínua e de qualidade do professor universitário, através de um programa de desenvolvimento profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional do professor pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversificados, considerando-o como um processo contínuo e reflexivo, no qual o professor procura obter respostas para às suas necessidades pessoais e valorização das suas potencialidades (Batista, 2010). De acordo com Ponte (2014), o desenvolvimento profissional consiste num processo de formação permanente que decorre no percurso profissional do professor, (experiências vivenciadas na formação inicial no âmbito universitário, ingresso na atividade docente, percurso profissional através das vivências formais e informais educativas) sendo o professor visto como tendo necessidades e potencialidades que importam descobrir, valorizar e promover. O desenvolvimento profissional docente é pois um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências, tanto formais como informais (Marcelo, 2009).

O conceito de desenvolvimento profissional do professor tem vindo a reformular-se fruto da compreensão de como atualmente se processa o ensino e a aprendizagem, sendo apresentado como tendo as seguintes características:

- i) entendimento que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa por estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão o que se encontra baseado numa perspetiva construtivista (Marcelo, 2009).
- ii) desenvolvimento profissional entendido como um processo contínuo, reconhecendo que a aprendizagem se processa ao longo do percurso profissional dos professores e que estes têm a capacidade de se tornarem aprendizes do seu próprio ensino e ter uma conceção de si como um

profissional em constante desenvolvimento e aprendizagem (Silva & Lopes, 2015).

- iii) reconhecimento de que as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam nas práticas em sala de aula e que se relacionam com as atividades diárias realizadas (Macelo, 2009).
- iv) reflexão sobre a prática proporcionando aos professores a utilização dos processos metacognitivos, para compreender o seu próprio trabalho e as repercussões advindas dele, permitindo a reconstrução e transformação no modo de pensar e de agir profissional (Pryjma & Oliveira, 2016) e contribuindo para aprendizagens e ações significativas resultando na melhoria de ensino (Batista, 2010; Behrens, 2007; Bolzan et al., 2013; Simpson & Kwan, 2010).
- v) Ligação da teoria e com a prática, sendo que a teoria fundamenta as situações práticas e a prática é compreendida à luz da teoria (Ponte, 2014).
- vi) desenvolvimento como processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão. O trabalho colaborativo e em equipa contribui para mudanças significativas ao nível da construção da identidade do professor (Rebelo et al., 2010). A colaboração pressupõe uma tomada de decisão conjunta, partilha de informação, conhecimento, comunicação e interação, comprometimento e aprendizagem coletiva, reflexão e crítica, onde os vários participantes trabalham em conjunto para atingirem os mesmos objetivos (Batista, 2010; Leite & Ramos, 2012; Marcelo, 2009; Ponte, 2014).
- vii) formação contínua integrada no processo de desenvolvimento profissional mais holístico, com uma base humanística e pedagógica ampla, oferecendo aprendizagens de novos conhecimentos, conjugando a teoria e a prática e permitindo o envolvimento do professor em todo o processo, originando uma apropriação individual e coletiva de saberes e criação de espaços que permitam ter a consciência da sua ação e da sua trajetória (Behrens, 2007; Bolzan et al., 2013; Junges & Behrens, 2016; Ponte, 2014; Scarinci & Pacca, 2016; Silva & Lopes, 2015).
- viii) investigação profissional como uma forma de construção de conhecimento, e de orientação para os problemas da prática profissional. Ao investigarem os

seus contextos de trabalho, os professores podem identificar as estratégias de resolução dos problemas encontrados e auto formarem-se (Ponte, 2014).

Em suma, o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre progressivamente ao longo da carreira do professor, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, uma rede de relações, que contribui para o crescimento, aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores, mas também requer do professor constantes inovações, atualização de conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, e aplicação destes conhecimentos nas suas ações (Nascimento et al., 2017).

Dessa forma pensar o desenvolvimento profissional atual almeja mais do que suprir as competências operativas e técnicas configurando-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho e também a mobilização de intenções, valores individuais e coletivos da cultura da Instituição (Gatti, 2009). Devido às mudanças de paradigma com que os professores universitários têm sido confrontados, são múltiplos os desafios que se colocam à docência universitária. Desses, podem destacar-se as conceções e as metodologias e estratégias de ensino que requerem a mudança de paradigma de ensino. Tais mudanças podem ocorrer através de trabalho orientado para o desenvolvimento contínuo de competências como por exemplo a participação de programas de formação. A realização de programas de formação contínua proporciona aos professores oportunidades de refletir criticamente sobre as suas experiências práticas (Cheng et al., 2016; Pleschová & McAlpine, 2016; Tiggelaar et al., 2012). Como tal, entender como são as conceções dos professores é importante na realização de qualquer programa de formação, considerando que as mudanças nos seus comportamentos (com efeitos nos comportamentos dos alunos) se efetivam após mudanças nas suas conceções (Bolivar, 2012; Libardi, 2010; Strand et al., 2015; Swinkels et al., 2013).

Um programa de desenvolvimento profissional de professores de ciências em Gana concluiu que as conceções dos professores sobre o ensino eram coerentes com as do programa, tendo sido um fator importante para o sucesso dos modelos de desenvolvimento profissional. Os professores ganharam autoconfiança e melhoraram os seus conhecimentos e habilidades de ensino (Perry & Bevins, 2018). Através da formação, as conceções dos professores podem ser fortalecidas e ampliadas, ou ser a fonte de novos entendimentos (Pryjma & Oliveira, 2016). Porém Tannehill e MacPhail (2014) referem que as mudanças nas conceções só serão efetivadas se os professores se confrontarem com experiências poderosas e significativas, já que as conceções são difíceis de serem mudadas por fazerem parte da

identidade do professor, com representações e significados pessoais (Entwistle et al., 2010). Resultados da análise qualitativa do estudo de Monroy e González-Geraldo (2017) sugerem que o programa de formação para professores não produziu o efeito positivo esperado no final do programa, ou seja, 40% dos participantes desenvolveram conceções centrada no aluno, quase um terço tornaram-se mais centrados no professor e o outro terço não modificou suas conceções. Os programas de desenvolvimento profissional segundo Maia e Freire (2020) parecem ser mais eficazes na promoção da mudança comportamental quando: (i) incluem atividades focadas na reflexão sobre crenças prévias dos professores; (ii) integram o estudo de práticas alternativas e o modo como pô-las em prática e (iii) envolvem a reflexão em ação, num ambiente de aprendizagem colaborativo. Deve ainda proporcionar aos participantes oportunidades de aprenderem sobre os alunos, o currículo, as estratégias de ensino, lhes dê a perspetiva da importância dos conceitos de ensino e pesquisa e fornecer o feedback positivo que terá um efeito motivador nos participantes (Chabaya, 2015). Torna-se imperativo que os professores tenham acesso a uma variedade de oportunidades de aprendizagem e que as consigam transferir para as suas práticas pedagógicas com repercussões nos resultados de aprendizagem dos alunos (Barrera-Pedemonte, 2016; Blume et al., 2010; King et al., 2018). Prosser e Trigwell (2017) consideram que os programas para os professores devem centrar-se nas intenções e conceções subjacentes da experiência de ensino e aprendizagem, em vez de nas atividades, estratégias e relações entre as variáveis. Sugerem o uso de um modelo de experiência de ensino-aprendizagem para ajudar os professores universitários a compreenderem o ensino e a aprendizagem. Este modelo considera haver uma estrutura conceitual subjacente, em que as conceções menos sofisticadas limitam a natureza das abordagens/estratégias que o professor pode adotar. Procura ajudar os novos professores a se concentrarem menos nos conteúdos e nas estratégias de ensino centradas no professor e muito mais nos alunos e nas suas estratégias de aprendizagem.

Alguns fatores interferem no processo de desenvolvimento profissional do professor, incluindo a aplicação dos conhecimentos aprendidos em programas de formação para o contexto de trabalho (Abonyi et al., 2020; Blume et al., 2010; Ghosh et al., 2015; Kim et al., 2019; Yaghi & Bates, 2020). A investigação do Kim et al. (2019) concluiu que o ambiente organizacional da formação através do formador foi um fator que influenciou significativamente a motivação dos formandos para aprenderem e esta motivação influenciou positivamente a intenção de colocar os conhecimentos na prática. Segundo Ghosh et al. (2015) os formadores podem aproveitar as características dos formandos e aumentar a sua motivação para aprender e para colocar os conhecimentos na prática, e podem ainda ensinar

os formandos a familiarizarem-se com o programa, explicando como podem aplicar as habilidades recém-aprendidas nos trabalhos, definindo metas e fornecendo feedbacks oportunos. Portanto, uma cultura de normas, crenças e valores que cria a oportunidade para compartilhar histórias de sucesso e fornece feedbacks construtivos faz aumentar o desejo de aprender e transferir conhecimentos para a prática (Abonyi et al., 2020; Na-Nan et al., 2017).

Outras descobertas sobre a facilitação da passagem dos conhecimentos para a prática pelos professores foram o apoio dos outros professores da instituição. Alguns autores (e.g., Abonyi et al., 2020; Botke et al., 2018; Chauhan et al., 2016; Na-Nan et al. (2017) argumentam que o apoio dos colegas pode ser alcançado através de um conselho, discussão e/ou partilha de experiências, conhecimentos que aumentam as habilidades e conhecimentos dos participantes. Além disso, uma cultura institucional positiva, com base na aprendizagem colaborativa entre os professores e os recursos externos podem influenciar o desenvolvimento profissional dos professores (Yaghi & Bates, 2020). Os fatores do ambiente de trabalho (o apoio organizacional e tecnológico, o formador, os pares, e a oportunidade de utilização da formação adquirida) influenciaram a motivação para transferir os conhecimentos aprendidos para a prática (Na-Nan et al., 2017). Estes autores consideram ainda que para aumentar a eficácia na aplicação dos conhecimentos aprendidos nos programas de formação, as instituições devem considerar as contribuições de cada fator ambiental na elaboração de programas de formação. Um ambiente institucional que está aberto as novas ideias, apoia e investe na mudança, é também considerado como facilitador do processo de transferência do conhecimento para a prática, por permitir aos professores experimentarem os novos conhecimentos e as habilidades que aprenderam nos programas de formação (Abonyi et al., 2020; Botke et al., 2018).

Os estudos de Abonyi et al. (2020) destacaram como barreiras do contexto que restringiram o desenvolvimento profissional dos professores, a falta de tempo para aplicar a nova aprendizagem, produto de horários escolares rígidos e inflexíveis, elevada carga horária de trabalho, recursos de ensino e aprendizagem inadequados, poucas oportunidades de realizar novas aprendizagens, recriminações dos formadores. Abonyi et al. (2020) referem ainda que as mudanças comportamentais serão de curta duração, se não houver recursos para apoiar a transferência de conhecimentos à prática.

A duração dos programas de formação pedagógica desempenha um papel crucial na mudança da abordagem dos professores para o ensino. Os programas com a duração superior de um ano parecem ter um efeito substancial quando se pretende que o professor desenvolva

uma abordagem centrada no aluno e o impacto positivo tende a permanecer a longo prazo (Postareff et al., 2007).

Os programas de desenvolvimento para professores no ensino superior podem ter um impacto positivo na mudança de conceção dos professores e no desenvolvimento da abordagem centrada na aprendizagem, (Abonyi et al., 2020; Batista, 2010; Monroy & González-Geraldo, 2017; Perry & Bevins, 2018; Postareff et al., 2007; Prosser & Trigwell, 2017; Utami, 2016). No entanto, as conceções de ensino centrada no professor no final de um programa de formação, não corresponde a um resultado negativo ou a uma abordagem ineficaz que não deva ser utilizada, porque se as circunstâncias o exigirem, os professores mesmo tendo conceções de ensino centradas no aluno podem optar por abordagens centradas no professor, além disso, professores com conceções mais desenvolvidas têm maior capacidade de adaptação a diferentes contextos e circunstâncias (Monroy & González-Geraldo, 2017).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Diversos autores têm aprofundado, com alguma discussão, questões epistemológicas subjacentes às metodologias de investigação que utilizam. Nas ciências sociais têm prevalecido duas perspetivas tradicionais epistemológicas distintas que sustentam as conceções sobre a natureza do conhecimento e da realidade: a positivista - que procura conhecer os factos e causas dos fenómenos sociais independentemente dos estados subjetivos dos sujeitos e o interpretativo - que procura compreender os fenómenos sociais do ponto de vista ou perspetiva dos sujeitos (Coutinho, 2008).

As discordâncias verificadas entre os defensores do paradigma positivista, cujas bases assentam nas metodologias quantitativas e os que defendem o paradigma interpretativo, centrado nas metodologias qualitativas, devem-se ao facto dos positivistas considerarem que o conhecimento se constrói pelo uso do método científico, a realidade a investigar é objetiva na medida em que existe independência do sujeito; a replicação do conhecimento é o garante da objetividade, os dados são mensuráveis e os resultados são generalizáveis. O objetivo da ciência é descobrir a realidade pelo que tanto as ciências naturais como as sociais devem partilhar uma mesma lógica de racionalidade e uma metodologia comum, e se os processos metodológicos forem corretamente aplicados não há por que duvidar da validade e fiabilidade da informação obtida (Coutinho, 2008).

Os defensores dos métodos qualitativos enfatizam que o paradigma qualitativo adota, do ponto de vista ontológico, uma posição relativista – há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas – inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, justificando-se por isso a adoção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo (Coutinho, 2008). A pesquisa qualitativa apresenta os seus próprios critérios de qualidade e rigor científico que asseguram a legitimidade dos dados gerados em sua utilização, nomeadamente a fiabilidade, validade e fidelidade (Guba & Lincoln, 1988 citado por Coutinho, 2008).

A fiabilidade na investigação qualitativa pode ser obtida usando-se os seguintes critérios:

Credibilidade - diz respeito ao quanto construções/reconstruções do investigador reproduzem os fenómenos em estudo, e/ou reproduzem os pontos de vista dos participantes na pesquisa. Equivale à validade interna na investigação quantitativa.

Transferibilidade - refere a possibilidade de os resultados obtidos num dado contexto de uma pesquisa qualitativa poderem ser aplicados num outro contexto. Equivalente ao conceito de validade externa ou generalização na investigação quantitativa.

Consistência - traduz a capacidade de replicar o estudo, isto é, a capacidade dos investigadores externos seguirem o mesmo método usado pelo investigador. Corresponde ao conceito de fiabilidade na investigação quantitativa.

Aplicabilidade/ confirmabilidade - visa certificar se investigador tenta estudar objetivamente os conteúdos subjetivos do sujeito, ou seja, a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador. Equivale a objetividade na investigação quantitativa.

De acordo com Morse et al. (2002, citado por Coutinho, 2008) a solução para assegurar a validade, fidelidade e fiabilidade passaria pela adoção das chamadas estratégias de verificação, sendo elas:

1. Coerência metodológica - o objetivo desta estratégia é assegurar uma articulação correta entre a questão de investigação e os procedimentos metodológicos. Outrossim, o que é a essência dos objetivos a atingir leva a que cada um e todos os componentes do processo de pesquisa tenham de ser vistos e analisados como um todo, de forma holística.

2. Adequação da amostragem teórica - a amostra deve ser apropriada, composta pelos participantes que melhor representam ou melhor conhecem o tópico sobre o qual incide a pesquisa. Isto assegura a eficiência e uma saturação efetiva das categorias com uma qualidade ótima do poder informativo dos dados e um mínimo de perdas.

3. Processo interativo de recolha e análise de dados - só recolhendo, analisando e confrontando dados concorrentes é possível conseguir uma interação mútua entre o que é conhecido e o que precisa de se conhecer. Esta interação entre os dados e a análise é a essência para se atingir a fiabilidade e validade dos resultados de uma pesquisa de cariz qualitativo.

4. Pensar de forma teórica - as ideias emergem dos dados e são reconfirmadas por novos dados; isto dá origem a novas ideias que, por sua vez, têm de ser verificadas em dados já recolhidos.

5. Desenvolvimento de teoria - implica progredir com sensatez entre a perspetiva micro dos dados para uma compreensão macro de tipo conceptual/ teórica.

O paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo, pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal do sujeito (Coutinho, 2008), ou compreender como o

processo pelo qual o indivíduo, utilizando a sua subjetividade, apreende uma observação ou vivência, ao examiná-la dá-lhe sentido, ou seja, interpreta-a (Benedicto et al., 2012). A pesquisa qualitativa consiste pois em “investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014, p.29).

A investigação realizada é de natureza qualitativa, por forma a possibilitar a realização de uma análise profunda e comprehensiva das conceções dos professores através dos seus discursos. Com efeito, o estudo apresenta um carácter iminentemente exploratório e qualitativo. Estudo exploratório porque pretende descobrir e clarificar conceções, tendo por base ideias e opiniões de pessoas que tiveram experiências práticas com o problema a ser pesquisado (Fortin, 1999). Visa-se uma recolha de dados ricos em pormenores descriptivos relativamente aos professores e ao seu contexto o que é apanágio de uma investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

São várias as vantagens obtidas no uso de métodos de pesquisa qualitativa (Rahman, 2017). Algumas dessas vantagens consistem em i) produzir a descrição detalhada dos sentimentos, opiniões e experiências dos participantes e interpretação dos significados das suas ações; ii) compreender holisticamente a experiência humana em contextos específicos, abrangendo uma gama mais ampla de pontos de vista epistemológicos, métodos de pesquisa e técnicas interpretativas de compreensão das experiências humanas, por relação com contexto, cultura e valores; iii) utilização de técnicas diversas tais como, observação participante, entrevistas, observação direta e descrição de registos para recolha de dados.

Existem igualmente limitações nas investigações qualitativas (Rahman, 2017) nomeadamente: i) risco de deixar de fora sensibilidades contextuais e de se concentrarem mais em significados e experiências ou negligênciade construções sociais e culturais das variáveis estudadas; ii) tamanhos menores da amostra que levantam a questão da generalização para a população e para a sua aplicação em outros contextos; iii) a proximidade do pesquisador com seu objeto pode comprometer a imparcialidade nos procedimentos e na interpretação dos resultados arriscando, assim, a neutralidade e a objetividade do conhecimento científico (Moreira, 2018); iv) capacidade dos participantes do estudo para testemunhar sobre as suas experiências ou descrever o que interessa ao investigador, o que pressupõe uma motivação para participar e capacidade para se exprimir (Fernandes, 1991); v) forte envolvimento do investigador com os sujeitos sob investigação pode também colocar alguns problemas. Se por exemplo, os investigados se apercebem qual o comportamento que

o investigador espera que eles tenham pode utilizar estratégias que conduzam à utilização de tais comportamentos, o que ao acontecer vicia seriamente os resultados (Fernandes, 1991).

Nas duas últimas décadas, a aplicação de métodos quantitativos e qualitativos em conjunto para investigar uma área de pesquisa, tem vindo a crescer e a ganhar força. Esse crescimento deve-se ao facto de que a combinação de métodos oferece uma compreensão mais profunda de um fenómeno de interesse, do que o uso de apenas uma abordagem quantitativa ou qualitativa, especialmente quando o fenómeno é complexo (Ingham-Broomfield, 2016; Santos et al., 2017). As análises numéricas descritivas no contexto da análise de conteúdo podem ajudar a avaliar criticamente a representatividade das declarações dos participantes e produzir resultados que complementam a análise qualitativa (Schilling, 2006). Assim, as abordagens de investigação quantitativa e qualitativa, devem ser vistas como técnicas complementares, para alcançarem maior amplitude e profundidade na compreensão e corroboração dos resultados e, em alguns estudos, conferem a validade e confiabilidade à pesquisa (Mozzato & Grzybowski, 2011).

Na presente investigação utilizamos uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, inserindo-nos numa linha fenomenográfica de investigação de lógica indutiva e exploratória). Tal linha insere-se no âmbito do modelo teórico SAL visando conhecer e analisar o modo como os professores universitários conceptualizam e experienciam o fenómeno de ensino e da aprendizagem. Tal conduz à criação de diferentes categorias descritivas sobre as formas de conceber e abordar o ensino e aprendizagem, apontando elementos-chave no processo de aprender e de ensinar, e podendo apresentar pistas para favorecer o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem mais condizentes com os contextos de desenvolvimento dos envolvidos (Freire & Duarte, 2010; Lourenço & Paiva, 2015; Silva et al., 2019).

O objetivo da fenomenografia é compreender os fenómenos do ponto de vista de quem os vivencia (Freire, 2009). Portanto, compreender as diversas conceções que as pessoas têm acerca de um fenómeno, com base no pressuposto de que os indivíduos têm formas qualitativamente diferentes de experimentarem (percebem, concebem e compreendem) fenómeno no mundo que o rodeia (Marton, 1994; Santos et al., 2018; Santos & Silva, 2015). Este tipo de investigação permite perceber como um grupo específico descreve um fenómeno a partir de suas experiências e como essa variabilidade pode ajudar a categorizar e descrever tal experiência (Santos & Silva, 2015). Assim, a fenomenografia procura auxiliar na descrição de similaridades e diferenças entre as conceções de uma mesma situação experienciada,

envolvendo a descrição, a análise e a compreensão das variadas formas como as pessoas interpretam aspectos significativos da sua realidade (Marton, 1981; Santos et al., 2018).

Santos e Silva (2015) consideram que a fenomenografia no contexto da educação “propõe um olhar mais amplo para compreender e descrever o impacto do processo de ensino-aprendizagem no aluno, por meio de suas experiências. Isto contribui para promover um ensino capaz de perceber a existência de variações do mesmo fenômeno para permitir aos envolvidos instruir-se. Mas torna-se necessário compreender as diferentes conceções que possam existir do fenômeno, a forma como se processa e os contextos em que ocorre e então ajudá-lo a ver esse fenômeno de formas diferentes (Silva et al., 2019).

A presente investigação tem um caráter fundamentalmente fenomenográfico, pois para além dos objetivos propostos irem ao encontro das posições assumidas por esta linha de investigação, visa identificar as conceções expressas pelos professores da USTP, ao descreverem as suas ações e ao refletirem sobre sua própria experiência.

1. Objetivos

A presente investigação tem como objetivo geral identificar as conceções de ensino e de aprendizagem de professores da Universidade de São Tomé e Príncipe procurando responder às seguintes questões de investigação:

1. Como é concebido o ensino e o papel do professor no ensino universitário?
2. Como é conceptualizada e vivenciada a qualidade do ensino universitário?
3. Quais as competências e formação consideradas como necessárias a um professor universitário?
4. Quais as metodologias e estratégias de ensino e de avaliação ativadas e valorizadas?
5. Como é concebida a aprendizagem, a sua qualidade e o papel do aluno no ensino universitário?

Estas cinco principais questões de investigação encontram-se plasmadas nos seguintes objetivos:

A) Caracterizar o ensino e o papel do professor no ensino universitário

- Identificar e analisar as conceções sobre o que é ensinar.
- Identificar e analisar as conceções sobre o papel do professor universitário.
- Identificar e analisar os principais objetivos que o professor universitário visa atingir.

- Identificar e analisar a conceção ideal do ensino e a percepção da sua correspondência com o ensino praticado.

B) Caracterizar a qualidade no ensino universitário

- Identificar e analisar os aspectos de melhoria, dificultadores e facilitadores do ensino universitário.

C) Caracterizar as competências do professor universitário

- Identificar e analisar competências e formação consideradas necessárias a um professor do ensino universitário.

D) Caracterizar a ação de ensino

- Identificar os aspectos considerados como mais importantes na ação de ensino.
- Identificar e analisar a estrutura habitual das aulas.
- Identificar e analisar os métodos e estratégias previligiados.
- Identificar e analisar práticas avaliativas e papel atribuído à avaliação.

E) Caracterizar a conceitualização da aprendizagem

- Identificar e analisar as conceções sobre o que é aprender no ensino universitário.
- Identificar e analisar conceções sobre o papel do aluno universitário.
- Identificar e analisar conceções sobre o que é um bom aluno no ensino universitário.
- Identificar e analisar conceções sobre aspectos de melhoria, dificultadores e facilitadores da aprendizagem universitária.

Esta investigação de cariz exploratório eminentemente qualitativo visa contribuir para o conhecimento do contexto específico do ensino universitário em São Tomé podendo apresentar implicações ao nível do desenvolvimento profissional dos professores e de medidas promotoras da qualidade do mesmo (Santos & Silva, 2015).

2. Participantes

Segundo Khan (2014), o número adequado de sujeitos de pesquisa qualitativa deve variar entre 15 a 20 participantes. Também recomenda que sejam pessoas que apresentem variadas características de género, posição social ou experiências.

Nos critérios de participação inicialmente estabelecidos, os professores tinham que integrar o quadro da USTP. No entanto, devido a indisponibilidade de alguns professores do quadro, e tendo em conta que os professores efetivos representam uma minoria dos

professores comparativamente aos professores extraordinários que existem em maior número em toda a Universidade, participaram no estudo doze (63%) professores efetivos e sete (37%) em regime de contrato *full-time*.

A seleção dos participantes foi feita de acordo com os seguintes critérios cumulativos:

- Disponibilidade para participar no estudo de forma voluntária;
- Experiência mínima de quatro (4) anos na função docente no Ensino Superior.
- Ser professor de quadro ou com contrato com a USTP e encontrar-se em função efetiva, no momento da entrevista.

No presente estudo participaram, de forma voluntária, um total 19 professores de duas Unidades Orgânicas que integram a USTP - Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC) e Faculdade de Ciências e das Tecnologias (FCT). A tabela 3 ilustra os dados de caracterização dos participantes. Tais dados são apresentados com maior pormenor no anexo 1.

Tabela 3. Distribuição dos participantes segundo as habilitações, sexo, unidade orgânica e área disciplinar

Habilitações	Sexo		Unidade Orgânica				Área Disciplinar					
			FCT		ISEC		Ciências		Artes e Humanidades			
	Feminino	Masculino	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mestrado	7	37	9	47	9	47	7	37	9	47	6	32
Doutorando	0	0	1	5	1	5	0	0	0	0	1	5
Doutoramento	0	0	2	11	2	11	0	0	1	5	1	5
Total N	7	37	12	63	12	63	7	37	10	53	8	42
											1	5

Nota. Produção própria com base nas informações dos questionários.

Do total de participantes, doze (63%) pertencem ao sexo masculino e sete (37%) ao sexo feminino, apresentando idades compreendidas entre os 32 e os 64 anos e lecionando unidades curriculares de diferentes áreas, i.e., sete (37%) professores pertencentes ao (ISEC) e doze (63%) pertencentes à FCT (maior unidade orgânica).

Relativamente às habilitações académicas, dezasseis professores (84%) têm mestrados, dois (11%) doutoramento e um licenciatura mas, encontrando-se já num programa de doutoramento (5%).

As áreas disciplinares foram compactadas em três - Ciências Exatas, nas quais foram incluídas os cursos de biologia/ciências naturais, matemática, física e fundamentos de ecologia, a área de Artes e Humanidades que incluiu os cursos da língua portuguesa, língua e leitura

portuguesa, francês, história e expressão dramática e a área de pedagogia onde se incluiu o curso de prática e reflexão educativa. A maior parte dos participantes pertende à área de Ciências Exatas (N=10; 53%), seguindo-se participantes da área das Artes e Humanidades (N=8; 42%) , somente um participante (5%) pertence à área de pedagogia.

A idade dos participantes variou entre os trinta e dois anos e os sessenta e quatro anos apresentando uma média de 53 anos. A maior parte dos participantes encontram-se entre os quarenta e os quarenta e nove anos (N=6; 32%) e sessenta ou mais anos (N=6; 32%), e entre os cinquenta e os cinquenta e nove anos (N=5; 26%). A faixa etária entre os 30 a 39 anos encontra-se bastante presente (N=2; 11%).

O tempo de serviço dos participantes situa-se entre os quatro e os trinta e dois anos de serviço, sendo a média do tempo de serviço de 11 anos. Sete (37%) professores apresentam uma experiência profissional entre os 10 e os 19 anos, seis (32%) uma experiência entre os 4 e os 9 anos, cinco (26%) uma experiência entre os 20 e os 29, e um (5%) uma experiência superior a 30 anos.

3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Procurando o presente estudo compreender como os professores universitários concebem o ensino e a aprendizagem universitários utilizámos como técnica e método de recolha de dados, a entrevista. Esta técnica afigura-se adequada ao nosso estudo na medida em que se constitui como uma das “técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2015, p.27), permitindo obter informações sobre conceções, crenças, pensamentos, comportamentos, atitudes e motivações dos sujeitos. Esta técnica de recolha de dados permite compreender através do discurso dos entrevistados, os sentidos e significados atribuídos por estes a um determinado fenómeno e como este é reconstruído e representado nas suas práticas sociais. Através da entrevista, podemos explorar a experiência vivida e o sentido que o mundo vivido tem para o entrevistado e perceber como diferentes sujeitos experienciam uma certa condição que lhes é comum (Andrade & Holand, 2010).

Sendo a entrevista uma das técnicas mais importantes para se explorar a riqueza da diversidade individual ao nível de conceções, sentimentos, percepções dos indivíduos num contexto social apoia-se nos testemunhos que o participante consente em fornecer (Fortin, 1999). No entanto, o processo de entrevista apresenta condicionantes previsíveis e imprevisíveis pelo que foram tidos alguns cuidados (Maia, 2013) relativamente a:

linguagem verbal – uso de linguagem acessível, com terminologias técnicas frequentemente utilizadas no contexto profissional do entrevistado. Clarificação do sentido da mensagem, sempre que os termos utilizados não estavam a ser percebidos pelo entrevistado, reformulando as questões utilizando outros termos linguísticos ao alcance do entrevistado. Sempre que não percebidos os termos ou o sentido da mensagem colocámos ao entrevistado todas as questões necessárias para esclarecer o quadro factual em estudo, pedindo que repitisse a informação, ou esclarecesse o que não ficou compreendido. Quando necessário aprofundámos determinados conceitos abordados pelo entrevistado, evitando questões que transcendessem a temática em estudo e evitando interpretações relativamente à informação que estávamos a receber. Tivemos ainda o cuidado de não acelerar as respostas do entrevistado, nem orientá-lo no sentido de alguns elementos, mas quando o entrevistado se desviava do tema, tentámos gentilmente retornar ao mesmo (Guaderrama & Torres, 2019).

Durante a entrevista, de forma inconsciente ou consciente, algumas atitudes são expressas. Por isso, enviamos sinais de compreensão e de estímulos, através de sinais verbais e não-verbais para estabelecer a empatia e permitir que o entrevistado se expressasse livremente. Segundo Maia (2013), a cinésia (movimentos corporais / gestuais que cada sujeito emite paralelamente ao discurso que profere, no sentido de lhe conferir maior ênfase) assim como a paralinguagem (emissão de curtos sinais sonoros demonstrativos da atenção que o entrevistador está a dar à mensagem) devem ser enviados no sentido de demonstrar ao entrevistado que este está a ser compreendido. Tivemos presente a importância de evitar atitudes ou comportamentos relativos à emissão de juízo de valor que podem causar alguma inibição ao entrevistado (Guaderrama & Torres, 2019; Maia, 2013) e a pressão do tempo já que esta pode ocasionar que o entrevistado responda de forma superficial e pouca detalhada (Guaderrama & Torres, 2019). Procurou-se desenvolver uma escuta ativa, intervindo o mínimo possível para não quebrar a sequência de pensamento do entrevistado. Os sinais de cinésia e da paralinguagem, como, “sim, continue”, ou os gestos que dessem a entender que o discurso devia continuar, que o entrevistado estava a ser ouvido, estiveram presentes.

As entrevistas podem diferenciar-se e variar consoante o grau de predeterminação ou de estruturação das questões abordadas, podendo ser estruturadas e não estruturadas (e.g., Aires, 2015; Coutinho, 2014; Fortin, 1999; Gil, 2008; Sousa & Batista, 2011). As entrevistas mais estruturadas têm por base um conjunto de perguntas pré-estabelecidas e um conjunto limitado de categorias de respostas. A entrevista semiestruturada permite ao investigador formular uma série de perguntas preestabelecidas consideradas mais importantes, no entanto pode, igualmente, se necessário, formular outras questões que não estavam previstas. As

entrevistas menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontâneas, de acordo com os objetivos definidos, sem necessidade de um modelo pré-estabelecido de interrogações (Gil, 2008). No presente estudo, utilizámos como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada por permitir aceder à experiência dos participantes e aos significados por si atribuídos à mesma, obtendo-se esclarecimentos adicionais do entrevistado e respostas mais argumentadas.

Num primeiro momento realizámos três entrevistas piloto, maioritariamente com questões abertas, com o objetivo de explorar alguns aspectos ligados à problemática, observar a clareza das perguntas, promover os ajustes a partir do feedback dos envolvidos, e avaliar em que medida o guião da entrevista explorava o fenómeno em causa, i.e., o ensino universitário (Santos & Silva, 2015). Para este estudo piloto foi construído um guião de entrevista inicial, com o objetivo de explorar a problemática em causa e obter novos dados, já que a entrevista exploratória pode gerar informação nova que implique uma reconceptualização dos tópicos em estudo (Coutinho, 2014). Isso permitiu averiguar a clareza ou a necessidade de introdução de temáticas ou questões relevantes tendo em vista a construção do guião de entrevista definitivo. Com base na transcrição integral e análise destas entrevistas exploratórias, procurámos identificar as possíveis lacunas, avaliar a pertinência das questões, a linguagem a ser utilizada, reformular perguntas que foram incompreendidas ou mal interpretadas, ou formular novas questões e observar a exigência do tempo necessário. Após a realização destas entrevistas, algumas questões foram reformuladas e clarificadas tendo sido possível acrescentar outras questões e serem reajustadas ao objeto do estudo para a obtenção de um guião mais completo. Esta etapa possibilitou-nos também aprofundarmos e desenvolvermos as nossas competências sobre as técnicas da entrevista, melhorando assim as habilidades técnicas de comunicação, permitindo-nos uma melhor preparação para conduzir uma entrevista e sabermos agir em caso de o entrevistado não querer ou conseguir responder claramente a uma determinada questão. Após sucessivas reformulações, foi elaborado o Guião da entrevista final (anexo III).

O guião de entrevista apresenta, para além de um bloco introdutório, a recolha de dados sociodemográficos pessoais e profissionais e sete blocos temáticos - constituídos no total por vinte e três questões de caráter semiestruturado. Inclui ainda um bloco de finalização que contém uma única pergunta, possibilitando aos participantes pronunciarem-se sobre aspectos complementares sobre a temática. A tabela 4 ilustra a organização dos temas e subtemas de investigação por relação com as questões do guião de entrevista definitivo.

Tabela 4. Temas e subtemas da investigação por relação com as questões do guião de entrevista

Temas	Subtemas	Questões
I. Conceção de ensino e do papel do professor	I.1. Conceção de ensino I.2. Conceção do papel do professor I.3. Objetivos de ensino I.4. Conceção ideal de ensino I.5. Realidade/ idealização do ensino	1. Na sua opinião o que é ensinar na universidade? Porquê? 2. Qual considera que deve ser o papel do professor no ensino superior? 3. Quais os principais objetivos que visa atingir através do seu ensino? Porquê? 4. Como acha que o ensino deve ser na universidade? Porquê? 5. A visão que tem do que deve ser o ensino universitário corresponde à forma como ensina? Porquê?
II. Qualidade do ensino universitário	II.1. Aspetos de melhoria da qualidade do ensino II.2. Aspetos dificultadores do ensino II.3. Aspetos facilitadores do ensino	6. Na sua opinião o que poderia contribuir para o aumento da qualidade do ensino na universidade? Porquê? 7. Quais os aspetos que dificultam o ensino na universidade? 8. Quais os aspetos que facilitam o ensino na universidade?
III. Competências e formação do professor do ensino universitário	III.1. Competências do Professor Universitário III.2. Formação do professor Universitário	9. Na sua opinião quais as competências que um professor universitário deve ter? 10. Qual a formação e as habilitações académicas que considera serem necessárias para se ser professor no Ensino Superior?
IV. Métodos e estratégias de ensino/ aprendizagem	IV.1. Aspetos mais importantes na ação de ensino IV.2. Estrutura, metodologias e estratégias das aulas IV.3. Perceção e atuação face ao insucesso	11. Na sua ação de ensino quais os aspetos que considera mais importantes? 12. Como é a estrutura habitual das suas aulas? 13. Que métodos/estratégias de ensino utiliza na sua lecionação? Porquê? 14. Tem preferência por algum tipo de método ou estratégias de ensino? 14.1. Qual /Quais? 14.2. Porquê? 15. Quando os alunos apresentam insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade: 15.1. Na sua opinião quais são as causas? 15.2. Usa algumas estratégias em particular com esses alunos? 15.3. Em caso afirmativo, identifique algumas estratégias que utiliza com esses alunos.
V. Avaliação no ensino universitário	V.1. Tipologias da avaliação V.2. Papel da avaliação	16. Como é feita a avaliação dos estudantes na Universidade? 17. Na sua opinião qual é o papel que a avaliação deve ter no ensino universitário e para o que deve servir?
VI. Conceção de aprendizagem e de aluno	VI.1. Conceção de aprendizagem VI.2. Conceção do papel do aluno VI.3. Conceção de bom aluno universitário	18. O que significa para si aprender, na universidade? 19. Na sua opinião qual deve ser o papel do aluno no ensino superior? 20. Para si o que é um bom aluno universitário?
VII. Qualidade da aprendizagem universitária	VII.1. Aspetos de melhoria da qualidade de aprendizagem VII.2. Aspetos dificultadores da aprendizagem VII .3. Aspetos facilitadores da aprendizagem	21. Na sua opinião o que poderia contribuir para o aumento da qualidade da aprendizagem na universidade? 22. Quais os aspetos que dificultam a aprendizagem dos estudantes na universidade? 23. Quais os aspetos que facilitam a aprendizagem dos estudantes na universidade?

O processo de recolha de dados foi precedido pelas diligências feitas junto à Reitoria da Universidade de S. Tomé e Príncipe, no sentido de se obter a autorização para a realização de entrevistas junto aos professores (anexo II). A realização da entrevista foi precedida pela prestação de informação nomeadamente sobre objetivo do estudo, disponibilidade do tempo necessário para a mesma e autorização para se gravar em áudio, assegurando-se confidencialidade e anonimato. O termo de consentimento das entrevistas foi entregue a cada um dos professores participantes (anexo IV). Após finalização deste processo foram acordadas datas, horários e local para a realização das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio, entre agosto e novembro de 2018 de acordo com a disponibilidade de cada professor. A duração global de cada entrevista foi variável durando em média uma hora. As entrevistas aos 19 participantes foram realizadas no seu local de trabalho por forma a criar um ambiente que lhes fosse mais próximo e que os ajudasse a centrar as respostas ao seu contexto profissional. Os três participantes que foram objeto das entrevistas exploratórias, a partir das quais se construiu o guião definitivo, não fizeram parte dos entrevistados finais. Após a realização audiogravada das entrevistas as mesmas foram transcritas na sua totalidade.

4. Procedimento de análise e tratamento de dados

Para a análise de dados utilizámos a técnica de análise de conteúdo o que permitiu a sistematização e explicitação das informações obtidas, com o objetivo de elaborar categorias de análise pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceitual. A análise de conteúdo é segundo Bardin (2016) “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.37), visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) através da qual se clarifica e sistematiza o seu conteúdo e significado. A análise de conteúdo ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática do conteúdo extraído das comunicações, no nosso caso das transcrições das entrevistas e sua respetiva interpretação baseadas em inferências fundamentadas explicitamente (Bardin, 2016; Caregnato & Mutti, 2006; Lima & Pacheco, 2006).

Foram seguidas as três fases preconizadas por Bardin (2016), pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A pré-análise consistindo fundamentalmente na organização do material (organização e transcrição das entrevistas), definição dos objetivos e construção de indicadores para orientar a interpretação. A exploração do material consistindo na codificação sistemática dos dados, seu agrupamento e

classificação em unidades de registo. A última fase foi dirigida ao tratamento e interpretação dos dados utilizando-se a análise categorial. Segundo Bardin as categorias, são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico. Tal agrupamento é efetuado em função das características comuns dos mesmos.

A partir da transcrição das entrevistas realizámos, i.e., da constituição do *corpus* documental realizámos num primeiro momento uma leitura flutuante para vislumbrar o sistema de categorias a usar. Seguiu-se uma análise temática e categorial do discurso dos participantes atendendo aos objetivos do estudo de modo a transformar os dados brutos agregando-os em unidades, de forma a permitir uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 2016). Trata-se de um processo pelo qual os dados são escolhidos, por meio de recorte das unidades de registro. Uma unidade de registro significa uma unidade de significado a codificar, i.e., a atribuir a cada categoria (Bardin, 2011; Pacheco & Lima, 2006).

No processo de escolha de categorias adotámos critérios semânticos do discurso dos participantes considerando como unidades de significado (sentido ou registo) os elementos que representavam uma ideia completa ou conteúdos de informação comprehensíveis por si mesmos. Este processo permitiu a junção de um número significativo de informações organizadas em duas etapas: inventário (onde se isolaram os elementos comuns) e classificação - onde se dividiram os elementos e se impôs organização às mensagens (Bardin, 2016). Neste processo identificámos as unidades de sentido (ou registo) e estabelecemos um sistema de categorias com base na análise dos segmentos.

A categorização comporta duas etapas (isolamento constitutivo dos elementos e sua organização, i.e., classificação) tendo-se constituído como uma etapa com sucessivas remodelações. Privilegiámos a emergência de categorias ao longo do processo de classificação, sem no entanto descurar a sua elaboração em função de fundamentos teóricos decorrentes da literatura existente. À medida que se foram analisando os dados foram-se organizando as categorias até que o quadro de categorização permaneceu definitivo resultando numa grelha de análise temática e categorial com explicitação dos critérios de categorização (Anexo VI).

A realização da categorização respeitou diversos critérios de qualidade propostos por Bardin (2008, 2016):

- exclusão mútua - cada unidade semântica não foi classificada em mais do que uma categoria);

- homogeneidade - as categorias foram criadas a partir de um único princípio de classificação que dirigiu a sua organização e obedeceu a critérios precisos e explícitos de escolha;
- pertinência - construção de categorias adaptadas ao material de análise escolhido, aos objetivos da pesquisa e ao quadro teórico definido;
- objetividade e a fidelidade - as diferentes entrevistas , ao qual se aplicou a mesma grelha categorial, foram codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a análises por vários codificadores. De forma a garantir a exaustividade, exclusividade e confirmabilidade das categorias, submeteu-se a matriz de categorização a dois juízes avaliadores. Seguidamente, esses dois avaliadores verificaram divergências e acordaram numa proposta de categorização final, em conjunto com a investigadora de modo a melhorar o processo de reflexão quanto às categorias identificadas (Khan, 2014);
- produtividade - a análise do conjunto de categorias é considerado produtivo na medida em que fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Na última fase de apresentação e discussão de resultados realizamos a inferência e interpretação dos dados a partir dos conteúdos expressos e organizados qualitativamente e quantitativamente com análises reflexivas e críticas procurando a compreensão e explicação dos mesmos (Bardin, 2008, 2016; Câmara, 2013).

Para o tratamento quantitativo dos dados utilizámos uma estatística descritiva simples realizando uma análise de frequências das unidades de sentido que eram comprehensíveis por si mesmas. O critério de contagem de frequências consistiu na contagem do número de vezes que cada elemento semântico (unidade de registo), que expressa uma ideia distinta, se encontrava no discurso dos participantes em cada categoria ou subcategoria. Nos casos em que um participante no âmbito da questão colocada, repetiu a mesma unidade de sentido esta foi contabilizada uma única vez. O registo de frequências refere-se ao número de diferentes verbalizações enunciadas pelos participantes e não ao número de participantes que o fizeram. Todo este processo permitiu identificar as conceções mais referidas em cada tema, o que facilitou a interpretação do discurso.

Em determinados casos, partes das verbalizações encontram-se em parêntesis retos, o que significa que tais excertos foram classificados noutra categoria ou subcategoria, estando presentes apenas para ajudar à compreensão das ideias expressas.

Embora existam softwares de análise qualitativa de dados, o facto é que não temos nenhum disponível. Esta limitação de meios implicou maior morosidade e maior dificuldade

no tratamento de dados complexos (Bardin, 2008). No entanto, apresentou também vantagens, nomeadamente um tratamento e análise de dados mais humanizado e contextualizado e uma consideração mais presente dos conteúdos no contexto de enunciação e no seu enquadramento global. É ainda de referir que a análise minuciosa requerida se adequa ao caráter do nosso estudo o qual é essencialmente exploratório e visa aprofundamento compreensivo.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados apresentados reportam-se a conceções e experiências de professores universitários sobre o seu ensino e diversos aspectos do mesmo. A análise dos resultados é apresentada por relação com a grelha temática e categorial (Anexo VI) elaborada para cada um dos sete temas abordados: (I) Conceção de ensino e do papel do professor, (II) qualidade do ensino universitário, (III) competências e formação do professor universitário, (IV) métodos e estratégias de ensino/aprendizagem (V) avaliação no ensino universitário, (VI) conceção de aprendizagem e de aluno/a, e (VII) qualidade da aprendizagem universitária.

Iniciamos a apresentação dos resultados com uma visão global dos temas e subtemas e posteriormente realizaremos uma análise descritiva pormenorizada de cada um deles. Os dados e a sua interpretação serão ilustrados com verbalizações dos participantes. A análise qualitativa será complementada com uma análise quantitativa. A tabela 5 apresenta o conjunto de temas explorados. Em anexo V encontram-se os dados relativos aos subtemas englobados em cada tema, frequências e percentagens.

Tabela 5. Conceções de ensino e de aprendizagem na universidade: temas, frequências e percentagens

Temas	Total N	Total %
I-Conceção de ensino e do papel do professor	260	19.9
II-Qualidade do ensino universitário	185	14.2
III-Competências e formação do professor universitário	130	9.9
IV- Métodos e estratégias de ensino/aprendizagem	336	25.7
V-Avaliação no ensino universitário	103	7.9
VI-Conceção de aprendizagem e de aluno/a	138	10.6
VII-Qualidade da aprendizagem universitária	155	11.9
Total	1307	100.0

Pode-se verificar que o maior volume de informação se situa no tema IV- métodos e estratégias de ensino/aprendizagem (N=336; 25.7%), em segundo lugar surge o tema I - conceção de ensino e do papel do professor (N=260; 19.9%), em terceiro lugar emerge o tema II - qualidade do ensino universitário (N=185; 14.2%) e em quarto lugar o tema VII - qualidade de aprendizagem (N=155; 11.9%). Os outros temas apresentam menor volume de informação e são tema VI - conceção de aprendizagem e de aluno/a (N=138; 10.6%), tema III - competências e formação do professor universitário (N=130; 9.9%) e o tema V - avaliação no ensino universitário (N=103; 7.9%).

1.Tema I. Conceção de ensino e do papel do professor universitário

Este tema é constituído por cinco subtemas visando identificar as conceções que os professores da Universidade pública de S. Tomé e Príncipe têm sobre o que é ensinar, sobre o papel do professor, sobre os seus principais objetivos de ensino e sobre a conceção ideal do ensino e sua relação com o ensino universitário praticado. Para tal foram colocadas cinco questões: “Na sua opinião o que é ensinar na universidade? Porquê? Qual considera que deve ser o papel do professor no ensino superior? Quais os principais objetivos que visa atingir através do seu ensino? Porquê? Como acha que o ensino deve ser na universidade? Porquê? A visão que tem do que deve ser o ensino universitário corresponde à forma como ensina? Porquê?” A tabela 6 apresenta a panorâmica geral sobre este tema e os respetivos subtemas.

Tabela 6. Tema I. Conceção de ensino e do papel do professor universitário: subtemas, frequências e percentagens

Tema	Subtemas	Total N	Total %
I-Conceção de ensino e do papel do professor	I.1. Conceção de ensino	63	24.2
	I.2. Conceção do papel do professor	52	20.0
	I.3. Objetivos de ensino	55	21.2
	I.4. Conceção ideal de ensino	59	22.7
	I.5. Realidade/ idealização do ensino	31	11.9
Total		260	100

É o subtema referente à conceção de ensino o que comporta maior volume de informação (N=63; 24.2%), seguindo-se a conceção ideal de ensino (N=59; 22.7%), objetivos de ensino (N=55; 21.2%), conceção do papel do professor (N=52; 20.0%), e por último, a conceção sobre a correspondência entre o ensino praticado e sua idealização (N=31; 11.9%). No seu conjunto, estes subtemas integram-se permitindo aceder àquilo que é a conceção de ensino do professor. Iremos em seguida analisar cada um destes subtemas em pormenor.

1.1. Subtema I.1. Conceção de ensino

Relativamente ao subtema sobre o que é ensinar na universidade foi colocada uma única questão aberta “Na sua opinião, o que é ensinar na universidade? Porquê?”

A análise dos dados permitiu identificar um total de quatro categorias principais: ensino universitário conceptualizado por relação com contexto; centrado no professor e orientado para o ensino; centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem e relacionado com competências do professor (tabela 7).

Tabela 7. Subtema I.1. Conceção de ensino: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Relação com o contexto	1.1. Independente	3	4.8	7	11.1
	1.2. Dependente	4	6.3		
2. Centrado no professor e orientado para o ensino	2.1. Ação intencional/planificada	4	6.3	19	30.2
	2.2. Transmissão de conhecimentos	8	12.7		
	2.3. Aplicação	1	1.6		
	2.4. Preparação para profissões específicas	6	9.5		
3. Centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem	3.1. Diferenciação	2	3.2	25	39.7
	3.2. Facilitação do processo de aprendizagem	6	9.5		
	3.3. Interação e participação	4	6.3		
	3.4. Desenvolvimento intelectual e mudança conceitual	5	7.9		
	3.5. Autonomia no aprender	5	7.9		
	3.6. Resolução de problemas	2	3.2		
	3.7. Construção de personalidade/cidadania	1	1.6		
4. Competências do professor	4.1. Multiplicidade de conhecimentos	3	4.8	12	19.0
	4.2. Qualificação técnica e científica	1	1.6		
	4.3. Pedagogia e didática	4	6.3		
	4.4. Aspetos relacionais	2	3.2		
	4.5. Postura face ao saber e ao ensino	2	3.2		
Total		63	100	63	100

O maior volume de informação se situa-se nas conceções de ensino centradas no/a aluno/a e orientadas para a aprendizagem ($N=25$; 39.7%). Em segundo lugar situa-se a conceção de ensino centrada no professor e orientada para o ensino ($N=19$; 30.2%). Com menor expressão e em terceiro lugar emerge uma conceção de ensino relacionada com competências do professor ($N=12$; 19%) e em último lugar uma conceptualização do ensino por relação com aspectos contextuais ($N=7$; 11.1%). Neste subtema todas as categorias apresentam subcategorias. Passaremos a analisar em pormenor cada uma destas categorias.

A) Conceção de ensino universitário por relação com o contexto

Os professores conceitualizam o ensino na universidade por relação com o contexto de duas formas antagónicas, uma como sendo independente ($N=3$; 4.8%) e outra como dependente ($N=4$; 6.3%). O número de verbalizações é pouco expressivo e similar em ambas as conceptualizações.

A conceptualização de ensino universitário como independente do contexto reflete a ideia que ensinar não difere muito em função do nível de ensino secundário ou universitário, o local ou tipo de instituições.

“não varia em função do local” (P1)

“Bom, eu penso que ensinar difere pouco de uma instituição técnica, secundária ou nível superior.” (P10)

A conceptualização de ensino universitário como dependente do contexto expressa a ideia de que o ensino deve ter em conta especificidades do contexto social, cultural e geográfico.

“ele tem que ter noção da localização geográfica da sua escola, da população envolvente, porque a escola não pode funcionar isoladamente da sociedade, porque nós educamos instruímos para a sociedade. Então tem que haver uma interação entre a sociedade e a escola, inclusive atualmente se fala muito de educação para a cidadania.” (P6)

“mas não ignorar aspectos culturais que joga um papel preponderante”. (P7)

A conceção de ensino universitário como independente do contexto incorpora a ideia de que o ensino deve ser igual qualquer que seja a realidade onde ocorre, aliando-se a uma visão tradicional de ensino em que os/as alunos/as são todos iguais e aprendem da mesma forma. Relativamente à conceção de ensino universitário como implicando a consideração do contexto onde se insere observa-se que os professores consideram tal relação reportando-se a aspectos contextuais gerais e amplos como aspectos culturais, geográficos e realidades e as condições locais. Segundo Fernandes et al. (2011), o ensino, tendo em conta as características do local, configura-se como um procedimento que articula o saber oficial com a experiência do/a aluno/a e a cultura local em que está incluída. Santos e Rodrigues (2019) reforçam esta ideia referindo que o ensino relacionado com o contexto representa uma necessidade que possibilita que os/as alunos/as percebam a proximidade que existe entre eles e o conhecimento que lhes é facultado tornando-se significativos. No entanto, os professores quase não referem aspectos contextuais ao nível do microsistema como a sala de aula onde ocorrem atividades, papéis e relações interpessoais num determinado cenário particular.

Em suma, verifica-se que a consideração do ensino universitário como algo relacionado com o contexto surge de forma muito incipiente o que é também evidenciado pelo escasso número de verbalizações nesta categoria (N=7; 11.1%).

B) Conceção de ensino centrado no professor e orientado para o ensino

Esta categoria engloba verbalizações que expressam a ideia de que ensinar se centra na ação do professor, i.e., na transmissão de conhecimentos (N=8; 12.7%), preparação profissional (N=6; 9.5%), ação intencional/planificada (N=4; 6.3%) e ensino de aplicação (N=1; 1.6%).

“Ensinar na universidade significa transmitir conhecimentos técnico-científicos, tomando em consideração vários aspectos dependendo da disciplina que leciono.” (P7)

“a universidade é onde se vai preparar futuros quadros, futuros técnicos, pessoas capazes de poderem intervir em determinados domínios ou áreas profissionais” (P8)

“Ensinar na universidade na minha perspetiva é um processo devidamente planificado dos conteúdos.” (P16)

“e pôr o nosso conhecimento na prática consoante a necessidade (...) porque muitas vezes os estudantes aprendem determinados conteúdos e não sabem aplicar na vida prática, o professor quando ensina esses conteúdos ele deverá dizer ao aluno como aplicar esses conteúdos” (P6)

A ênfase é colocada nos conteúdos que devem ser proporcionados pelos professores aos/as alunos/as, por meio de um conjunto de ações e tarefas, devidamente planificadas e que conduzem o/a aluno/a ao seu domínio preparando-o para o mercado do trabalho. A aprendizagem é dependente dos conhecimentos do professor, isto é, espera-se que os/as alunos/as aprendam o conteúdo em suas formas autorizadas ou legítimas (Wang et al., 2014).

C) Conceção de ensino centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem

A conceção de ensino centrada no/a aluno/a e orientada para a aprendizagem inclui toda a informação que traz para o primeiro plano o/a aluno/a e a facilitação do seu processo de aprendizagem tendo em conta as suas especificidades e o seu desenvolvimento e formação a diversos níveis. Esta conceção é constituída por dois grandes eixos de significados. Um primeiro eixo que reporta às características de ensino que têm o/a aluno/a como foco e um segundo eixo que diz respeito aos objetivos e intencionalidades de ensino focalizados no/a aluno/a.

O primeiro eixo, características de ensino focado no/a aluno/a engloba as ideias de ensino como facilitação do processo de aprendizagem entendido:

- de forma geral como de orientação por parte do professor e ajuda à compreensão (N=6; 9.5%): “*para ajudar os alunos a compreender*” (P6); “*Ensinar na universidade é ter um nível superior em que o papel do professor é ser orientador, custumo dizer que a participação do professor vai variando consoante os níveis (...) o professor serve basicamente da orientação, dos conceitos, das definições, das bibliografias que os alunos devem usar, as obras de referência*” (P12);
- como interação e participação entre o professor e o/a aluno/a e entre os/as alunos/as, sendo que a participação dos/as alunos/as emerge com níveis diferentes um mais relacional e outro mais cognitivo (N=4; 6.3%): “*porque a aula tem que ser interativa, bilateral, (...) o aluno tem conhecimento, ele ensina o outro.*” (P6); “*encarar a turma como se fosse uma comunidade científica, partilhamos e colaboramos para produzir informação e conhecimento, quer dizer, é tudo isto.*” (P15)
- ensino como ação diferenciada, expressando a ideia de que o ensino universitário deve ter em consideração as especificidades do/a aluno/a, necessidades e conhecimentos prévios e como tal assentar em práticas pedagógicas diferenciadas quase não referida (N=2; 3.2%): “*Costumo dizer que ser professor significa ser professor para o aluno que se tem (...) Mas é diferente ser um professor onde o aluno tem necessidades específicas, e ser um professor em ambiente onde o aluno tem outro tipo de necessidades. (...) trazem conhecimentos prévios que precisam ser tidos em conta (...) a questão é em que medida estes conhecimentos estão consolidados ou não, suponho que ensinar na universidade deve ter isso em conta.*” (P8); “*Antigamente, os conhecimentos eram transmitidos verticalmente, como se o professor fosse detentor do conhecimento, hoje em dia já não é assim (...) “eles também têm todo direito de ter as suas curiosidades e os alunos apesar de tudo já trazem algum conhecimento, mesmo que não seja*

cientificamente correto, então é necessário que haja esse diálogo para que a aprendizagem seja mais eficaz". (P16)

O segundo eixo da conceção de ensino centrada no/a aluno/a e orientada para a aprendizagem reporta-se a objetivos e intencionalidades de ensino sendo o ensino universitário entendido como:

- construção de autonomia no aprender, i.e, visando a preparação dos/as alunos/as para se tornarem independentes e autónomos na sua aprendizagem (N=5; 7.9); “*Alunos devem realizar atividades sobretudo na questão de pesquisa, tratamento de dados. (...) sendo autónomos, e a realização de tarefas por eles próprios autónomos.*” (P5)

- desenvolvimento intelectual e mudança conceitual, consistindo o ensino em orientar os/as alunos/as para construírem conhecimento e para se tornarem críticos e reflexivos (N=5; 7.9); “*...a posicionarem-se neste mundo e ajudá-los a ter capacidade de reflexão, capacidade de crítica e de análise daquilo que os rodeia.*” (P17)

- preparação para resolução de problemas que futuramente poderão surgir (N=2; 3.2); “*...é verdade que a universidade deve ir mais longe, deve funcionar também como visionários, pessoas que projetam o futuro, e que antecipam determinados acontecimentos, para que em determinados momentos termos quadros preparados para intervir em áreas onde a gente não intervinha antecipadamente.*” (P8)

- construção de personalidade social/cidadania, ou seja, o ensino universitário deve centrar-se no desenvolvimento das competências pessoais, sociais, formação de valores e cidadania (N=1;1.6). “*...deve-se concentrar em dois aspetos fundamentais, um dos aspetos é na formação integral do homem (...) para que o homem deva ter, ou seja, possa servir a ele como uma entidade ou cidadão e servir também o seu país, como tal. Quer dizer que o indivíduo cresça com uma personalidade útil, e transmite a sociedade valores... também seja um indivíduo útil a sociedade.*” (P3)

Segundo a literatura a formação do/a aluno/a deve permitir o desenvolvimento de valores e responsabilidades para com a sociedade, permitir o desenvolvimento de capacidade de reflexão e análise crítica sobre à realidade. Possibilitar ainda o desenvolvimento de capacidades de investigação, no sentido de os/as alunos/as poderem contribuir para a sociedade, indo além, isto é, prepará-los para lidarem com a incerteza e serem capazes de antecipar e projetar futuro. Os professores que centram o ensino na aprendizagem dos/as alunos/as focam-se no desenvolvimento das competências sociais e formação de valores, valorizam a cidadania e a diversidade (Luz & Luz, 2019). Os dados por nós obtidos mostram escassos indicadores da intencionalidade dos professores atuarem na construção de personalidade social/cidadania e na resolução de problemas com os/as alunos/as. O ensino diferenciado foi muito pouco referido, parecendo ser herdeiro de uma visão da universidade que formava grupos de alunos/as mais ou menos homogéneos e que asseguravam um nível de saber onde o ensino universitário podia ancorar sem necessidade de grandes adequações. O

ensino diferenciado pressupõe igualdade de oportunidades, isto é, que cada aluno/a consiga obter uma série de experiências onde possam obter êxito. A diferenciação não deve ser seletiva em função das competências dos/as alunos/as, mas sim mais flexível e mais inclusiva assegurando uma aprendizagem de qualidade para cada aluno/a, respeitando diferenças e atendendo às suas especificidades (Sardo, 2010).

D) Conceção de ensino centrado nas competências do professor

A conceção de que ensinar no ensino universitário se relaciona estreitamente com as competências do professor traduz-se na ideia de que o professor universitário possui ou deve possuir conhecimentos de âmbito pedagógico e didático (N=4; 6.3%), múltiplos conhecimentos (N=3; 4.8%), competências relacionais e sociais (N=2; 3.2%) e uma determinada postura intelectual e face ao ensino (N=2; 3.2%), traduzida numa certa abertura, atualização e reflexão sobre a sua ação de ensino. A qualificação técnico-científica (N=1; 1.6%) do professor universitário quase não é expressa.

“Deve implicar a preparação para ensinar, muitas vezes confrontamos com situações que as pessoas querem ensinar mas não estão preparados para ensinar.” (P15)

“...professor tem que perceber que ele é polivalente.” (P6)

“Ser professor não significa apenas ter conhecimento de uma determinada área” (P8)

“Um professor tem que perceber que ele tem que saber o que é educação porque ele está aqui para educar. Ele tem que saber estar, ele tem que saber ser.” (P6)

“Para mim ensinar na universidade é acima de tudo estar disposto em aprender, porque eu vejo um professor universitário como um aluno inquieto, por isso, o professor tem de ser alguém com muita predisposição para fazer pesquisa, ele deve ser alguém com capacidade de fazer uma autoavaliação sistemática daquilo que ensina.” (P9)

“O ensino superior em São Tomé ainda é muito incipiente, é uma experiência, na medida em que o próprio sistema carece em vários sentidos das condições necessárias básicas para um ensino de qualidade. Por exemplo é preciso ter um corpo docente qualificado que ainda não existe, apesar do esforço que se tem vindo a desenvolver ainda não existe um corpo docente devidamente qualificado”. (...) Os professores têm em alguns casos uma boa preparação técnica e científica.” (P11)

Para o professor ensinar ele deve ter um conjunto de competências técnico-científicas e pedagógicas-didáticas, acompanhadas de outras competências que lhes permite orientar e comunicar com clareza o conhecimento que os estudantes necessitam para desenvolverem o pensamento crítico e criativo (Santana, 2016). Ora, os professores participantes neste estudo referem que ensinar representa professores terem competências, o que talvez, tal, possa em parte ser explicado pela realidade do ensino universitário em São Tomé, em que a maior parte dos professores não têm tido oportunidades para participarem em formações contínuas ou trabalhos de investigação, que lhes possibilitaria atualizarem os seus conhecimentos.

1.2. Subtema I.2. Conceção do papel do professor

O subtema sobre a conceção do papel do professor universitário foi explorado através de uma única questão aberta; “qual considera que deve ser o papel do professor no ensino superior? A análise dos dados obtidos permitiu identificar três categorias principais expressando as conceções de um papel: i) centrado no professor e orientado para o ensino; ii) centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem; iii) assente na detenção de competências (tabela 8).

Tabela 8. Subtema I.2. Conceção de papel do professor na Universidade: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categoria	Subcategoria	N	%	Total	Total
				N	%
1. Centrado no professor e orientado para o ensino	1.1. Transmissão de conhecimentos	9	17.3	13	25.0
	1.2. Aplicação	1	1.9		
	1.3. Preparação para profissões específicas	3	5.8		
2. Centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem	2.1. Facilitação do processo de aprendizagem	13	25.0	35	67.3
	2.2. Interação e participação	4	7.7		
	2.3. Desenvolvimento intelectual e mudança conceitual	5	9.6		
	2.4. Autonomia no aprender	9	17.3		
	2.5. Resolução de problemas	1	1.9		
	2.6. Construção de personalidade /cidadania	3	5.8		
3. Competências do professor	3.1. Conhecimentos	2	3.8	4	7.7
	3.2. Aspetos pessoais/relacionais	2	3.8		
Total		52	100	52	100

A análise do volume de informação revela que a conceção do papel do professor entendido como o de um ensino centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem ($N=35$; 67.3%) apresenta substancialmente maior volume de informação, i.e., mais do dobro relativamente ao papel do professor visto como sendo o de um ensino centrado no professor e orientado para o ensino ($N= 13$; 25%). O papel do professor como ligado a competências do foro do saber e do foro relacional que deve ter surge de forma residual ($N=4$; 7.7%). Passaremos a analisar cada uma destas conceções em pormenor.

A) Papel centrado no professor e orientado para o ensino

Esta conceção engloba verbalizações que expressam em primeiro lugar a ideia de que o papel do professor consiste na transmissão de conhecimentos e conteúdos de caráter científico ($N=9$; 17.3%). Residualmente, o papel do professor universitário emerge de o de

preparar para profissões específicas (N= 3; 5.8%), e de ensinar a aplicar conhecimentos (N= 1; 1.9%).

“a transmissão do conhecimento científico durante a lecionação.” (P7)

O papel do professor deve ensinar com clareza, com objetividade, estou a falar em termos científicos e também técnicos” (P6)

“fazer com que o aluno no ensino superior saiba que está a estudar e deve alcançar resultados, resultados neste caso que permite saídas profissionais (P7)

“...resolvendo exercícios” (P9)

Esta forma de conceptualizar o papel do professor assenta na ideia de professor universitário como detentor de conhecimento cuja principal função é transmitir conhecimento estruturado, reservando para os/as alunos/as uma participação passiva. Esta conceção liga-se a uma prática em que professores detêm a autoridade ajudando aos/às alunos/as a responderem satisfatoriamente às exigências dos seus estudos (Shagrir, 2015). Como resultado, os/as alunos/as ficam limitados a factos e com menor possibilidade de contribuírem para a construção do seu próprio conhecimento.

B) Papel centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem

Esta conceção engloba verbalizações que trazem para primeiro plano o papel do professor como sendo o de orientar e facilitar o processo de aprendizagem tendo em conta as especificidades e desenvolvimento do/a aluno/a. O papel do professor surge como estando centrado no/a aluno/a e orientado para a sua aprendizagem estruturando-se em dois eixos de significado.

Um primeiro eixo relacionado com as características de ensino centrado na orientação e facilitação do processo de aprendizagem em termos gerais (N=13; 25%) e na interação e participação entre o professor e o/a aluno/a e entre os/as alunos/as (N=4; 7.7%).

“O professor acima de tudo é um orientador, ele faz os alunos descobrir os conceitos, orienta”. (P12)
“Portanto hoje mais do que nunca, reconhece-se que o papel do professor é partir das aprendizagens que os alunos já trazem consigo porque os alunos para além do conhecimento adquirido em ambientes formal também tem muitos conhecimentos adquiridos em ambientes informais da sua vivência cotidiana, é preciso que o professor seja capaz de capitalizar, todo esse saber e transformá-los numa estratégia de aprendizagem, em que os alunos aprendem uns com os outros, em que o próprio professor, ele também participa nesse processo de descoberta, também enriquece a sua experiência enquanto docente”. (P11)

Um segundo eixo da conceção do papel do professor centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem diz respeito aos objetivos e intencionalidades de ensino, encontrando-se o papel do professor ligado a objetivos de construção de autonomia no aprender procurando que os/as alunos/as se tornem independentes e autónomos na sua aprendizagem e acedam a competências mais complexas de pesquisa (N=9; 17.3%); de desenvolvimento intelectual e mudança conceitual consistindo o ensino na orientação dos/as alunos/as para construírem

conhecimento e se tornarem críticos e reflexivos (N=5; 9.6%); na construção de personalidade social/cidadania sendo papel do professor o de ajudar ao desenvolvimento das competências sociais, formação de valores e cidadania (N=3; 5.8%); e na resolução de problemas preparando os/as alunos/as para compreender e resolver os problemas que futuramente poderão surgir (N=1; 1.9%).

“Bem a visão que eu tenho do professor atual, é fazer que o aluno seja uma pessoa autónoma, ou seja, uma visão não estando muito focado na transmissão-recepção, naquela visão muito tradicional de transmissão, (...)o aluno torna-se uma pessoa capaz de fazer pesquisa, investigar, e não vai repetir aquilo que queremos ensinar, (...) esse é o nosso papel de estarmos mais focados no aluno. (...) o aluno autonomamente vai construindo a sua aprendizagem . O que eu ainda consigo observar é o professor como detentor do saber e o aluno muito receptivo e passivo durante a aprendizagem”. (P14)

“...levar os alunos a adquirirem um conhecimento profundo e eficaz de determinados conteúdos (...) na base de reflexão, na base de análise crítica, análise de dados”. (P10)

“...fazer uma preparação a nível superior para que o indivíduo não seja só tecnicamente formado, mas tenha essa componente que é a componente cidadã, (...) o professor deve ter essa valência, esta preocupação digamos assim de formar (...) também na área social e pessoal (...) tendo presente o mundo que o rodeia”. (P15)

“O professor no dia-a-dia, não deve simplificar os conteúdos, mas sim colocá-los na forma de problematização, para que os alunos possam realmente compreender e ampliar a visão que têm do mundo”. (P10)

Verificamos que o papel do professor surge conceptualizado como centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem, mais concretamente na facilitação do processo de aprendizagem. Segundo a literatura, o papel do professor deve ser o de atuar como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável pela criação de ambientes interativos que permitem a participação do/a aluno/a na aula, tornando-o mais ativo em contexto de sala de aula e em atividades de investigação, procurando igualmente que a aprendizagem se torne autónoma e transforme num processo motivador para o/a aluno/a (Shagrir, 2015). Além disso o professor deve criar situações que estimulem o/a aluno/a a aprender a resolver problemas e a ter um pensamento crítico (Shagrir, 2015). Os alunos ficarão mais envolvidos no processo de aprendizagem se puderem aplicar os conhecimentos na resolução dos problemas reais, e assim desenvolverem habilidades que lhes permitem pensar e se adaptar a um mercado em constante mudanças (McCune & Entwistle, 2011).

Apesar do papel do professor emergir conceptualizado como centrado no/a aluno/a verifica-se que a resolução de problemas e a construção de personalidade/cidadania, aspectos importantes do papel do professor, foram pouco referidos, aliás, apenas existiu uma verbalização. Outro aspeto igualmente importante que não é referido é a diferenciação no ensino. Segundo Maia e Freire (2020) os professores tendem a utilizar pouco algumas práticas pedagógicas em razão da imprecisão conceptual, conceções, falta de formação, falta de tempo, entre outros aspectos já referenciados (e.g. Chamberlin & Powers, 2010; Wan, 2017). Segundo Wan (2017) esta restrição reside no *deficit* de conhecimentos e habilidades dos

professores para diferenciar o seu ensino de forma suficiente e eficaz. Nesse contexto, é preciso apostar no desenvolvimento profissional dos professores, em especial, na sua formação, para uma melhor compreensão das estratégias de ensino diferenciado (Suprayogi et al., 2017; Wan, 2017), e práticas pedagógicas mais inovadoras.

C) Papel centrado nas competências do professor

O papel do professor como detentor de competências surge neste contexto como muito pouco referido e traduzindo a ideia de que tal papel implica possuir conhecimentos (N=2; 3.8%) e alguns aspectos pessoais/relacionais (N=2; 3.8%).

“No ensino superior os alunos já estão seriados, vão fazer a sua licenciatura em matemática, biologia, geografia, direito, economia, etc, já escolheram a área, são alunos já direcionados. Entretanto apesar de já estarem direcionados numa determinada área, o professor que dá aula nesta área tem que ser professor com conhecimentos nesta área para dar continuidade ao projeto do aluno, que é ser um matemático, um economista, porque uma pessoa que sabe por exemplo uma determinada disciplina, ele estudou economia, pode dar uma disciplina de macroeconomia”. (P6)

“O professor não deve ser aquele que vem só dar aulas, acho que quando vem ensinar tem que ser um pouco psicólogo (...). Ser psicólogo é conhecer os seus alunos, eu acho que dia-após-dia o professor vai conhecendo os seus alunos. Não é porque um aluno tirou zero é eu lhe vou dar zero, eu também tenho que ser um pouco psicóloga para saber porque que ele tirou aquele zero e tentar ajudar o aluno”. (P2)

Os professores exprimem a ideia de que o seu papel implica ter saberes diversos, ter competências científicas e qualificações específicas, algumas competências relacionais que lhes permitem relacionar com os/as alunos/as, compreender os seus problemas e ajudá-los. A competência surgiu espontaneamente referida no âmbito do papel do professor, mas com pouca expressão. A competência do professor será objeto específico de questionamento e análise no tema III.

1.3. Subtema I.3. Objetivos de ensino

Relativamente ao subtema sobre objetivos de ensino do professor universitário a questão colocada foi “quais os principais objetivos que visa atingir através do seu ensino? Porquê?” A análise identificou cinco tipologias de objetivos: centrados no professor e orientados para o ensino, centrados no/a aluno/a e orientados para a aprendizagem, orientados para a cooperação, relacionados com características gerais dos objetivos, e relacionados com as competências do professor (tabela 9).

Tabela 9. Subtema I.3. Objetivos de ensino: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categoria	Subcategoria	N	%	Total N	Total %
1. Objetivos centrados no professor e orientados para o ensino	1.1. Transmissão de conhecimentos 1.2. Aplicação 1.3. Preparação para profissões específicas	8 6 8	14.5 10.9 14.5	22	40.0
2. Objetivos centrados no/a aluno/a e orientados para à aprendizagem	2.1. Diferenciação 2.3. Desenvolvimento intelectual e mudança conceitual 2.4. Autonomia no aprender 2.5. Resolução de problemas 2.6. Motivação 2.2. Construção de personalidade/cidadania	2 4 3 2 1 3	3.6 7.3 5.5 3.6 1.8 5.5	15	27.3
3. Orientados para a cooperação		1	1.8	1	1.8
4. Características dos Objetivos	4.1 Dependentes dos conteúdos 4.2. Claros 4.3. Diferentes domínios	8 2 3	14.5 3.6 5.5	13	23.6
5. Competências do professor	5.1. Multiplicidade de conhecimentos 5.2. Postura face ao saber e ao ensino	2 2	3.6 3.6	4	7.3
Total		55	100	55	100

O maior volume de informação regista-se nos objetivos de ensino centrados no professor e orientados para o ensino (N=22; 40%), seguindo-se os centrados no/a aluno/a e orientados para a aprendizagem (N=15; 27.3%) e as características gerais dos objetivos (N=13; 23.6%). Por último, com bastante menor volume de informação são referidos objetivos relacionados com as competências do professor (N=4; 7.3%) e objetivos orientados para a cooperação (N=1; 1.8%).

A) Objetivos centrados no professor e orientados para o ensino

Os objetivos do ensino surgem conceitualizados como centrando-se na ação do professor, i.e., na transmissão de conhecimentos em geral ou do ensino da sua aplicação, independentemente de serem ou não referidas, de modo geral ou por relação com especificidades relativas a grau de ensino ou conteúdos.

Os objetivos do ensino centrados na ação do professor constituem-se como: transmissão de conhecimentos (N=8; 14.5%), preparação para profissões específicas (N=8; 14.5%) e aplicação do que foi ensinado (N=6; 10.9%).

“...uma universidade tem que ter para além do conteúdo científico que deve transmitir aos alunos, tem que permitir que os alunos dominem os conteúdos” (P12)

“Eu enquanto professora tenho o meu objetivo, que é chegar no final do ano letivo, ter os estudantes preparados, munidos de conhecimentos para que na sua vida profissional sejam bons profissionais,(P19)

“... mas não só em termos de conhecimento, mas também em termos de fazer coisas, ou seja, por outras palavras, em termos de competências, esta componente técnica, digamos que o aluno seja capaz de aplicar os seus conhecimentos de forma mais ampla,” (P15)

Os objetivos de ensino centrados na ação do professor assentam na ideia do professor universitário com sólido conhecimento académico que tem como objetivo transmitir conhecimento estruturado. Embora necessários, estes objetivos tornam-se insuficientes para responder às exigências atuais pois os requisitos exigidos para se entrar no mercado de trabalho, atualmente, passaram a estar centrados em atividades mentais, flexibilidade e capacidade de adaptação constante por parte do trabalhador (Silva et al., 2019). É tendo isto em conta que o professor se deve pautar no exercício da sua docência. O professor deve acompanhar as transformações exigidas pela sociedade moderna, utilizando práticas pedagógicas que preparem o/a aluno/a para saber agir no futuro (Silva et al., 2019). Isto é, direcionar e instigar o/a aluno/a a construir o seu conhecimento, permitindo-o desenvolver a autonomia e o senso crítico sobre a realidade. Ao estabelecer objetivos de ensino centrados no professor e orientados para o ensino, os/as alunos/as poderão reproduzir procedimentos e conhecimentos aprendidos e poderão ter dificuldades de aplicá-los em situações novas, tomar decisões perante novos problemas. Neste sentido, urge compreender igualmente a importância de estabelecer objetivos que permitam o desenvolvimento da mudança comportamental, mudança conceitual e intelectual dos/as alunos/as, tornando-se indispensável conhecer, quais as conceções de aprendizagem dos seus alunos e trabalhar com os mesmos numa construção conceitual mais construtivista.

B) Objetivos centrados no/a aluno/a e orientados para a aprendizagem

Os objetivos centrados no/a aluno/a e orientados para a aprendizagem surgem ancorados em dois grandes eixos de significados.

Um primeiro eixo reporta-se às características de ensino que têm o/a aluno/a como foco centrando-se na sua diferenciação e que foi expressa de forma residual (N=2; 3.6%).

“...mas os sílabos que nós elaboramos as vezes não vão de encontro as nossas perspetivas, por isso no meu caso independentemente de elaborar os sílabos, antes de fazer a sua entrega, trabalho com os alunos para saber quais as suas dificuldades, de acordo com as dificuldades dos alunos, vou ajustando os conteúdos, mas não fugindo muito os objetivos, nem os programas, mas encaixar algumas situações que possam concorrer para o resto da orientação da aprendizagem”. (P5)

Um segundo eixo diz respeito aos objetivos que expressam as intencionalidades de ensino centrado no desenvolvimento intelectual e mudança conceitual (N=4; 7.3%), na construção de personalidade/cidadania (N=3; 5.5%), na autonomia no aprender (N=3; 5.5%), em preparar os/as alunos/as para resolver problemas (N=2; 3.6%), na motivação (N=1; 1.8%).

“...porque chutar informações toda gente pode fazer, mas o que fazer depois com essas informações, em que contexto, em que situações, isso é outra coisa, deve-se preparar os alunos para tirarem partido disso, a cada momento saber exatamente com base nos conhecimentos adquiridos, habilidades e destrezas, poder-se situar e poder-se posicionar muitas vezes de forma crítica sobre a realidade dos nossos dias”. (P8)

“...é ter uma relação mais sã com a sociedade, com a sociedade que o rodeia, com os seus pares, digamos o aluno quando saí da universidade, se ele não sair de forma completa, há complementos que são adquiridos através de experiência, de relacionamento com outras pessoas, mas pronto, que ele seja um cidadão à altura do desafio do seu próprio desenvolvimento e desenvolvimento da sociedade”. (P15)

“...visando que o aluno seja uma pessoa autónoma, a minha preocupação é com a autonomia do aluno, nós damos a orientação para que eles no futuro consigam seguir sozinhos (...). Muitas vezes escondemos informações de forma que o aluno sinta que deve ir a busca desta informação que falta, para que ele possa investigar usando as novas tecnologias, não só, os livros, a biblioteca onde ele pode ir buscar essa informação extra”. (P14)

“...uma componente muito importante na minha disciplina é a resolução de problemas, em vez de estarmos focados muito na resolução de exercícios, focamos também na resolução de problemas, para que o aluno não tenham as coisas evidentes, ele precisa de mais informação, ou as vezes dou mais informação que o necessário e ele em que filtrar o que foi dado e ver só o que é essencial para resolver a tarefa que pretende-se”. (P14)

“...segundo conseguir que os alunos se interessem pelos conteúdos programados”, (P8)

Os professores procuram responder aos objetivos dos programas, entretanto, procuram adequar esses objetivos, tendo em consideração as especificidades dos/as alunos/as e as suas dificuldades através de práticas pedagógicas diferenciadas. Por outro lado, procuram impulsionar a ação individual do/a aluno/a para à obtenção da autonomia, permitindo-lhe construir um caminho que lhe permita desenvolver capacidades e competências, resolver problemas, definir objetivos do ensino que visam promover a motivação dos/as alunos/as. O seu objetivo de ensino implica ainda o/a aluno/a construir o seu conhecimento, refletir sobre a realidade e posicionar-se de forma crítica perante esta realidade, desenvolver as competências, formação de valores e exercício de cidadania. O princípio orientador desta conceção é que os objetivos do professor devem permitir aos/as alunos/as expandirem a sua compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem, e pensarem sobre a sua aprendizagem e formas de melhorá-lo continuamente (Shagrir, 2015). Entretanto, quando se analisa cada uma das especificidades contidas nesta conceção elas se manifestam-se de forma muito pouco expressiva.

C) Objetivos orientados para a cooperação

De modo residual emerge a ideia de objetivos orientados para a existência da cooperação entre os diversos membros da comunidade educativa (N=1; 1.8%). Emerge, pela parte de um único professor, a preocupação de refletir sobre os problemas que decorrem do processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, partilhando conhecimentos, tomando decisões e unificando as resoluções.

“O professor já não trabalha de uma forma isolada, dou como exemplo o coletivo onde eu trabalho, para nós apresentarmos o sílabo, todos os que têm a prática 3, trabalham o sílabo, trabalham o programa e trabalham os conteúdos e saem com uma só linguagem. Quando um tiver dúvida pergunta ao outro, e muitas vezes, até recorremos ao auxílio dos outros. Por exemplo peço a um colega que veja a minha turma com os olhos de ver, então o outro colega vai lá dar aula um dia, para depois dizer, o que está bem, é melhor aperfeiçoar aqui, portanto, isto é uma comunidade de aprendentes, há esta partilha de conhecimento e reflexão sobre determinados problemas. (...) há um relacionamento entre o professor e o aluno, aluno-professor, o professor e a comunidade.” (P10)

Os objetivos de ensino orientados para a cooperação pressupõem trabalho em equipa (entre a comunidade educativa), a partilha de reflexões e aprendizagem conjunta e fazem parte de um ensino centrado no/a aluno/a. Verifica-se que esta cooperação é muito pouco referida embora estando voltada para o trabalho entre os professores e para a melhoria do seu ensino e simultaneamente para um relacionamento com o/a aluno/a e a comunidade. Segundo Rebelo (2010), a satisfação pela profissão virá em grande parte da melhoria das relações interpessoais e do trabalho cooperativo que os professores universitários desenvolvem em conjunto.

D) Características dos objetivos

A ideia central é a de os objetivos do professor devem ter determinadas características, especificamente que os objetivos de ensino devem estar articulados com os conteúdos (N=8; 14.5%), ser claros (N=2; 3.6%) e abrangerem diferentes domínios da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa que o/a aluno/a é (N=3; 5.5%).

“...objetivo é que eles no final da formação possam adquirir competências que são indicadas no programa, eu diria mais no plano curricular, portanto todas as cadeiras ministradas contribuem nesse sentido,” (P13)

- “...por isso a clareza nos objetivos, aquilo que se ensina deve estar claro” (P3)

“...Sobretudo objetivo no domínio da aprendizagem, saber, saber-fazer, saber-ser e este aqui é muito importante” (P17)

A característica mais enunciada dos objetivos de ensino é a de que devem ser diretamente ligados ou dependentes dos conteúdos. Os objetivos traçados nos programas devem ser cumpridos e no final da formação, os/as alunos/as devem ter competências que estão definidas no programa. Entretanto, o risco que está associado ao cumprimento de um programa sem flexibilidade e dependente apenas dos conteúdos, é o de o professor poder vir a desenvolver práticas pedagógicas mais expositivas e dar pouca ênfase às atividades académicas que permitem um maior envolvimento e participação dos/as alunos/as. Segundo Oliveira et al. (2014), os professores deveriam estruturar os objetivos, delineando estratégias que estivessem centradas no/a aluno/a e nos seus conhecimentos iniciais tendo que para isso, se necessário, reconsiderar e mesmo desconsiderar determinados objetivos de ensino inicialmente delimitados ou propostos nos programas. A flexibilização em relação aos

programas curriculares tem que ser entendida na perspetiva dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, que foram adquiridos em outros espaços de aprendizagem que ultrapassam o contexto da sala de aula, da diversificação dos/as alunos/as, das suas necessidades manifestadas, o próprio contexto de ensino, permitindo também uma aprendizagem através da indagação (Ferreira, 2011).

E) Objetivos por relação com competências do professor

Quando questionados sobre os seus objetivos de ensino os professores embora de forma muito pouco expressiva expressaram as ideias de que o professor deve ter uma multiplicidade de conhecimentos (N=2; 3.6%) e uma postura de aprendizagem contínua face ao saber e ao ensino (N=2; 3.6%).

Outra coisa importante é, não basta só ser conhecedor do domínio técnico, ele tem que dominar pelo menos uma ou duas línguas estrangeiras de maneira que no mercado de trabalho consiga desenvencilhar. (**P12**)

“...tenho outro objetivo que é também aprender, e é esta parte dessa interação, que exige também uma aprendizagem, um estudo demorado, para também crescer como professor, efetivamente é verdade que quando estamos a ensinar, estamos a aprender”. (**P3**)

Verifica-se que o professor deve ter conhecimentos que lhe permita ser polivalente e a aquisição destes saberes relacionam-se com a sua postura ao reconhecer a necessidade de ter que aprender. O processo de ensino-aprendizagem exige da parte do professor uma aprendizagem continua permitindo-lhe crescer enquanto professor e esta aprendizagem é auxiliada através da interação estabelecida com o/a aluno/a. A competência é compreendida como fazendo parte dos objetivos de ensino do professor.

1.4. Subtema I.4. Concepção ideal de ensino

Procurando-se conhecer concepção ideal de ensino foi colocada uma única questão aberta: “Como acha que o ensino deve ser na universidade? Porquê?”. A análise realizada permitiu identificar cinco categorias de ensino ideal na universidade: centrada no professor e orientada para o ensino, centrada no/a aluno/a e orientada para a aprendizagem, centrada nas competências do professor, centrada na cultura universitária e nos recursos da universidade (tabela 10).

Tabela 10. Subtema I.4. Conceção ideal de ensino na Universidade: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategoria	N	%	Total N	Total %
1.Centrada no professor e orientada para o ensino	1.1. Transmissão de conhecimentos 1.2. Aplicação 1.3. Ação intencional/ planificada	3 3 2	5.1 5.1 3.4	8	13.6
2.Centrada no/a aluno/a e orientada para à aprendizagem	2.1. Diferenciação 2.2. Facilitação do processo de aprendizagem 2.3. Interação e participação 2.5. Desenvolvimento intelectual/ mudança conceitual 2.6. Autonomia no aprender 2.7. Avaliação das aprendizagens 2.8. Construção da personalidade /cidadania	2 5 7 4 5 2 2	3.4 8.5 11.9 6.8 8.5 3.4 3.4	27	45.8
3. Competências do professor		1	1.7	1	1.7
4. Cultura universitária	4.1. Liberdade/autonomia no ensino 4.2. Diversidade de atividades culturais e científicas 4.3. Qualidade /cientificidade do ensino 4.4. Avaliação institucional 4.5. Responsabilidade social	3 1 4 1 1	5.1 1.7 6.8 1.7 1.7	10	16.9
5. Recursos	5.1. Instalações e equipamentos 5.2. Materiais e didáticos 5.3. Financeiros 5.4. Humanos	5 4 2 2	8.5 6.8 3.4 3.4	13	22.0
Total		59	100	59	100

No âmbito da conceção ideal do ensino universitário a categoria centrada no/a aluno/a e orientada para a aprendizagem (N=27; 45.8%) apresenta substancialmente maior volume de informação. As restantes categorias apresentam menor volume de informação traduzindo uma conceção de ensino universitário ideal pautada por recursos da universidade (N=13; 22%), por características particulares de cultura universitária (N=10; 16.9%), centrado no professor e orientado para o ensino (N=8; 13.6%) e marcada por competências do professor (N=1; 1.7%).

Iremos em seguida analisar cada uma destas conceções de forma pormenorizada.

A) Conceção de Ensino Universitário Ideal centrado no professor e orientado para o ensino

Verifica-se que o ensino universitário ideal centrado no professor e orientado para o ensino surge com escasso número de verbalizações situando-se em penúltimo lugar (N=8; 13.6%). Esta conceção de ensino emerge como consistindo na transmissão de conhecimentos (N=3; 5.1%), na aplicação (N=3; 5.1%) e numa ação intencional/planificada (N=2; 3.4%).

“...é necessário que começem adquirir conhecimentos técnico-científicos,” (P7)

“...na minha opinião temos que pensar na qualidade do ensino para os alunos, há alunos por exemplo que terminaram o curso (...) mas não sabe aplicar, e quando for trabalhar numa empresa, imaginemos que foi trabalhar na direção das estatísticas, tem dificuldades em aplicá-las, por isso

temos que tomar a questão do estágio do aluno, estagiar é uma forma dos/as alunos/as praticarem no dia-a-dia.” (P7)

“Desde o início do ano, o aluno tem que estar consciente de quais os conteúdos que vai abordar, nós aqui na universidade habitualmente entregamos o programa, já com toda planificação anual, ou semestral dependendo da disciplina,” (P14)

A conceção de ensino ideal na perspetiva destes professores assenta na ideia de que o professor universitário deve proporcionar aos/as alunos/as um conjunto de conhecimentos, incluindo uma vertente prática de aplicação através de um processo devidamente planificado. Esta conceção assume, que os professores devem agir como mediadores entre a teoria e a prática do ensino nas disciplinas específicas, objetivando um ensino para uma profissão prática (Shagrir, 2015).

B) Conceção de ensino ideal centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem

A conceção ideal de ensino centrada no/a aluno/a e orientada para a aprendizagem é a que no cômputo geral regista maior volume de informação (N=27; 45.8) estruturando-se por relação com uma dimensão relacionada com as características de um ensino focalizado no/a aluno/a (N= 14; 51.9%) e outra relacionada com objetivos e intencionalidades de ensino igualmente nele/a focalizados (N=13; 48.1%).

As características de ensino com o/a aluno/a como foco central desdobra-se na interação e participação (N=7; 11.9%), que emerge como um processo democrático de orientação, partilha de conhecimentos e discussão que permite aos/as alunos/as debaterem diversos temas; na facilitação do processo de aprendizagem (N=5; 8.5%), estimulando os/as alunos/as a investigarem, orientando-os nesse processo e ensinando-os a diferenciar o que realmente é importante; e na diferenciação (N=2; 3.4%), cuja ideia é de que o ensino ideal deve ter em consideração as especificidades do/a aluno/a e assentar em práticas pedagógicas diferenciadas.

“...deve ser um processo de partilha de conhecimentos, o professor trás algumas orientações, alguns conteúdos e deve haver um espaço onde os alunos opinem sobre isto, o professor deve orientar, debater sobre os temas,” (P4)

“estudo virado para a investigação, os nossos alunos precisam aprender a investigar e nós precisamos ajuda-los a investigar, a saber onde encontrar as coisas, o que encontrar, selecionar o que é mais importante e colocar de lado o que é menos importante, e mesmo dentre aquele que é menos importante, se calhar há questões que são mais prioritárias do que outras, ajudá-los a fazer esse discernimento. (P17)

“...os alunos não estão todos os dias fazendo as mesmas coisas, até porque todos os anos nós temos alunos novos e cada ano o professor prepara uma aula de forma diferente, então por causa disso, e porque nem todos os anos pensamos de mesma maneira, nós temos problemas novos para resolver, (...) eu acredito que, a medida que se trabalha com novos alunos, nós encontramos outras situações, então tem que se fazer coisas novas (...) de acordo com a realidade dos/as alunos/as” (P9)

“atendemos as necessidades dos/as alunos/as naquilo que é de facto prioritário, para ajudar aquele aluno a aprender de facto. (...) Acho que as tutorias podem ser uma boa opção. Significa sobretudo um

acompanhamento mais de perto do professor tendo em conta as especificidades e necessidades que cada aluno tem. (P17)

Outra dimensão do ensino ideal diz respeito a objetivos e intencionalidades de ensino focalizados no estudante que se desdobram em: i) autonomia no aprender (N=5; 8.5%); ii) desenvolvimento intelectual e mudança conceitual (N=4; 6.8%), cuja ideia é de que ensino ideal implica proporcionar construção de conhecimento, passando pelo aprender a aprender, problematizações, investigação; iii) avaliação das aprendizagens (N=2; 3.4%) que traduz a importância do conhecimento dos critérios de avaliação por parte dos/as alunos/as e da sua ligação com o processo de ensino/aprendizagem; iv) construção de personalidade e de cidadania (N=2; 3.4%).

“Quanto a inovação, eu diria por exemplo na matemática, pegando no exemplo de limites e derivadas. Nós estamos aqui todos os dias a resolver cálculo integral, (...) os alunos são autónomos e vão fazendo as coisas de forma autónoma, poderá surgir situações que eles sozinhos descubram algo que ninguém antes teria descoberto. É mais fácil descobrir coisas novas na universidade do que no secundário onde os alunos são mais dependentes do professor.” (P9)

“...agora eu penso, que a universidade deve ver o aluno como aquele que está sempre a aprender a aprender. E se ele está sempre a aprender a aprender, a universidade não pode facilitar os conteúdos. Os conteúdos devem vir sempre em forma de indagações que levam os alunos a investigar, abrir mais a mente. (...) o professor leva o aluno a investigar e atirar esta ilação daquilo que ele deu com aquilo que o aluno foi investigar.” (P10)

“para que os alunos construam o seu próprio conhecimento” (P16)

“...logo desde o início do ano estabelecer os critérios, é muito importante os critérios de avaliação, os alunos têm que participar nos critérios da sua própria avaliação (...) Quando falo de critérios de avaliação não estou referindo apenas aos testes, os alunos precisam saber quais os instrumentos que o professor vai utilizar para avaliar os seus conhecimentos e o próprio professor com o aluno criar uma cultura de autoavaliação, que é útil para o aluno como também para o professor, e ao pensarmos assim sinto que estamos a seguir para um bom patamar. (P14)

“...e que esta base científica contribua para a formação do homem que está ao serviço da sociedade e como tal, ele não pode estar só com conhecimentos científicos, deve ver para parte humana, o homem e a formação integral,” (P3)

“essa componente social, de cidadania” (P15)

Consideramos que o facto do ensino centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem apresentar substancialmente maior volume de informação, representa uma intenção dos professores para praticarem este ensino. Mas ao mesmo tempo, não o conseguem fazer devido a falta de formação para orientar neste sentido. Conforme nos diz Lourenço e Paiva (2015) o/a aluno/a deve ter um papel ativo na sua aprendizagem, e o professor deve incrementar um ambiente educativo afável e cognitivamente estimulante, fomentar o desenvolvimento de abordagens profundas. Mas, não obstante esta conceção ter sido a mais verbalizada pelos professores, tratando-se da conceção ideal de ensino, verifica-se que aspectos centrais como diferenciação, facilitação do processo de aprendizagem, construção de personalidade e de cidadania, avaliação das aprendizagens, autonomia no aprender são pouco enunciados e que outros aspectos surgem de forma ainda incipiente como por exemplo o desenvolvimento intelectual e mudança conceptual onde a ideia para um ensino ideal é a

construção de conhecimentos, e não a reflexão e a capacidade de análise crítica a ser desenvolvida nos/as alunos/as. O ensino deve possibilitar preparar os alunos para lidarem com um mundo em constante transformação, requerendo uma preparação na resolução de problemas. Este aspecto também não foi referido pelos professores. Os professores precisam compreender que podem delimitar ações a serem alcançadas pelos seus alunos, através das suas abordagens. Pelo que, consideramos ser importante haver formações para clarificar a conceção e abordagens de um ensino orientado para a aprendizagem, que permita aos professores a aquisição de competências orientadas para a criatividade, inovação, reflexão, experimentação, e atividades que permitam aos/as alunos/as a adaptação às incitações da sociedade e capacidade de antecipar e projetar desafios futuros.

Mais uma vez, se revela fundamental o reconhecimento de que o/a aluno/a deve ter um papel ativo na sua aprendizagem, onde o professor deve incrementar um ambiente educativo afável e cognitivamente estimulante, fomentar o desenvolvimento de abordagens profundas introduzindo práticas consistentes nas suas estratégias de ensino em sala de aula (Lourenço & Paiva, 2015).

C) Conceção de ensino ideal como competência do professor

As competências do professor praticamente não são reconhecidas como fazendo parte de uma conceção ideal de ensino (N=1; 1.7%).

“...o professor tem que perder mais tempo com pesquisa, o professor tem que saber questionar, o professor tem que ler, tem que ir a internet,” (P6)

A única verbalização expressa a ideia de que o ensino ideal implica por parte do professor atividades de pesquisa, de atualização e reflexão.

D) Conceção de ensino ideal como cultura universitária

As verbalizações expressam a ideia de que o ensino ideal implica qualidade/cientificidade do ensino rigor, pesquisa (N=4; 6.8%), liberdade e autonomia para ensinar e aprender (N=3; 5.1%); diversidade de atividades culturais e científicas envolvendo os alunos (N=1; 1.7%), avaliação institucional (N=1; 1.7%) e responsabilidade social procurando contribuir para o crescimento do país (N=1; 1.7%).

“O ensino na universidade é algo rigoroso, tem algum rigor porque, a cientificidade tem que funcionar, a base científica é fundamental”, (P3)

“Eu vejo a universidade como um local, uma instituição de pesquisa, de estudos”, (P9)

“O professor tem que ter uma natureza mais democrática em que não há quem dita os conhecimentos ou se assuma como dono do conhecimento, mas sim todos somos parte dessa comunidade científica em que nós todos acrescentamos mais alguma coisa ao conhecimento.” (P15)

“As atividades extracurriculares são várias desde saída de campo, um dia de cinema, coisas que vão enriquecer o aluno, porque vir para a universidade e aprender só aquilo que o professor dá, não

enriquece, os alunos sabem que têm que ler livros, têm que pesquisar e essas outras atividades vão ajudar-lhes como pessoas também. Por exemplo falo em termos de biologia, nós temos aqui a jornada científica, é uma atividade que fazemos mas que não tem apoio digamos financeiro. Os alunos estão integrados nesta jornada com os professores, só que como nós não temos financiamento fazemos por exemplo um bazar. Bazar é uma atividade em que os alunos aprendem a organizarem, tem alunos que têm outras artes, e é o momento de florescer aquelas artes, o aluno aprende como fazer um evento.” (P2)

“...eu recomendaria a monotorização do sistema no ensino superior,” (P7)

“com alguma responsabilidade também no processo de crescimento de um país. (P9)

Qualquer universidade possui no cerne uma cultura universitária, que requer e estabelece enquanto processos necessários e imprescindíveis para sua constituição, uma representação e práticas sociais. Assim sendo, o ensino ideal demanda que a universidade tenha uma cultura universitária baseada no reconhecimento do saber, no professor ter liberdade e autonomia para ensinar e aprender, no fomento de outras formas de aprendizagem envolvendo os/as alunos/as, como as atividades culturais e científicas, práticas avaliativas institucionais, e a preocupação com a responsabilidade social e o desenvolvimento do país.

C) Conceção de ensino ideal e Recursos

O ensino ideal é visto como implicando a existência de recursos adequados sendo referidos as instalações e equipamentos (N=5; 8.5%), recursos materiais e didáticos (N=4; 6.8%), recursos financeiros (N=2; 3.4%) e recursos humanos (N=2; 3.4%).

“Deve existir condições físicas, laboratoriais, para que o aluno consiga desenvolver as suas pesquisas sozinhos,” (P9)

“...ainda existe o facto de não termos bibliotecas suficientemente apetrechados para desenvolvermos a cultura académica, que envolve o recurso a bibliotecas, a procura, a autonomia, a busca de pesquisas e de livros e bibliografias, só para mencionar alguns dos problemas, estamos a falar do ensino superior em condições bastante sofriíveis.” (P11)

“...a universidade deve ter fundos, para criar, inovar, sustentar os seus próprios projetos,” (P9)

“nós também temos consciência das limitações que temos, carência de professores de quadros,” (P17)

A ideia chave é de que o ensino ideal requer condições para se poder trabalhar, tais como a existência de laboratórios, centros de pesquisa, centros de estudos, salas com conforto, bibliotecas equipadas com livros e materiais didáticos suficientes, recursos financeiros, estratégias de inovação que permite a sua inserção e a sua contribuição no mundo laboral em recursos humanos, principalmente nos professores de quadro.

1.5. Subtema I.5. Realidade /Idealização de ensino

Relativamente ao subtema sobre realidade/idealização de ensino a questão colocada foi “a visão que tem do que deve ser o ensino universitário corresponde à forma como ensina?

Porquê?”. Da análise resultaram duas categorias: uma referente à existência e outra referente à inexistência de relação entre o que deve ser o ensino/forma como ensina (tabela 11).

Tabela 11. Subtema I.5. Correspondência entre o que dever ser o ensino e a forma como ensina: categorias, subcategorias, sub subcategorias, frequências e percentagens

Categoría	Subcategoria	Sub subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Existência de relação entre o que deve ser ensino/forma como ensina	1.1. Independente do contexto	1.1.1. Social, cultural, e geográfico	3	9.7	6	10.2
		1.1.2. Da população estudantil	3	9.7		
		1.2. Centrada no professor e orientada para o ensino	2	6.5	2	6.5
	1.3. Centrada no/a aluno/a e orientada para à aprendizagem	1.3.1. Interação e participação	2	6.5	3	9.7
		1.3.2. Desenvolvimento intelectual e mudança conceitual	1	3.2		
		1.4. Postura face ao saber e ao ensino	2	6.5	2	6.5
	1.5. Avaliação das práticas pedagógicas		2	6.5	2	6.5
	2.1. Dependente do contexto	2.1.1. Social, cultural, e geográfico	1	3.2	4	12.9
		2.1.2. Da população estudantil	3	9.7		
		2.2. Competências de investigação do professor	4	12.9	4	12.9
2. Inexistência de relação entre o que deve ser o ensino/forma como se ensina	2.3. Recursos	2.3.1. Instalações e equipamentos	4	12.9	8	25.8
		2.3.2. Materiais e didáticos	3	9.7		
		2.3.3. Financeiros	1	3.2		
Total			31	100	31	100

A análise do volume de informação revela que o número de verbalizações referente à inexistência de relação entre o que deve ser o ensino e a forma como se ensina ($N=16$; 51.6%) e o número de verbalizações referente a existência dessa relação ($N=15$; 48.4%) é similar apresentando ambas subcategorias.

A) Existência de relação entre o que deve ser o ensino/forma como se ensina

A conceção de que existe uma correspondência entre o que deve ser o ensino universitário e a forma como se ensina fundamenta-se na consideração de que:

- a) os possíveis constrangimentos do contexto ($N=6$; 10.2%), sociais, culturais, geográficos ($N=3$; 9.7%) ou da população estudantil ($N=3$; 9.7%) podem ser ultrapassados através de adaptações que o professor pode fazer.

“...independentemente de condições que o professor tiver, ele tem que saber que a sua função é ensinar, então ele tem que se adaptar, ser que não adapta, ou arranja um outro espaço ou é extinto, então um professor tem que ser professor independentemente das condições que ele tiver, eu tenho essa condição, e é assim que vou trabalhar.” (P6)

“costumo dizer aos meus alunos que não sei ser professor de chegar na turma e dizer que um mais um, são dois, para mim é que eles compreendam porquê que um e um são dois. (...) Ser bom professor é ser professor que o aluno precisa, não é? Podemos ser professor mas não o professor que o aluno precisa. Ser professor é ser um professor que o aluno precisa, isto é, se o aluno tem determinadas necessidades, ser professor é capacitar a responder a essas necessidades. (P8)

b) é praticado um ensino centrado no professor e orientado para o ensino (N=2; 6.5%)

“Utilizo as tecnologias para facilitar o ensino como o power point, slides que contenham conteúdos. (P1)

“...eu digo que sim porque eu espelho muito nos meus professores, a forma como eu ensino é a forma como me foi transmitida.” (P2)

c) é praticado um ensino centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem (N=3; 9.7%) baseado na interação e participação (N=2; 6.5%) e no desenvolvimento intelectual e mudança conceitual (N=1; 3.2%);

“Sim, porque tento evitar aulas expositivas, procuro aulas interativas com os estudantes, onde os estudantes têm a oportunidade de expressarem em relação ao conteúdo e contenham questões de reflexões.” (P1)

“acho que o fundamental é que sejamos suficientemente abertos aos alunos que temos na sala de aula e entendermos que este é um processo que o professor também aprende, fazendo leituras várias do comportamento dos seus alunos, suas reações, quais expectativas que trazem” (P8)

“... nunca fiz outra coisa na vida senão ensinar, toda uma vida a aprender a passar os conhecimentos, a forma como o conhecimento deve ser construído, como deve ser passado, passado não seria o termo, é mesmo construir o conhecimento, os conhecimentos existem e como os alunos podem estar na pose destes conhecimentos, é nesta ótica que todo trabalho é feito a nível do departamento.” (P13)

d) existe postura de aprendizagem do professor face ao saber e ao ensino (N=2; 6.5%) e avaliação do desempenho e das práticas pedagógicas do professor pelo próprio e pelo sistema (N=2; 6.5%).

“e para além disso eu me vejo também como aluna. Para além de ser professora, eu também estudo francês, inglês, então eu vejo o que a professora está a fazer de errado e não vou fazer como ela, e eu vejo o que eu, como aluna, estou a fazer de errado, e comparo com que os meus alunos estão a fazer” (P2)

“...vamos refletir sobre a experiência que temos da docência, ver como melhorar cada vez mais o nosso desempenho enquanto professores. (P11)

“...mas aqui no universitário, dão-nos memórias descritivas e nós apresentamos um programa e do programa nos apresentamos um syllabus, e nós somos avaliados em cada semestre. (...), e com syllabus, parecendo que não periodicamente o professor vai sendo avaliado, para saber aquilo que deu e aquilo que não deu. E a responsabilidade é maior, porque no fim de cada semestre, os próprios alunos também preenchem um inquérito, são os próprios alunos a avaliarem aquilo que aprenderam, avaliar a postura do professor e os conteúdos que o professor deu.” (P10)

“O departamento analisa os problemas para ver como as coisas foram feitas e o que se pode fazer para alterar alguma dificuldade ou algum resultado menos conseguido. (...), há uma discussão permanente justamente de como podemos ultrapassar determinadas dificuldades no que concerne as técnicas de pedagogia para que os objetivos sejam alcançados de forma consistente”. (P13)

A relação com o contexto dá-se sob dois pontos de vista. O primeiro refere-se às condições que o professor tem disponível para poder trabalhar e tendo em conta esta

realidade, o professor deve adaptar-se. Ou seja, o professor deve adaptar o ensino à realidade existente para responder às necessidades do sistema educativo e do país. Um segundo ponto de vista tem que ver com a necessidade de responder às necessidades do/a aluno/a. A percepção que o professor faz do ambiente de aprendizagem pode influenciar às abordagens a serem adotadas (Lourenço & Paiva, 2015). Nesta senda, Silver (2015) refere que as configurações institucionais específicas do lugar influenciam as conceções, oferecem ou negam oportunidades e restringem ou capacitam o comportamento. Assim, o ensino na universidade quando contextualizado corresponde a uma proposta pedagógica que procura aproximar os processos de ensino-aprendizagem à realidade dos/as alunos/as, o que resulta num melhor resultado académico (Fernandes et al., 2011).

Alguns professores mencionam o ensino centrado no professor, na base de um modelo de imitação daquilo que aprenderam enquanto alunos observando os seus professores, isso indica que os/as alunos/as são produtos de experiências educacionais anteriores semelhantes (Bishaw & Dagnow, 2018). É importante que os professores percebam e estejam conscientes das influências sofridas na forma como ensinam e de perspectivas atuais e alternativas de conceções de ensino-aprendizagem e de abordagens aos mesmos.

Outros professores mencionam práticas baseadas no ensino centrado na aprendizagem. No contexto em sala de aula, os professores referem que os/as alunos/as têm a oportunidade de participar nas aulas, tendo um papel ativo na construção de conhecimentos. Os professores e os/as alunos/as devem construir uma relação de partilha de saberes, construindo o vínculo pedagógico, que subsidiará o professor nas decisões, nas verificações e para definir um instrumento ideal de avaliação e alcançar o seu objetivo (Bernardelli, 2019).

B) Inexistência de relação entre o que deve ser o ensino/forma como se ensina

A conceção sobre Realidade /Idealização de ensino que expressam não haver uma correspondência entre o que deve ser o ensino universitário e a forma como se ensina traduz-se nas ideias expressas em três subcategorias:

- a) Insuficiência de recursos (N=8; 25.8%), como instalações e equipamentos (N=4; 12.9%), recursos materiais e didáticos (N=3; 9.7%) e recursos financeiros (N=1; 3.2%).

A própria universidade precisa de colocar mais recursos à disposição dos professores e alunos, e nós sabemos que muitas vezes não exigimos, porque sabemos que os alunos não terão como responder, é verdade que podemos ver hoje que com a internet as pessoas abraçam o mundo, mas sabemos que às vezes, isso tem uma limitação, nem sempre internet está disponível 24 sobre 24 horas, para os alunos poderem pesquisar, (...) às vezes, queremos fazer uma aula de laboratório e não temos laboratórios, e são todos os recursos que ajudam a melhorar esse processo de ensino-aprendizagem. (P17)

Estou também a falar de bibliografia atualizada por exemplo, às vezes, eu penso que os nossos programas estão eles abarrotados de bibliografias, mas sabemos perfeitamente que mais que metade daqueles livros nós não temos” (P17)
“com autonomia financeira” (P9)

- b) Características do contexto (N=4; 12.9%) social, cultural ou geográfico (N=1; 3.2%) e da população estudantil (N=3; 9.7%) impedem a execução de um ensino ideal

“...mesmo a metodologia que devia usar, não uso, porque os alunos não vão conseguir acompanhar, então as vezes temos que baixar, adequarmos um pouco a realidade local para que se consiga ministrar as aulas, se não vamos estar a falar para o vento.” (P19)

Não, como já disse, temos estudantes que chegam ao ensino superior com muitas necessidades, portanto não posso dar passos maior do que a minha perna, então sou obrigado, muitas vezes, a recuar, a baixar para que esses estudantes consigam acompanhar. (P19)

- c) existe Insuficiência de competências de investigação do professor (N=4; 12.9%)

É preciso dar a mão a palmatória, eu vejo o professor universitário como um professor com outro nível de investigação. (P9)

Os professores participantes nesta investigação referem que a impossibilidade de praticarem um ensino ideal, deve-se a insuficiência de recursos, as características do contexto e a insuficiência de competências de investigação do professor, que influenciam nas escolhas das práticas pedagógicas, limitando a opção para a aplicação de algumas atividades a serem desenvolvidas nas aulas. Segundo Fernandes e Figueiredo (2012) o facto dos professores procurarem responder às necessidades identificadas no/as alunos/as, alterando os seus objetivos, as suas metodologias e as suas estratégias de ensino, é uma condição que favorece o sucesso educativo e contribui para a realização de aprendizagens mais significativas. Porém, as competências a nível da investigação científica constitui um auxílio para um contínuo aperfeiçoamento do trabalho docente, conduzindo à melhoria da qualidade do ensino (Filho & Dias, 2016).

1.6. Síntese e discussão dos resultados

Relativamente às conceções de ensino destaca-se a conceção de ensino centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem. No entanto, está também presente a conceções de ensino centrada no professor e orientada para a transmissão. Estes resultados vão de encontro às duas dimensões encontradas nos estudos realizados anteriormente (e.g., AKerlind, 2003; Cepeda, 2013; Cheng et al., 2016; Degago & Kaino, 2015; Gonzalez, 2011; Kember, 1997; Tiggchelaar et al., 2012), que identificaram as conceções de ensino centrada no professor e orientado para o ensino/transmissão e conceções de ensino centrada no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem. Verificamos ainda que a conceção de ensino centrada no/a aluno/a e

orientada para a aprendizagem apresenta dois eixos de significados, um primeiro eixo que reporta às características de ensino e têm o/a aluno/a como foco, e um segundo eixo que diz respeito aos objetivos e intencionalidades de ensino também focalizados no/a aluno/a.

Embora o ensino centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem tivesse sido largamente mencionado na análise global, quando analisados os aspectos individuais, verificamos que as subcategorias foram muito pouco referidas e aprofundadas. Exemplo disso é a diferenciação pedagógica que segundo Ferreira (2011), visa, acima de tudo, colocar cada aluno/a perante a situação mais favorável para realizar a sua aprendizagem, e neste estudo teve pouca expressividade. Outra ideia não realçada é a de promoção das competências reflexivas. Aliás, para Oliveira e Silva (2015) é importante que o professor compartilhe experiências de aprendizagem com os/as alunos/as através de discussão reflexiva, auxiliando o/a aluno/a a estabelecer a sua autonomia; através do senso crítico, estabelecendo metas e hábitos de estudo, onde este possa compreender o que deve ser feito, fazendo uso de múltiplos recursos, e como deve ser feito, considerando a confiabilidade na fonte das informações. Aspectos muito importantes na conceção de ensino centrado no/a aluno/a como a resolução de problemas, o desenvolvimento intelectual e a mudança conceptual, que visa o pensamento crítico e a motivação também tiveram pouca expressão. O que quer dizer que, apesar da maior quantidade de verbalizações, uma parte de professores não referencia o ensino como sendo centrado no/a aluno/a na sua plenitude, o que nos leva a pensar que esta conceção pode ainda não estar claramente definida e ou reconhecida para os professores à semelhança dos dados encontrados em estudos de Degago e Kaino (2015).

Os dados acima apresentados levantam alguma preocupação, pois os professores são atualmente requeridos a atuarem na orientação dos/as alunos/as para construírem conhecimento e se tornarem críticos, reflexivos, colaborativos e autónomos, promovendo o desenvolvimento das competências sociais (Ramos et al., 2013). Como facilitador da aprendizagem, o professor deve direcionar o/a aluno/a rumo ao desenvolvimento, à formação de valores e à cidadania, estimulando o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, possibilitar a sua autonomia, inserção social e inclusão de acesso aos bens culturais, estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (Oliveira & Silva, 2015).

Embora de forma residual foi identificada a conceção de ensino como competência, o que não se verifica na literatura. Tal poderá explicar-se eventualmente pelo caráter relativamente recente do ensino universitário em São Tomé e pelas dificuldades e constrangimentos de formação dos professores universitários.

Em conformidade com que foi conceptualizado na conceção de ensino, a conceção do papel do professor está centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem, mais concretamente na facilitação do processo de aprendizagem. Verificamos também a conceção do papel do professor centrado na transmissão de conhecimentos de conteúdos de caráter científico. Entretanto, consideramos haver uma tendência de mudança na percepção do papel do professor, uma vez que a conceção do papel do professor como orientado para a aprendizagem foi substancialmente expressivo em relação ao papel do professor visto como sendo orientado para o ensino. No entanto, aspectos importantes do papel do professor como a resolução de problemas e a construção de personalidade/cidadania foi pouco referido, outros como diferenciação no ensino não foi referido, pelo que consideramos, assim como Degago e Kaino (2015) que as formações contínuas podem ajudar os professores a clarificarem estes conceitos para uma melhor aplicação.

Quanto aos objetivos de ensino do professor universitário verificou-se que, aqueles centrados no professor e orientados para o ensino tiveram maior expressão, que os objetivos centrados no/a aluno/a e orientados para a aprendizagem, ao contrário do que tinha sucedido com a conceção de ensino, com a conceção do papel do professor e com a conceção de ensino ideal. A característica dos objetivos mais referida pelos professores foi a da sua estreita dependência dos conteúdos programáticos, o que pressupõe conforme Degago e Kaino (2015) que os professores procuram satisfazer e cumprir rigorosamente o programa curricular.

O facto do ensino centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem ter sido o mais referido na conceção do ensino ideal, permite-nos verificar uma congruência com a conceção de ensino em geral e leva-nos a crer que os professores lhe atribuem importância e dela têm consciência.

A percepção da congruência entre realidade de ensino praticado e idealização do ensino estrutura-se em duas vertentes: uma considerando a sua existência outra a sua inexistência. A congruência entre ensino ideal e ensino praticado é justificada por uma ação dos professores que consiste em fazerem a adaptação ao contexto procurando responder às necessidades locais, condições de trabalho e as necessidades dos estudantes, o que nos leva a crer que o que fazem corresponde ao que deve ser feito. Por outro lado, verifica-se a inexistência da percepção desta congruência entre ensino ideal e ensino praticado assente na ideia de que a adaptação ao contexto social, cultural, geográfico e da população estudantil implica terem que proporcionar um ensino com menos exigência, desafios e estímulos aos alunos.

Os conteúdos curriculares são dependentes do contexto nos quais se configuram, pelo que os professores devem adquirir conhecimentos mais aprofundados sobre os aspectos

contextuais da aprendizagem e do ensino e de como podem lidar com eles utilizando uma perspetiva de promoção de desenvolvimento e da aprendizagem, atuando de forma a que a sua ação de ensino se situe na Zona de Desenvolvimento Proximal. A relação do ensino com o contexto é, desta forma, incentivada pelo ensino centrado no/a aluno/a, considerando-se que as variáveis contextuais influenciam as decisões das práticas pedagógicas dos professores (Jacobs et al., 2016; Norton et al., 2005).

Também ao nível de conceção de ensino o contexto emergiu conceptualizado de duas formas distintas. A conceção do ensino independente do contexto incorpora a ideia de que o ensino deve ser igual em todo o lado. Depreende-se que a contextualização expressada pelos professores que relacionam o ensino com o contexto, ainda está ancorada a estrutura macro, não se evidenciando a contextualização de ensino como meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta o perfil do/a aluno/a e um ensino baseado na realidade conhecida e vivida pelos/as alunos/as.

Na conceção do ensino como dependente do contexto considera-se a necessidade dos professores adaptarem o ensino à realidade e às condições locais.

As escassas verbalizações dos professores sobre a contextualização do ensino podem ser inibidoras da construção de práticas pedagógicas que procuram responder às necessidades dos/as alunos/as. Um ensino que tenha em conta o contexto é visto na literatura como um processo facilitador do ensino, mais motivador dos/as alunos/as e conduzindo a estratégias mais frutíferas para promover o sucesso escolar dos/as alunos/as (Fernandes & Figueiredo, 2012).

Shagrir no seu estudo levantou algumas questões, entre elas, se é possível ou apropriado direcionar os professores para o desenvolvimento de uma conceção profissional "desejada"? Nas questões onde se procurou conhecer a conceção ideal de ensino e a correspondência entre o que deve ser o ensino e a forma como se ensina, não respondem a esta questão, mas permite-nos tirar algumas ilações.

Os professores mesmo numa universidade recente como a USTP, num país em vias de desenvolvimento, onde há necessidades prementes de todos os tipos de recursos, reconhecem o método construtivista como sendo o mais adequado para o ensino. Entretanto, referem diversos fatores que interferem neste processo, como as características dos próprios alunos/as e a falta de seus conhecimentos prévios; os recursos- instalações e equipamentos, materiais e didáticos, financeiros e humanos; a própria cultura universitário; e o contexto social, cultural, geográfico e da população estudantil. Em relação aos professores, estão presentes as suas conceções, as metodologias e as estratégias de ensino, e as suas competências. Urge a

necessidade de se realizar ações de formação permitindo aos professores se apoderarem e clarificarem os conceitos de um ensino construtivista, já que as conceções dos professores sobre o ensino moldam as suas decisões instrucionais na sala de aula (Dejene et al., 2018).

Tendo em conta as multiplicidades de conceções encontradas, a semelhança dos resultados de estudo de Shagrir (2015) consideramos a existência da flexibilidade conceitual, em que um mesmo professor pode apresentar conceções de ensino centradas no professor e conceções de ensino centradas no/a aluno/a e outras conceções referidas neste tema que podem estar associadas a uma especificidade dos participantes ou do contexto, ou ainda tendo em conta os cursos (Entwistle, 2009). A flexibilidade conceitual pode ser uma contribuição positiva, pois irá permitir ao professores manterem vários tipos de conceções ao mesmo tempo e poder escolher a conceção mais adequada, para responder as diferentes necessidades da heterogeneidade dos/as alunos/as e atender a diversificação de níveis de formação (Cheng, 2016; Shagrir, 2015). Contudo, a conceção centrada no/a aluno/a e na aprendizagem é a mais recomendada.

2.Tema II. Qualidade de ensino universitário

Este tema sobre a qualidade de ensino universitário tem como principais objetivos identificar as conceções que os professores da Universidade pública de S. Tomé e Príncipe têm sobre os aspetos de melhoria da qualidade do ensino, os aspetos dificultadores do ensino e os aspetos facilitadores do ensino universitário. Para tal propôs-se responder a três questões: Na sua opinião o que poderia contribuir para o aumento da qualidade do ensino na universidade? Porquê? Quais os aspetos que dificultam o ensino na universidade? Quais os aspetos que facilitam o ensino na universidade? Essas questões no seu conjunto resultaram em três subtemas, representados na tabela 12.

Tabela 12. Tema II. Qualidade do ensino universitário: subtemas, frequências e percentagens

Tema	Subtemas	N	%
II-Qualidade do ensino universitário	II.1. Aspetos de melhoria da qualidade do ensino	84	45.4
	II.2. Aspetos dificultadores do ensino	59	31.9
	II.3. Aspetos facilitadores do ensino	42	22.7
	Total	185	100

Dos três subtemas, os aspetos de melhoria da qualidade do ensino na universidade comporta maior volume de informação ($N= 84$, 45.4%), seguindo-se os aspetos dificultadores ($N= 59$; 31.9%) e por último aspetos facilitadores ($N= 42$; 22.7%). No seu conjunto estes três

subtemas permitem aceder à conceção de qualidade de ensino do professor. Estes subtemas são objetos de análise pormenorizada a seguir.

2.1. Subtema II.1. Aspetos de melhoria da qualidade do ensino universitário

A análise das respostas à questão “Na sua opinião o que poderia contribuir para o aumento da qualidade do ensino na universidade? Porquê?” permitiu identificar um total de seis categorias (Tabela 13).

Tabela 13. Subtema II.1. Melhoria da qualidade do ensino na universidade: categorias, subcategorias; frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Gestão e organização institucional	1.1. Organização administrativa	3	3.6	9	10.7
	1.2. Coordenação/supervisão	3	3.6		
	1.3. Comunicação	1	1.2		
	1.4. Seleção dos professores	2	2.4		
2. Organização do sistema de ensino universitário	2.1. Seleção dos/as alunos/as	5	6	11	13.1
	2.2. Estrutura curricular	6	7.1		
3. Recursos	3.1. Instalações e equipamentos	8	9.5	17	20.2
	3.2. Serviços e materiais de apoio a alunos e professores	9	10.7		
4. Contratualização do corpo docente	4.1. Vínculo	8	9.5	20	23.8
	4.2. Remuneração	9	10.7		
	4.3. Quantidade	2	2.4		
	4.4. Renovação	1	1.2		
5. Formação do corpo docente	5.1. Qualificação	7	8.3	16	19
	5.2. Formação pedagógicas	5	6		
	5.3. Formação permanente	2	2.4		
	5.4. Investigação	2	2.4		
6. Ação do professor	6.1. Cooperação	2	6	11	13.1
	6.2. Compromisso com os resultados	2	7.1		
	6.3. Planificação	1	1.2		
	6.4. Exigência	1	1.2		
	6.5. Inovação	1	1.2		
	6.6. Diferenciação	3	3.6		
	6.7. Facilitação do processo de aprendizagem	1	1.2		
Total		84	100	84	100

Observa-se que o maior volume de informação sobre o que aumentaria a qualidade do ensino universitário situa-se ao nível da contratualização do corpo docente (N=20; 23.8%), seguindo-se os recursos (N=17; 20.2%) e a formação do corpo docente (N=16; 19%). As outras três categorias apresentam menor volume de informação reportando-se à gestão e organização do sistema de ensino universitário (N=11; 13.1%), à ação do professor (N=11;

13.1%) e à gestão e organização institucional (N=9; 10.7%). Todas as categorias apresentam subcategorias.

A) Gestão e organização institucional

A melhoria da gestão e organização institucional expressa a ideia de que a qualidade do ensino universitário depende da direção, organização e funcionamento dos órgãos de gestão da instituição nomeadamente:

- a organização administrativa (N= 3; 3.6%), “mesmo a nível de estratégia, há universidades por exemplo que já têm um grupo de professores fixos que pode contar, os professores conseguem saber o seu horário com dois anos de antecedência, (...), aqui na USTP, normalmente o professor só vai saber a disciplina que vai dar com uma semana de antecedência, com todos os problemas que isso tem”. (**P12**)

- a coordenação/supervisão de cursos e professores (N=3; 3.6%), “portanto, estou a falar de um conjunto de meios de gestão académica, programas e planos de estudos supervisionados, de haver uma coordenação no sentido de se verificar em que medida os professores estão de facto a cumprir as suas funções, isso é importante” (**P11**)

- a seleção dos professores (N= 2; 2.4%)“A qualidade tem a ver com os professores. A qualidade de ensino implica a qualidade dos professores. Temos vivido aqui no Ensino Superior com os professores que vão aparecendo. Os professores deveriam ser selecionados e avaliados antes de ministrarem aulas. Deveria haver um período probatório, todos temos que ter consciência que o facto de se ter diploma não necessariamente significa ser um bom professor. Temos que avaliar o professor verificando o que o aluno sabe fazer, e o que o professor faz. Acho também que se deve apostar nos professores que realmente gostam daquilo que fazem.” (**P1**)

- a comunicação com os alunos (N=1; 1.2%).“...muitas vezes os alunos desconheçam o sistema de avaliação, (...) então fazer com que essas informações cheguem aos alunos, porque se a instituição está preocupada com o êxito dos/as alunos/as, e um aluno falta uma avaliação oral por falta de informação, ele re prova o ano, eu acredito que fazer chegar essas informações será útil para que as coisas possam correr da melhor forma possível.” (**P5**)

Para estes professores, a gestão e organização institucional e administrativa contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Uma maior supervisão e melhor coordenação dos cursos é importante neste processo que deve ser desenvolvido por um coletivo de professores que trabalham de forma colaborativa e coordenada, procurando atingir os objetivos programados. Também segundo os nossos participantes os professores deveriam ser submetidos a um processo de avaliação, antes de serem contratados, pois desempenham um papel importantíssimo neste processo, através do cumprimento das suas funções sendo advogados um período no qual os professores pudessem demonstrar as suas competências para a docência.

Segundo a literatura, um ensino de qualidade implica ter uma cultura de comunicação que permite fluidez de informação, o trabalho cooperativo e o diálogo intrainstitucional,

envolvendo a direção, os departamentos, os professores, os/as alunos/as e a classe administrativa (OCDE, 2009). Verifica-se que a apreciação de gestão e organização institucional como algo relacionado com a melhoria da qualidade de ensino foi a menos verbalizada pelos professores.

B) Organização do sistema de ensino universitário

Para os professores, a melhoria da qualidade de ensino universitário passa pela organização do sistema no que diz respeito à estrutura curricular (N= 6; 7.1%) e à seleção dos/as alunos/as (N= 5; 6%).

“...acho que as universidades precisam se aproximar mais da nossa realidade, isto quer dizer, que possam ter propostas de programas de curso, que respondam as necessidades do nosso mercado,” (P8)

- “Obviamente uma melhor seleção dos alunos para entrarem na universidade, por isso eu vejo com grande satisfação as próprias provas de exame de acesso, porque criam uma seleção mais criteriosa, e os alunos que entram já trazem aqueles conhecimentos mínimo exigido.” (P12)

Os programas curriculares devem ter em conta a realidade do país, e fazer a aproximação da formação com a necessidade do mercado de trabalho. Uma das iniciativas que deve ser adotada pelas instituições para melhorar a qualidade de ensino passa pela adequabilidade dos programas dos cursos e dos conteúdos curriculares que devem atender às necessidades específicas de um determinado momento e contexto (OCDE, 2009). A melhoria de qualidade de ensino envolve normas de acesso ao Ensino Superior porque estas normas vão estabelecer critérios permitindo uma melhor seleção de alunos/as. Além disso, pelo facto de existir uma grande procura e poucas vagas disponíveis nos cursos, as normas ajudam a fazer o diagnóstico em relação a procura dos alnos em relação aos cursos.

C) Recursos

As verbalizações dos professores revelam que estes concetualizam os aspectos de melhoria da qualidade de ensino por relação com os recursos da universidade evidenciando as instalações e equipamentos (N= 8; 9.5%) e os serviços e materiais de apoio a alunos e professores (N= 9; 10.7%).

- “...é importante que a universidade disponha também de recursos porque [os alunos durante suas experiências de aprendizagem], uma biblioteca adequada, cantina, (...) reprografia, há todo um conjunto de fatores que poderiam contribuir” (P11)

“temos problemas de infraestruturas, salas com muitos alunos” (P4)

“precisam de bons livros (...) precisam de acesso à internet (...) serviços de acompanhamento médico, psicológicos” (P11)

Os professores consideram que a existência de instalações adequadas, laboratórios, bibliotecas, salas de informática, reprografia, equipamentos, materiais didáticos, cantinas e

serviços de apoio à saúde física e psicológica contribui para o aumento da qualidade do ensino universitário.

Segundo os professores a diminuição da quantidade de alunos/as por sala de aula aumentaria a qualidade de ensino, uma vez que o excesso de aluno/as pode condicionar um ensino mais diferenciado. De facto, melhorar a qualidade de ensino implica dispor de recursos materiais suficientes, instalações adequadas e a sua adequada utilização (OCDE, 2009).

D) Contratualização do corpo docente

A contratualização do corpo docente é a categoria que regista maior volume de informação como aspeto que aumentaria a qualidade de ensino (N=20; 23.8). É constituída por quatro subcategorias remuneração (N=9; 10.7%), vínculo (N=8; 9.5%), quantidade de professores (N=2; 2.4%) e renovação do corpo docente (N=1; 1.2%).

- “Aqui entra muitas coisas, uma primeira é a valorização do próprio quadro docente, quando digo valorização, não quero referir só ao salário, mas o professor para trabalhar melhor, tem que auferir de um melhor salário,” (P19)

- “Para aumentar a qualidade do ensino é importante que haja maior envolvimento dos professores neste processo de ensino, maior envolvimento significa que haja mais docentes efetivos a exercer a atividade aqui na escola, não sendo assim, a qualidade pode ficar comprometida, porque professores contratados só estão aqui algumas horas, e depois têm outras atividades a cumprir, e não priorizam o ensino,” (P16)

- “...um dos bloqueios é a falta dos professores.” (P10)

“...é fundamental o rejuvenescimento da própria universidade, a universidade precisa de sangue novo, para vir com outras ideias, outras formas, não estou a dizer de forma alguma de tirar as pessoas que estão ali, quero dizer trazerem e associar a irreverência à experiência que já temos, andamos todos um bocadinho amorfos, cristalizamos na experiência, trazer nova dinâmica, a formação é essencial, estou a falar de entrada de professores jovens com outra cabeça, com outra forma de encarar o mundo, trazer gente jovem, com outra forma de ver as coisas, com outra abordagem, com outra disponibilidade.” (P17)

Para estes professores, melhorar e aumentar a qualidade do ensino implica aumentar o salário dos professores, na medida em que a remuneração tanto pode constituir-se como um incentivo para melhorar o desempenho, como pode ser também uma forma dele sentir-se valorizado perante os outros profissionais, atrair professores com mais competências, e criar maior comprometimento. Segundo Galvão (2018), os professores bem remunerados e com alto poder de conhecimento poderão ser, em princípio, profissionais que exercem um trabalho eficiente. Conforme Bonito et al. (2009), a qualidade dos recursos humanos depende, entre outros aspetos, dos benefícios salariais.

Em São Tomé e Príncipe os professores extraordinários estão comprometidos com outras atividades profissionais e o ensino na universidade representa uma segunda atividade, e isto reflete no comprometimento e nos desafios que levam ao crescimento da instituição de

ensino. A própria instituição não pode exigir muito destes professores, na pior das hipóteses, se não gostar dos seus desempenhos tem a opção de não voltar a contratá-los.

A melhoria da qualidade do ensino implica haver mais professores efetivos, contratação de novos professores, nomeadamente professores jovens, professores recém-formados, para que possam trazer novas ideias, criatividade, inovação, ousadia, etc. O ensino deve pautar-se pela complementaridade entre a experiência e a efetividade. O vínculo laboral e a progressão na carreira dos professores podem influenciar o ensino de qualidade, e ser uma das formas das instituições recompensarem os professores comprometidos com esse ensino de qualidade (OCDE, 2009).

E) Formação do corpo docente

As verbalizações expressam a ideia de que o aumento da melhoria da qualidade de ensino implica por parte do professor qualificação (N=7; 8.3%), formação pedagógica (N=5; 6%), formação permanente (N=2; 2.4%) e investigação (N=2; 2.4%).

- “...depois a própria qualificação académica dos professores poderá ser um dos fatores que contribua para o aumento da qualidade do ensino, se não tivermos professores de qualidade, então, não teremos um ensino de qualidade” (P16)

- “Fundamentalmente a formação dos professores no que toca as estratégias do ensino- aprendizagem, conhecer as teorias, depois podemos selecionar aquilo que possa ser melhor e que possa se adaptar a nossa realidade (...) e fazermos um trabalho de construção do saber, (...) falta sobretudo a formação pedagógica,” (P13)

“...a universidade tem que criar condições para que professores de tempos, em tempos, tenha uma formação de reciclagem. Acabamos a formação, começamos a dar aulas e já não saímos para atualizar conhecimentos. Se o professor não for à procura dessas formações, por conta própria, e estas formações custam algum dinheiro, [o salário não é o mais digno,] não é fácil pagar a viagem e a estadia fora de S. Tomé para se ter essas formações, portanto o professor acaba por ficar aqui sem saber o que está a acontecer lá fora, professor tem que ter formações com frequência,” (P19)

- “...e pesquisa, a formação não é só uma formação clássica académica, é preciso uma formação formal e informal mais virada para pesquisa e desenvolvimento, isto é minha opinião, isso para mim, é que é a qualidade,” (P7)

São escassas as verbalizações de que a formação permanente se constitui como um requisito essencial para o desenvolvimento das suas competências. Tal facto pode, em parte, explicar-se pelas formações serem pouco promovidas no país e não existir uma política de formação na USTP. No contexto nacional, os professores procuram por meios próprios criar condições para o seu desenvolvimento profissional, onde os custos, comparado com o rendimento auferido, constitui um grande obstáculo. Ora este aspeto é fundamental já que a qualidade dos docentes depende essencialmente da sua formação inicial, da sua formação contínua, especialmente, a atualização científica e pedagógica, incluindo a deontologia dos docentes (Bonito et al., 2009). A competência e a formação dos professores, em combinação com cursos de desenvolvimento profissional, aconselhamento pedagógico, todos ancorados

numa estrutura conceitual, são um conjunto promissor de ferramentas para aprimorar o processo de ensino de qualidade (Bonito et al., 2009; OCDE, 2009). Daí a necessidade de a universidade criar condições para que os professores possam atualizar os seus conhecimentos e qualificar os professores nomeadamente no nível de doutoramentos. Conforme refere Nogueira (2012), há uma relação entre as funções ensino, investigação e atividades de extensão, em particular na relação entre o ensino e a investigação, uma vez que o professor deve ensinar na base daquilo que ele produz.

F) Ação do professor

Segundo os participantes a melhoria do ensino universitário dá-se das ações e atitudes do professor face ao ensino devendo a diferenciação (N=3; 3.6%), a cooperação (N=2; 2.4%), o compromisso com os resultados escolares dos/as alunos/as (N=2; 2.4%), a planificação (N=1; 1.2%), a exigência (N=1; 1.2%), a inovação (N=1; 1.2%) e uma ação facilitadora do processo de aprendizagem (N=1; 1.2%).

- “...ter um grupo de professores disponíveis para aperceberem-se das dificuldades dos/as alunos/as, para poderem trabalhar com os alunos, para poder recebê-los e propor melhorias, isso é muito importante,” **(P11)**
- “... numa universidade um professor dando um conteúdo, muitas vezes ele pode não ser grande especialista naquele conteúdo que ele quer transmitir, o ideal é que chame outro colega que seja especialista para ajudar, por forma a fazer com que o aluno possa ter a melhor preparação possível, e é algo que eu acho, que se tem que incutir aqui na nossa universidade, deve-se institucionalizar essa prática para bem de todos os alunos.” **(P2)**
- “Se os alunos tiverem positiva ou negativa, ou se houver grande número de alunos com negativas, professor pode dizer que deu a sua matéria e que os alunos é que não aprenderam, mas se o professor estiver comprometido com a instituição e com a profissão, ele quer resultados por parte dos alunos,” **(P10)**
- “...outra qualidade de ensino é preparar bem, planificar bem as nossas atividades, dar tarefas concretas e sistemáticas aos alunos” **(P16)**
- “...e exigir mais por parte dos alunos.” **(P16)**
- “...têm que pensar no futuro, devem ser empreendedores, criar empregos para eles próprios e para os outros também, e para isso, é necessário ter qualidade e inovação no ensino.” **(P7)**
- “...por parte do professor ele sabe que tem o papel de orientar, de ter aquela capacidade de fazer os alunos progredirem, os alunos devem ser incentivados a pesquisar,” **(P5)**

Em síntese, no seu conjunto a melhoria do ensino é vista como passando por uma ação do professor que tem em consideração as especificidades do/a aluno/a e contribui e se adequa através dos seus programas curriculares, à realidade e às necessidades do/a aluno/a, ajudando-os a ultrapassarem essas necessidades. O ensino de qualidade requer uma atitude de cooperação, através de uma partilha de conhecimentos por parte dos professores mais experientes, numa atividade conjunta entre todos, em prol da melhor aprendizagem do/a aluno/a. A boa relação com os colegas de profissão, a partilha das adversidades do cotidiano faz com que os professores se sintam apoiados e solidarizados por todo o grupo. No entanto

os professores quando se analisam os dados estes demonstram escassos indicadores em relação aos aspectos muito importantes das atividades dos professores, como a diferenciação e a facilitação do seu processo de aprendizagem. Não foram mencionados as metodologias de ensino e de aprendizagem, os processos de avaliação dos estudantes ou as abordagens de ensino e de aprendizagem o que é tanto mais importante quanto a ação do professor deve permitir o desenvolvimento intelectual e crítico do/a aluno/a, a autonomia, capacidade de lidar com incerteza e estas ideias não foram expressas pelos professores.

Segundo Martins et al. (2019), o trabalho colaborativo docente implica uma gestão contextualizada do currículo, em função das particularidades cognitivas e culturais dos discentes, ao longo da escolaridade obrigatória e em continuidade no Ensino Superior. Assim sendo, a partilha de conhecimentos entre os professores faz com que haja mudanças de metodologias de ensino e leva a aprendizagem dos professores, com benefícios para os/as alunos/as. Quando os professores estão comprometidos com os resultados existe a preocupação de exigir mais dos/as alunos/as, em querer saber porquê que os/as alunos/as não estão a ter um resultado satisfatório e procurar solucionar o problema. Uma das condições essenciais que devem ser cumpridas num ensino de qualidade é o envolvimento dos professores e o assumir de um compromisso sustentável com a qualidade de ensino e os seus resultados (OCDE, 2009). A qualidade implica também a planificação das aulas. A planificação é considerada um vetor fulcral para um bom desempenho da ação pedagógica dado que contribui para o docente definir os objetivos de aprendizagem, que vai ser desenvolvida (Piedade et al., 2018). O professor deve desempenhar o papel de orientador, estimulando os/as alunos/as a desenvolverem a pesquisa, a serem inovadores e a crescerem como pessoas.

Concordamos com Greatbatch e Holland (2016) na ideia de que num ensino de qualidade os professores devem ter uma resposta pedagógica apropriada que acomode uma ampla variedade de estilos e preferências de aprendizagem dos/as alunos/as. A prática docente poderá estimular os/as alunos/as a desenvolver abordagens à aprendizagem mais significativas, encaminhando a atenção dos mesmos mais para o entendimento dos conteúdos do que para a sua reprodução (Paiva & Lourenço, 2015).

2.2. Subtema II.2. Aspectos dificultadores do ensino universitário

Quanto ao segundo subtema, os resultados apresentados reportam-se à questão “quais os aspectos que dificultam o ensino na universidade?”. No total, foram identificadas sete categorias que expressam a ideia de que os aspectos dificultadores do ensino na universidade

se relacionam com o ensino pré-universitário, a gestão e organização institucional, os recursos, a formação de corpo docente, a ação do professor, a relação professores/alunos e os/as alunos/as (Tabela 14).

Tabela 14. Subtema II.2. Aspetos dificultadores do ensino na universidade: categorias, subcategorias; frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Enino pré-universitário		4	6.8	4	6.8
2. Gestão e organização institucional	2.1. Organização institucional 2.2. Participação dos estudantes 2.3. Cooperação interinstitucional	3 1 2	5.1 1.7 3.4	6	10.2
3. Recursos	3.1. Instalações e equipamentos 3.2. Materiais e didáticos 3.3. Financeiros	11 8 5	18.6 13.6 8.5	24	40.7
4. Formação do corpo docente	4.1. Ausência de formação pedagógica 4.2. Ausência de formação contínua	3 6	5.1 10.2	9	15.3
5. Ação do professor	5.1. Cooperação entre professores 5.2. Responsabilidade do professor	3 1	5.1 1.7	4	6.8
6. Relação professores/alunos		1	1.7	1	1.7
7. Alunos	7.1. Conhecimentos prévios 7.2. Motivação extrínseca 7.3. Empenho/cumprimento das normas de aprendizagem	8 1 2	13.6 1.7 3.4	11	18.6
Total		59	100	59	100

Relativamente aos aspectos dificultadores do ensino na universidade, a categoria que apresenta substancialmente maior volume de informação, mais de dobro, é a dos recursos (N=24; 40.7%). Em segunda posição surgem os alunos (N=11; 1.6%) e em terceira a formação do corpo docente (N=9; 15.3%). Outras quatro categorias como a gestão e organização institucional (N=6; 10.2%), a ação do professor (N=4; 6.8%), o ensino pré-universitário (N=4; 6.8%) e a relação professores/alunos (N=1; 1.7%) apresentam menor volume de informação. Passaremos a analisar em pormenor cada uma destas categorias.

A) Ensino pré-universitário

A qualidade do ensino pré-universitário (N=4; 6.8%) é pouco referida como fazendo parte dos aspectos dificultadores do ensino universitário.

“...porque no ensino secundário há muitas ruturas, os programas não são cumpridos a cem por cento, pelo que muitas vezes o conteúdo que começa na sétima classe e deve continuar na oitava classe, ou seja essa sequência cronológica as vezes falha, além disso deve-se melhorar a qualidade dos docentes dos ensinos primários e secundários” (P15)

Observa-se que os professores exploram uma dimensão mais ampla do sistema de educação, considerando que a deficiência do ensino secundário se repercute no universitário pelo que se deveria dar maior importância à questão da qualidade do ensino e da qualificação dos professores do ensino primário e secundário.

A qualidade de ensino pode ser influenciada pela formação de base dos/as alunos/as à entrada do ensino superior, e nesse sentido, consideramos ser elementar ajudar os/as alunos/as a compreender a relação entre as experiências anteriores e conhecimentos prévios e os novos conhecimentos adquiridos (Lourenço & Paiva, 2017).

B) Gestão e organização institucional

A gestão e organização institucional surgem como aspectos dificultadores do ensino (N=6; 10.2%), reportando-se à especificamente à organização institucional (N=3; 5.1%), à cooperação interinstitucional e internacional (N=2; 3.4%) e à participação dos estudantes na universidade (N=; 1.7%).

“...mas o que constato, eu acho que é necessário uma melhor organização, é necessário trabalharmos com competências que nos permitam compreender cada vez melhor o expediente de gestão, administração escolar, e também gestão das instituições universitárias” (P8)

- *“...nossa universidade é nova e foi muito bom ter implementado essa universidade, porque é uma porta aberta para os investigadores nacionais e internacionais, e não só, o que temos de fazer é estabelecer parcerias, abrir ao mundo, trazer o mundo a nós e irmos também a busca de mais conhecimentos” (P6)*

- *“Eu acho que a universidade foi criada por causa dos alunos e eu acho que os alunos devem estar integrados na universidade, não só como alunos, não sei se aqui funciona bem a parte de associação dos estudantes, mas estabelecer uma parceria entre a associação dos estudantes com a universidade, porque os alunos devem estar informados acerca da universidade,” (P2)*

Em suma, apesar das verbalizações serem escassas, estão patentes as ideias de que os obstáculos que dificultam o ensino universitário prendem-se com limitações em: i) proporcionar aos professores formação a nível de gestão, administração e organização da universidade para que possam desenvolver competência nessas áreas, já que estas também fazem parte das suas funções; ii) desenvolver a cooperação interinstitucional a nível nacional e internacional a nível de investigação tendo em conta, sobretudo, o tempo de existência da USTP onde tal cooperação pode permitir entre outros, a troca de experiências, a partilhas de conhecimentos e projetos conjuntos de investigação, etc; iii) investir também em atividades que integram a participação dos estudantes nas atividades da Universidade. As associações de estudantes podem trazer novas ideias e influenciar a política institucional na qualidade de ensino (OCDE, 2009), daí a necessidade de integrar a participação dos/as alunos/as nas atividades da Universidade.

C) Recursos

A falta de recursos é de todos, o aspetto mais referido dificultador do ensino universitário (N=24; 40.7%), reportando-se a instalações e equipamentos (N=11; 18.6%), materiais e recursos didáticos (N=8; 13.6%) e os recursos financeiros (N=5; 8.5%).

“Há vários aspectos que dificultam o ensino, em primeiro a questão de infraestruturas adequadas para o ensino superior, é necessário evoluímos para uma cidade universitária, com cantinas, com alojamentos para fazer com que alunos que vêm de outras regiões possam alojar, os laboratórios, para os alunos de biologia, de química, têm que haver laboratório para todos esses cursos, (P7)

“podemos falar de materiais como projetores, ter laboratório, centros de investigação, lugares para fazer estágios. (P2)

“o acesso a literatura atualizada, (...) temos de ter bibliografias, acesso a revistas científicas de ensino, (...) há faltas de materiais didáticos” (P1)

“...falta bibliografias, falta meios materiais, se queremos comprar livro é outra dificuldade, não temos como comprar livros na Europa, o nosso honorário também não nos facilita, por isso há pessoas que nem compram um livro por ano. (P18)

- “...o problema que nos bloqueia é o problema financeiro. Porque às vezes temos dificuldades na aquisição de matérias didáticas, tinteiros, aquisição de papéis (P10)

Dos vários constrangimentos expressos, a inexistência de instalações e equipamentos como laboratórios, centros de investigação, campos de estágio, acesso à internet, computadores, cantinas, residências de estudantes e recursos materiais e didáticos como bibliografias atualizadas, revistas científicas e recursos financeiros constituem os principais abordados. As instituições que querem implementar um ensino de qualidade devem garantir, além de recursos humanos, financiamentos, instalações e equipamentos adequados e que respondam às suas necessidades (Greatbatch & Holland, 2016; OCDE, 2009; Yin & Wang, 2015).

D) Formação do corpo docente

A formação de professores enquanto aspetto dificultador de ensino situa-se no âmbito deste subtema em terceiro lugar (N=9; 15.3%). Reportando-se especificamente à consideração da ausência de formação pedagógica (N=3; 5.1%) e de formação contínua (N=6; 10.2%).

- “os professores são importantes, mas têm que ter a componente pedagógica,” (P7)

- “estamos a falar de professores que têm mestrado, doutoramento e outros conhecimentos, mas ficam três, quatro, cinco anos sem uma formação contínua. Estamos a falar que a formação contínua é importante, tem que ser algo que está sempre em dinamismo, e não vale a pena estamos aqui a ensinar a mesma coisa dez anos depois, é preciso termos oportunidades para melhorarmos isso,” (P4)

Estes professores reconhecem a existência de lacunas na sua formação considerando que para estarem mais bem preparados são essenciais competências pedagógicas e didáticas e conhecimentos atualizados.

Ao ser definida uma política de formação permanente instituída pela USTP poderia contribuir para reduzir os aspetos que dificultam a qualidade de ensino. A formação contínua

integrada no processo de desenvolvimento profissional oferece ao professor possibilidades de novas aprendizagens, na qual pode obter respostas para às suas necessidades pessoais e valorização das suas potencialidades (Batista, 2010).

E) Ação do professor

A ação do professor foi pouco referida como fazendo parte dos aspectos dificultadores de ensino (N=4; 6.8%). Apenas dois aspectos foram mencionados, a dificuldade de cooperação entre professores (N=3; 5.1%) e a irresponsabilidade do professor (N=1; 1.7%).

- “...e depois eu acho também que esta dificuldade poderia ser na minha perspetiva colmatada se nós não vivessemos isoladamente, porque há professores que têm mais facilidades de comunicação com outros, tem outras estratégias, tem maior facilidade de chegar, é preciso um grupo de trabalho mais colaborativo, (...) se trabalhássemos numa estratégia comum naquilo que é a área de cada um, mas acho que há estratégias que podem ser consertadas, acho que isso ajudaria também,” (P17)

- “...às vezes assisto um professor que devia começar as aulas as 7-20, ele começa as 9- 40, e meia hora depois ele está a sair, e os alunos disseram que este professor é assim, quando vejo isto, este indivíduo nunca devia estar na sala de aula a lecionar, porque ele está a roubar o estado e não está a cumprir os objetivos para qual foi chamado, então com estas situações assim é muito complicado atingir-se os objetivos do ensino aprendizagem,” (P15)

A falta de cooperação entre os professores dificulta o ensino, pois um trabalho coletivo permitiria aos professores a partilha de experiências, de estratégias de ensino com as quais têm melhores resultados, e consensualmente a definição de algumas linhas de orientação quanto às abordagens a serem aplicadas respeitando as particularidades de cada disciplina. Por outro lado a falta de responsabilidade do professor faz com que este não cumpra os objetivos, com consequências no processo de aprendizagem dos/as alunos/as. O comprometimento de todos os envolvidos com a universidade, principalmente com a comunidade académica, é crucial para o sucesso de qualquer política para melhorar a qualidade do ensino (OCDE, 2009). Conforme nos diz Paiva e Lourenço (2017), as abordagens adotadas pelos professores nas respetivas práticas educativas influenciam linearmente as opções das abordagens utilizadas nas aprendizagens dos alunos.

F) Relação professores/alunos

A relação professores/alunos surge de modo completamente residual como um dos aspectos que pode dificultar o ensino na universidade (N= 1; 1.7%).

“...interação, eu vejo a interação como um processo que pode dificultar também, porque quando o professor cria uma relação com os alunos e se não for rigoroso, pode depois atribuir uma nota que o aluno não merece”(P4)

A reflexão sobre programas e pedagogia tem suscitado novos debates sobre a interação professor-aluno apropriada no ensino superior, distribuição de conteúdo, abordagem da

aprendizagem pela prática e, acima de tudo, precisão das avaliações dos/as alunos/as. Veiga (2013) considera que a relação professor-aluno pode funcionar como competências fundamentais para a promoção da educação e da gestão da sala de aula, mas também pode funcionar como obstáculo à relação humana, como por exemplo nos processos avaliativos. A avaliação dos/as alunos/as simboliza um ponto crítico para a instituição (professores e alunos), pois reflete conceções pessoais e sustenta os valores da equidade. Pode ser um vetor para mal-entendidos e continua ainda a ser um tema sensível para muitas associações estudantis (OCDE, 2009).

G) Alunos

O segundo maior volume de informação neste subtema relativo a aspectos que dificulta o ensino regista-se ao nível dos/as alunos/as ($N=11$; 18.6%) especificamente ao nível de conhecimentos prévios ($N=8$; 13.6%), do empenho/cumprimento das normas de aprendizagem ($N=2$; 3.4%) e da motivação extrínseca ($N=1$; 1.7%).

“A falta de pré-requisitos coloca logo à partida, porque obriga-nos muitas vezes a ter que baixar um bocadinho de nível, para eles acompanharem. Um exemplo, os alunos reclamaram, diziam que um professor utilizava uma linguagem muito difícil. Pediu-se um outro professor para assistir aula daquele professor, conclusão professor falava da infraestruturação da economia nacional- uma linguagem da universidade, mas os alunos não estavam de facto a perceber, então o pedido foi feito para o professor baixar o nível para que eles possam compreender, porque de facto a razão de estarmos cá são eles, se eles não percebem nada, não estamos aqui a fazer rigorosamente nada, isto também dificulta.” (P17)

“a qualidade dos alunos que entram no ensino superior baixou consideravelmente, neste sentido é preciso nós avaliarmos não somente o ensino superior, mas o ensino secundário, básico e o pré-escolar” (P4)

“também hoje temos alunos que trabalham, portanto alunos trabalhadores-estudantes, e não cumprem as regras que constam no regulamento, isso também dificulta, não chegam a horas, chegam cansados, e depois há uma dose daquilo que têm que reter, e essas coisas todas concorrem para isso.” (P5)

- “o maior problema que temos, eu gosto de chamar displicência dos alunos, digo isto porque os alunos vêm para universidade para adquirirem um diploma, mas falta-lhes aquela cultura de dedicar e acima de tudo querer aprender alguma coisa, e como eles vêm mais atrás do diploma do que do conhecimento não têm essa responsabilidade, e quando não há responsabilidade fica muito difícil.” (P9)

- “ISEC vem do passado, quando o aluno via que já não tinha nenhuma saída profissional, nem como entrar para isso ou aquilo que queria, então o ISEC era o lugar que lhe podia acolher, isso é mau,” (P6)

Na opinião destes professores, os conhecimentos prévios dos/as alunos/as constituem-se como um dos aspectos que dificultam o ensino porque os professores, mesmo tendo uma determinada conceção de ensino, acabam por utilizar outra abordagem em função das necessidades manifestadas pelos/as alunos/as, ou dos problemas identificados. Mas uma atenção deve ser dada aos ensinos anteriores, para que se possa selecionar os problemas na sua origem. Para além disso, o facto de os/as alunos/as estarem pouco empenhados, pouco motivados pelas opções em falta na escolha do curso, não terem objetivos definidos no que concerne à sua aprendizagem e não cumprirem as normas de aprendizagem também

dificultam o ensino. Tal trás para primeiro plano as relações entre aspectos contextuais e pessoais e as relações entre conceções de aprendizagem, abordagens, as motivações e estratégias, materializadas em diferentes situações de aprendizagem, e conduzindo a resultados de aprendizagem qualitativamente diferentes (Entwistle & Peterson, 2004; Grácio et al., 2011).

2.3. Subtema II.3. Aspectos facilitadores do ensino na universidade

No terceiro subtema, foi colocada a questão “quais os aspectos que facilitam o ensino na universidade?” permitindo identificar seis categorias tradutoras de aspectos considerados facilitadores: a gestão e organização institucional, os recursos, a formação do corpo docente, a ação do professor, a relação professores/alunos e os alunos (tabela 15).

Tabela 15. Subtema II.3. Aspectos facilitadores do ensino na universidade: categorias, subcategorias; frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total	Total
		N	%	N	%
1. Gestão e organização institucional	1.1. Organização institucional	4	9.5	8	19
	1.2. Participação dos estudantes	1	2.4		
	1.3. Cooperação interinstitucional	2	4.8		
	1.4. Seguimento após a formação	1	2.4		
2. Recursos	2.1. Instalações e equipamentos	8	19	17	40.5
	2.2. Materiais e didáticos	6	14.3		
	2.3. Financeiros	3	7.1		
3. Formação do corpo docente	3.1. Qualificação	2	4.8	3	7.1
	3.2. Atualização de conhecimentos	1	2.4		
4. Ação do professor	4.1. Partilha de recursos com alunos	1	2.4	7	16.7
	4.2. Cooperação entre professores	1	2.4		
	4.3. Atividades tecnológicas e extracurriculares	2	4.8		
	4.4. Facilitação da aprendizagem	2	4.8		
	4.5. Motivação	1	2.4		
5. Relação professores/alunos		1	2.4	1	2.4
6. Alunos	6.1. Motivação	4	9.5	6	14.3
	6.2. Disponibilidade / ausência de sobrecarga	2	4.8		
Total		42	100	42	100

Relativamente aos aspectos que facilitam o ensino, a categoria que apresenta substancialmente maior volume de informação é a dos recursos (N=17; 40.5%). As outras cinco categorias apresentam sensivelmente menos do dobro do volume de informação: a gestão e organização institucional (N=8; 19%), a ação do professor (N=7; 16.7%), os alunos

(N=6; 14.3%), a formação do corpo docente (N=3; 7.1%) e a relação professores/alunos (N=1; 2.4%) sendo objeto de uma análise pormenorizada a seguir.

A) Gestão e organização institucional

A gestão e organização institucional entendida como facilitadora do ensino universitário é o segundo aspeto mais mencionado no âmbito deste tema (N=8; 19%). Especificamente é entendida como facilitadora uma organização institucional marcada pela flexibilidade (N=4; 9.5%), pela existência de cooperação interinstitucional e parcerias (N=2; 4.8%), pela participação dos estudantes na vida académica de forma organizada através da associação de estudantes (N=1; 2.4%) e ao seguimento dos/as alunos/as após a sua formação (N=1; 2.4%).

- “...uma administração que facilita os trabalhos de todos. A administração tem que deixar equipamentos disponíveis, tem que haver abertura, estarem disponíveis para no sábado por exemplo permitir os professores trabalharem com alunos, tem que haver essa abertura, e se um professor pedir a administração tem que disponibilizar salas para trabalhar, felizmente na nossa universidade temos tido essa facilidade.” (P9)
- “...aspetos que facilitam são as parcerias externas e internas como disse, temos o nosso centro agronómico tecnológico, muitas vezes há tecnologias de ponta que a universidade não consegue oferecer, mas se levarmos os nossos alunos para esses locais, eles terão acesso,” (P6)
- “...a existência de algo que é muito importante no ensino superior é ter uma associação dos estudantes muito forte, que sobretudo possa ajudar os alunos na primeira fase da integração. (P12)
- “...outra coisa que temos que fazer já que estamos a formar professores de qualidade, seria, depois dos alunos saírem da escola, tivéssemos a possibilidade, em acordos com as escolas de os acompanhar, pelo menos um semestre ou um ano para vermos como estão a evoluir na prática e depois os soltar.” (P18)

B) Recursos

Os recursos constituem-se como a categoria do subtema “aspetos facilitadores do ensino” que regista o maior volume de informação (N=17; 40.5%) o que nos leva a inferir que são percecionados como bastante importantes como facilitadores do ensino.

Os aspetos considerados facilitadores do ensino são as instalações e equipamentos (N=8; 19%), os recursos materiais e didáticos (N=6; 14.3%) e os recursos financeiros (N=3; 7.1%).

- “A escola, embora pequena e a sala de aula não são tão supletivas, não estão repletas para dizer que temos muitos alunos, elas comportam um número razoável de alunos, todos sentados, temos salas de aulas apetrechadas, não temos aqui falhas de energia, porque temos um gerador, quando há falha de energia liga-se o motor,” (P10)
- “também estou a falar dos meios que auxiliam o ensino, das bibliotecas, dos laboratórios” (P3).
- “...a nível de biblioteca temos alguns livros, e acho que não podemos criticar muito a biblioteca, existem muitos livros em pdf disponíveis na internet, por isso os alunos têm recursos a nível de livros mais que suficiente para acompanhar as aulas,” (P14)
- “...eu acho que facilita também é o próprio valor das propinas, eles reclamam que é muito elevada, mas acho que é um facilitador, como o valor é baixo não há elitização na universidade, todas as pessoas podem vir, podem estudar, podem participar, eu acho basicamente isso.” (P17)

Segundo os professores, tendo em conta o contexto do país e dada a sua dimensão, a universidade consegue dispor de vários recursos básicos como instalações, equipamentos e laboratórios, bibliotecas, recursos materiais e didáticos que suportam o seu funcionamento o que acaba por constituir valias e facilitar o ensino. A existência de recursos diversos que permitem auxiliar o professor no seu ensino e os recursos financeiros (ainda que escassos) permitem à instituição ir resolvendo e ultrapassando vários desafios. No entanto, temos de ter presente que quando questionados sobre os aspetos dificultadores do ensino a falta de recursos foi o aspetto mais mencionado (N=24; 40.4%) pelo que tal não pode ser escamoteado. Infere-se pois que este é um aspetto crucial que urge melhorar. De facto, segundo a literatura o conjunto de mecanismos, ferramentas, instalações e equipamentos, recursos materiais e humanos quando reunidos coerentemente devem resultar em qualidade de ensino (Greatbatch & Holland, 2016; OCDE, 2009; Yin & Wang, 2015).

C) Formação do corpo docente

A formação do corpo docente no seu conjunto foi muito pouco referida como um dos aspetos facilitadores de ensino, reportando-se à qualificação e preparação técnico-científica do professor (N=2; 4.8%) e à atualização de conhecimentos por parte do professor (N=1; 2.4%).

- “*Se quisermos qualidade, começaremos pela docência e sua qualificação, o nível de preparação académica dos docentes,*” (P15)
- “*Professores que estão preocupados com o processo de ensino, preocupam-se em comprar livros para manterem-se atualizados.*” (P1)

Estes dados devem ser interpretados com alguma cautela no âmbito deste subtema tendo em conta que as competências e formação do professor universitário serão objeto de investigação e análise aprofundada no tema III.

D) Ação do professor

As ações do professor como aspetos facilitadores do ensino apresentam o terceiro maior volume de informação no conjunto do subtema (N=7; 16.7%) reportando-se a ações relativas a atividades tecnológicas e extracurriculares (N=2; 4.8%), de facilitação da aprendizagem (N=2; 4.8%), de motivação (N=1; 2.4%), de partilha de recursos com os/as alunos/as (N=1; 2.4%) e de cooperação entre professores e entre professores e alunos (N=1; 2.4%).

- “*...envolvermos mais no processo tecnológico, internet, para que os alunos tenham acesso a isso, porque hoje existe uma quantidade de conhecimento e conteúdos espalhados, os alunos têm que ser orientados para como selecionar os conhecimentos, então se conseguirmos unir toda estas partes, estaremos com certeza a melhorar outras partes do ensino superior,*” (P4)
- “*por exemplo houve uma feira das mudanças climáticas há uma semana, e fui todos os dias com os alunos, disseram-me a professora está cá sempre, eu disse estou cá sempre mas com alunos diferentes,*

ali temos toda a metodologia, há parte de animais, insetos que são pragas para muitas plantações, eles foram lá ver, portanto são muitos estudos que foram lá feitos” (P6)

- “...os alunos não são autónomos quando vêm do secundário, então temos esta luta para que eles ganhem esta autonomia, os conhecimentos estão disponíveis, mas no fundo queremos que eles próprios desenvolvam a sua aprendizagem, progressivamente ganhem autonomia.” (P14)

- “A motivação é importante, e é o papel do professor de cada disciplina motivar os alunos, eu pelo menos tento fazer, dizendo aos alunos qual a vantagem que têm estudando a matemática, o que podem fazer da vida enquanto matemático” (P9)

- “...e depois tem a ver também com o próprio núcleo dos professores, eu sou de um departamento onde somos muito unidos, talvez porque conhecemos a muito tempo, mas é essa familiaridade que existe, este espírito de entre ajuda que existe entre nós, a comunicação facilita bastante.” (P19)

- “...e partilham os livros com os alunos, pelo menos neste departamento fazemos isso, no departamento de biologia temos uma pequena literatura, formada com os livros que foram comprados pelos professores, e estes livros são partilhados com os alunos.” (P1)

Quando analisamos as especificidades das ações do professor, verificamos que alguns dos aspetos importantes, como facilitar a aprendizagem, o uso pedagógico das TICs, o professor desempenhado o papel de facilitador quase não são referidos. A partilha de conhecimentos com os colegas de profissão faz com que haja uma partilha de adversidades do quotidiano e com que os professores se sintam apoiados e solidarizados por todo o grupo. Esta ideia teve uma única verbalização. A ação de motivação do professor sugiu uma única vez o que nos inquieta já que alguns estudos sobre a excelência no ensino, percebida pelos/as alunos/as, indicam que estes querem ser ensinados por professores entusiasmados e competentes, empáticos, acessíveis, prestativos e pacientes e que os incentivam a desenvolver todo o seu potencial (Greatbatch & Holland, 2016).

E) Relação professores/alunos

A relação entre professores e alunos/as foi referida de forma residual como um dos aspetos facilitadores do ensino (N=1; 2.4%).

- “O processo do ensino-aprendizagem faz-se fundamentalmente com os professores e os alunos. O professor não é aquele que chega a sala de aula e transmite e espera que os alunos entendam, ele precisa interagir com os alunos, é esta predisposição de interagir com os alunos que acredito que vai em muito beneficiar e contribuir para o sucesso.” (P8)

De forma residual é referida a importância da interação entre o/a aluno/a e o professor como um aspeto facilitador do ensino. Ora, num ensino de qualidade a aprendizagem é ativa e estimulada por meio da interação e do diálogo (Gonzalez, 2011) devendo dar-se voz aos alunos (Yin & Wang, 2015).

F) Alunos

O aspetos facilitadores mencionados em relação aos/as alunos/as são a motivação (N=4; 9.5%) e a disponibilidade /ausência de sobrecarga de trabalho (N=2; 4.8%).

- “Infelizmente, alguns alunos mostram pouco interesse em aprender, mas há outros que vieram porque gostam da matemática, e há também outra franja que vieram fazer o curso só por fazer, ter alunos motivados que vêm com vontade de aprender, alunos curiosos, críticos, empenhados, facilita o ensino” (P9)

“temos estudantes com handicap que conseguem obter bons resultados, um grupo ávidos de alunos, isso facilita o ensino” (P1).

- “O que facilita o ensino é ter os alunos disponíveis também e nem sempre isso acontece, temos muitos alunos que trabalham, são professores estudantes, trabalhadores estudantes, mães estudantes, pessoas que desdobram-se em preocupações, não favorece o processo de ensino-aprendizagem.” (P11)

Através das verbalizações dos professores verifica-se que os aspetos motivacionais e do contexto de vida dos/as alunos/as facilitam o ensino. Alguns alunos apresentam pouco interesse em aprender, outros ao contrário, acabam por automotivar-se durante o processo de aprendizagem. A diferença nos dois grupos de alunos/as repercute-se nas abordagens de aprendizagem, assim como os resultados de aprendizagem. A disponibilidade e ausência de sobrecargas de trabalho e preocupações podem facilitar o ensino, pois o facto de os estudantes terem preocupações adicionais por serem pais ou profissionais exige um esforço que nem sempre é superado. Quando analisamos o/a aluno/a como um aspetto facilitador do ensino, verificamos que este aspetto recebeu pouca atenção dos professores, e de acordo com as especificidades referidas, verificamos que alguns dos aspetos importantes para facilitar a aprendizagem não são referidos, entre eles, as características dos/as alunos/as, os estilos de aprendizagem o perfil de aprendizagem do/a aluno/a, e as abordagens de aprendizagem por parte dos/as alunos/as.

A ação dos professores como aspetto facilitador do ensino (N=7; 16.7%) e os alunos (N=6; 14.3%) apresentam um volume de informação muito próximo o que parece não indicar preponderância de percepção de uns sobre outros na facilitação do ensino.

2.4. Síntese e discussão dos resultados

O tema II- qualidade de ensino universitário é composto por três subtemas: aspetos de melhoria, aspetos dificultadores e aspetos facilitadores do ensino.

Em relação à conceção sobre a qualidade do ensino na universidade, os resultados revelaram que os aspetos mais referidos para a melhoria da qualidade de ensino, foram a contratualização do corpo docente, os recursos, e a formação do corpo docente. Foram ainda considerados como aspetos de melhoria de ensino a organização institucional e do ensino, as ações dos professores. Quanto às ações do professor, aspetos como a diferenciação, a

facilitação do processo de aprendizagem, o compromisso com os resultados, a inovação, a cooperação, a planificação pouco são referidos.

Relativamente aos aspectos dificultadores do ensino, os aspectos mais mencionados reportam-se aos recursos, os alunos e a formação do corpo docente. A gestão e organização institucional, enino pré-universitário, ação do professor e relação professores/alunos são escassamente mencionados.

Os professores foram específicos em referir que a ausência de formação pedagógica e da formação contínua constituem necessidades predominantes reconhecendo assim que a formação profissional é muito importante para que possam desenvolver as competências e os conhecimentos para ministrar e se comprometer com um ensino de qualidade.

Os recursos considerados em falta reportam-se a instalações e equipamentos, materiais didáticos e financeiros que espelham as próprias dificuldades do país. Quanto aos alunos os professores consideram que há falta de conhecimentos prévios que podem derivar inclusive da preparação pré-universitária, do empenho/cumprimento das normas de aprendizagem, e da disponibilidade/sobrecargas de trabalho dos/as alunos/as. A motivação é muito pouco referida como aspeto dificultador do ensino.

Quanto aos aspectos facilitadores do ensino universitário salientam-se mais uma vez os recursos, os alunos sobretudo em termos de conhecimentos prévios e a formação do corpo docente. A participação do/a aluno/a em atividades de organização institucional, a cooperação interinstitucional, a cooperação nos cursos e entre os departamentos e a cooperação entre os professores tem uma expressão irrelevante.

Da análise global do tema relativo à qualidade de ensino podemos agrupar as principais ideias em quatro eixos: um primeiro relativo à gestão e organização da instituição, cujas ideias passam pelos recursos existentes, pela contratação do corpo docente e por outros aspectos de organização do sistema de ensino, constituindo o eixo com mais verbalizações. Um segundo eixo relacionado com o professor, a sua formação, as suas ações e a relação estabelecida com os/as alunos/as. Um terceiro eixo que tem a ver com os/as alunos/as e por fim , um quarto eixo relativo ao Ensino pré-universitário sendo referida que a deficiência do ensino secundário se repercute no ensino universitário.

Como resultados deste tema na sua globalidade podemos concluir que os professores da USTP apresentam uma conceção de ensino de qualidade mais relacionada aos macro-fatores do processo de ensino-aprendizagem, outrossim, sugerem que se a instituição conseguisse resolver e gerir melhor os fatores macros da instituição já concorreria para uma melhor qualidade de ensino. Não está presente um processo de ensino-aprendizagem em que

o/a aluno/a deva ter um papel ativo ou que os professores devam ter uma conceção de ensino centrado no/a aluno/a ao contrário de outros estudos efetuados (e.g., Bonito et al., 2009; Diseth, 2007; Martins et al., 2009; OCDE, 2009) que destacam o professor como elemento crucial para a qualidade de ensino e (e.g., Greatbatch & Holland, 2016; Yin & Wang, 2015) e que destacam a qualidade de aprendizagem, os processos e os resultados da aprendizagem dos/as alunos/as como igualmente cruciais para a qualidade de ensino. Se nos anos 80 e 90 a qualidade de ensino fora relacionada com os aspetos de transformação que iriam ocorrendo nas instituições de Ensino Superior, atualmente, a qualidade de ensino é avaliada pelos resultados de aprendizagem dos/as alunos/as, pela qualidade do processo de aprendizagem e pelo ambiente que promove à aprendizagem (Garzón & Vargas, 2014).

A investigação como um recurso para melhorar a qualidade do ensino quase não foi expressa. Isto pode constituir-se como uma preocupação para o desenvolvimento de um ensino de qualidade pois o processo de ensino-aprendizagem requer muita pesquisa e inovação.

No contexto deste tema (i.e., melhoria da qualidade do ensino na universidade) os professores não se pronunciaram relação às auditorias externas. No entanto, vários estudos sugerem que auditorias externas de qualidade, juntamente com os processos internos da universidade estimulam a melhoria do ensino e da aprendizagem, desde que os resultados dessas auditorias sirvam de base de reflexão e de desenvolvimento de valores e tomada de decisões para a própria instituição, envolvendo a comunidade educativa a implementar mudanças (Greatbatch & Holland, 2016).

Sendo a qualidade de ensino um conceito complexo e difícil de ser definido, o certo é que a interação harmoniosa de todos os elementos do sistema de ensino pode contribuir para a qualidade de ensino, no sentido de se completarem e darem a sua contribuição específica para os objetivos globais do sistema de ensino (Saraiva et al., 2006; OCDE, 2009). Entretanto, o envolvimento do professor é crucial neste processo. Os diferentes modos como os professores abordam o seu ensino estão relacionados também com diferentes formas de entender o contexto de ensino. A falta de conceitos explícitos sobre o que é um ensino de qualidade, representa uma lacuna significativa entre o ensino de qualidade como teoria educacional e a prática de ensino (Greatbatch & Holland, 2016), que nos parece estar a acontecer.

Diante dos resultados, enquadrados pelo modelo SAL, englobando três componentes fundamentais – as conceções, as abordagens e a percepção do contexto de ensino - subentende-se a necessidade de uma maior aproximação ao ensino centrado no/a aluno/a e na aprendizagem.

A partir de uma reflexão metacognitiva, questionando as suas práticas e desafios, os professores poderão tomar consciência da existência de fatores que poderão ser reforçados e outros reformulados ou aprofundados, de modo a aumentar a qualidade do seu ensino e da aprendizagem dos/as alunos/as (Biggs & Moore, 1993). Assim sendo, consideramos que as instituições devem ter o cuidado de envolver os professores no exercício de reflexão sobre o ensino de qualidade e aspetos que o promovem. A responsabilidade colaborativa, que não teve expressão por parte dos professores, parece ser a maneira predominante de proceder, não obstante as dificuldades organizacionais (OCDE, 2009). Urge haver uma mudança nas conceções dos professores da USTP para se ter a possibilidade de obter uma verdadeira mudança nas práticas pedagógicas.

3.Tema III. Competências e Formação do Professor

O presente tema tem como objetivo identificar as conceções dos professores sobre as competências e qualificações necessárias para se ser professor no Ensino Superior. Para tal foram colocadas duas questões: Na sua opinião quais as competências que um professor universitário deve ter? Qual a formação e as habilitações académicas que considera serem necessárias para se ser professor no Ensino Superior? A tabela 16 apresenta a panorâmica geral sobre este tema e respetivos subtemas.

Tabela 16. Tema III. Competências e Formação do Professor: subtemas, frequências e percentagens

Tema	Subtemas	N	%
III-Competências e formação do professor universitário	III.1. Competências do professor universitário	69	53.9
	III.2. Formação do professor universitário	59	46.1
	Total	128	100

O subtema referente às competências do professor universitário que comporta maior volume de informação (N=69, 53.9%) do que o subtema relativo à formação considerada necessária (N=59, 46.1%). Passaremos a analisar de forma detalhada cada um deles.

3.1. Subtema III.1 Competências do Professor Universitário

Os dados a seguir apresentados decorrem da seguinte questão “Na sua opinião, quais as competências que um professor universitário deve ter?

A análise da questão permitiu identificar um total de cinco categorias que expressam a ideia de que as competências do professor universitário incluem conhecimento, aspetos

relacionais, multiplicidade de conhecimentos, competências intelectuais, competências de investigação e a postura face ao saber e ao ensino (Tabela 17).

Tabela 17. Subtema III.1. Competências do Professor Universitário: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Conhecimento	1.1. Do conteúdo que ensina	15	21.7	43	62.3
	1.2. De pedagogia e didática	15	21.7		
	1.3. De Tecnologias de Informação e Comunicação	5	7.2		
	1.4. Multiplicidade de conhecimentos/versatilidade	8	11.6		
2. Aspectos relacionais	2.1. Gerais em sala de aula	7	10.1	16	23.2
	2.2. Compreensão/humildade	4	5.8		
	2.3. Interesse	1	1.4		
	2.4. Responsabilidade /ética	1	1.4		
	2.5. Educação, cidadania, valores	3	4.3		
3. Competências intelectuais		1	1.4	1	1.4
4. Competências de investigação		8	11.6	8	11.6
5. Postura face ao saber e ao ensino		1	1.4	1	1.4
Total		69	100	61	100

A categoria com maior volume de informação, mais de dobro é a do conhecimento (N=43; 62.3%) seguida dos aspectos relacionais (N=16; 23.2%), e das competências de investigação (N=8; 11.6%). As competências intelectuais (N=1; 1.4%) e a postura face ao saber e ao ensino (N=1; 1.4%) foram residualmente referidas.

A) Conhecimento

Constatou-se que nas competências do professor universitário, o conhecimento foi o mais verbalizado (N=43; 62.3%) e os aspectos mais considerados foram o conhecimento do conteúdo que ensina (N=15; 21.7%), a pedagogia e didática (N=15; 21.7%), a multiplicidade de conhecimentos/versatilidade (N=8; 11.6%) e as Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC (N=5; 7.2%).

“...a primeira competência é científica, pois a priori o professor deve ter competências na área que ele ensina” (P3)

“outra competência não só de transmitir os conhecimentos, (...) outra vertente é a competência pedagógica-didática, ele terá de saber como ensinar, quais os meios a utilizar, quais as técnicas, para que o processo seja devidamente eficiente. (P16)

“...um professor universitário deve ser multifacetado para poder trabalhar com a transversalidade, porque muitas vezes quando estou a dar minha disciplina, eu preciso de outras competências para poder atingir um determinado objetivo” (P6)

Um professor na universidade tem que ser versátil, tem que ser muito bom a nível de cultura geral, deve ser proativo, ter a capacidade de se desdobrar, não ficar somente as situações na sala de aula, ou dar as suas aulas, porque muitas vezes há coisas que nos ultrapassam e temos que saber resolver (...) os professores devem ser proativos, e devem gostar da profissão. (P19)

"estamos a falar de competências técnicas, informáticas (...). Portanto há uma série de recursos informáticos hoje em dia, que permite que os alunos consigam ter uma formação mais sólida e permite que o ensino do professor seja mais inclusivo. Quer dizer os aspectos tecnológicos ajudam, não podemos negar isso, as TIC ajudam a melhorar o próprio ensino." (P12)

Nogueira (2012) considera que os professores do ensino superior devem ter uma preparação científica derivada do seu percurso académico, entretanto, este conhecimento deve ser complementado com outros tipos de conhecimentos. A pedagogia e didática tornam eficiente o processo de ensino-aprendizagem na medida em que os conhecimentos pedagógico-didáticos permitem ao professor adaptar as metodologias de ensino aos níveis dos/as alunos/as, definir melhor as estratégias de ensino e os recursos didáticos a utilizar.

As competências do professor universitário requerem uma multiplicidade de conhecimentos, isto é, o professor deve ter saberes diversificados, versatilidade, proatividade e capacidade de adaptação. Segundo Mesetto (2012), se antigamente, o professor poderia ser considerado um *expert* numa determinada área de conhecimento, por apresentar uma panóplia de informação e domínio de conhecimento naquela área, atualmente, este tipo de competência se torna insuficiente, pois existe um conjunto de informações que está disponível para todos, em que os/as alunos/as podem, inclusive, trazer novos dados para serem clarificados e compreendidos nas aulas. Os professores além de um conhecimento profundo da disciplina que ministra, devem ter conhecimentos em outras áreas, que lhes possam auxiliar durante o ensino. Estes conhecimentos vão-lhe permitir atingir os objetivos preconizados, ultrapassar os obstáculos e resolver os desafios que vão surgindo no seu quotidiano. Segundo Nogueira (2012), as funções de professores do ensino superior exigem integração de várias áreas de conhecimento. O contexto da prática e as funções exigidas aos professores revelam-se determinantes na articulação e integração de diferentes tipos de conhecimentos.

As Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC dentro dos conhecimentos específicos referidos, apresentaram substancialmente menor número de verbalizações (N=5; 7.2%) sendo referidos como recursos que auxiliam o papel do professor enquanto facilitador de conhecimentos permitindo melhorar o processo de ensino-aprendizagem e auxiliando, os professores na realização de trabalhos de investigação, e são indispensáveis em determinados cursos, como os que precisam da aplicação de alguns programas informáticos. O não destaque às TICs pode constituir um entrave à inovação e a melhoria de um ensino de qualidade. Entende-se que as tecnologias e a Internet propõem novas formas de ensinar e aprender. As TICs permitem ministrar aulas através de ensino à distância, dar apoio complementar e

individualizado possibilitando à inclusão dos/as alunos/as no processo de ensino. Por isso mesmo, é fundamental que a Instituição invista na formação dos professores através do treino digital necessário a sua efetiva inclusão nos processos educacionais.

B) Aspectos relacionais

Os professores consideram que os professores universitários devem ter competências relacionais e de comunicação em geral em sala de aula (N=7; 10.1%), de compreensão/humildade (N=4; 5.8%), de educação, de ajuda à construção de cidadania cidadania, valores (N=3; 4.3%), de interesse pelo/a aluno/a (N=1; 1.4%) e de responsabilidade/ética (N=1; 1.4%).

“...portanto se o professor não tiver capacidade para criar um espaço de aprendizagem e troca de conhecimentos, não terá resultados, se tiver competência cognitiva e não ser capaz de criar um ambiente saudável na sala de aula, ele acaba por não atingir os objetivos” (P15)

“pelo que o professor deve desenvolver uma boa relação, saber estar, saber ser, porque nós não vivemos isolados, somos uma comunidade, então a nossa função enquanto professor é aprender a dialogar e esse dialogo é extremamente importante (P17)

“...por isso os professores devem ser humildes,” (P1)

“a questão de valores são fundamentais para o ensino” (P15)

“...um professor é ao mesmo tempo um transformador de mentes dos alunos, ele deve ajudar o outro a avançar, não só no domínio científico, mas ajudar na construção de uma cidadania mais ativa, ajudar os nossos alunos a serem cidadãos de facto, no espaço onde eles estão inseridos, pelo que o professor deve desenvolver uma boa relação, saber estar, saber ser, porque nós não vivemos isolados, somos uma comunidade.” (P17)

“...atento e interessado” (P8)

“...porque há muitos professores com formação pedagógica que não agem em conformidade. Temos que saber agir em conformidade, então vem a palavra responsabilidade, um professor tem que se sentir comprometido com os alunos que tem a sua volta. Ele tem que ter ética profissional” (P6)

Para estes professores, as competências relacionais concretizam-se através da sua prática, na sua forma de saber estar, saber ser, na comunicação com os/as alunos/as. O professor deve saber estabelecer relações interpessoais positivas em sala de aula, criando um bom ambiente de aprendizagem. Consideraram ainda que existem outras características como a comunicação, a humildade e a compreensão, a responsabilidade e ter ética que são igualmente essenciais para se estabelecer uma boa relação com os/as alunos/as. Há ainda as competências essenciais promotoras de valores, da educação e da cidadania e do interesse pelos desafios de aprendizagem dos/as alunos/as. Castro e Rodrigues (2011) consideram como competências necessárias para o exercício da docência universitária, a comunicação, o relacionamento interpessoal, a flexibilidade, entre outras. As competências relacionais do professor universitário são determinantes para que este possa assumir o seu papel de facilitador da aprendizagem dos/as alunos/as.

C) Competências intelectuais

As competências intelectuais (N=1; 1.4%) são muito pouco referidas como fazendo parte das competências do professor universitário

“Fundamentalmente a competência cognitiva, com todas as suas componentes, memorização, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação” (P1)

O facto dos professores quase não referirem as competências intelectuais constituem motivo de alguma preocupação, pois se espera que o professor tenha competência intelectual que lhe permita discutir ações educativas e encontrar soluções. Segundo Cardoso (2013), a função do professor ultrapassa os limites da transmissão de conhecimentos, requer outras competências, entre elas as intelectuais, que lhe permite questionar e refletir sobre os objetivos da aprendizagem, participar nos debates educacionais, ensinar não só os conteúdos, mas como se aprende esses conteúdos e proporcionar autonomia na aprendizagem.

D) Competência de investigação

A competência investigação é pouco referida (N=8; 11.6%).

O professor deve adquirir outras competências, [além das técnico-científicas], as de investigação. Por exemplo estas competências que se adquiri com níveis mais avançados de formação, como é o caso de investigação, ajudam na internacionalização da própria instituição. (P3).

“a competência de investigação, que lhe permite saber estimular os alunos a pesquisarem, fazer a leitura desta pesquisa, analisar e corrigir com os alunos, orientar os trabalhos. (P5)

“A universidade é o lugar por excelência onde se promove a investigação, portanto é muito importante que o professor tenha isso em mente, não se trata apenas de repetir e desbobinar conhecimento, o professor deve participar no processo de investigação para a construção do próprio saber, é importante ele estar embutido com este tipo de conhecimentos para poder trabalhar.” (P11)

O domínio de conhecimentos de investigação permite ao professor construir o seu próprio conhecimento, manter-se atualizado e orientar os/as alunos/as nos trabalhos de pesquisa. Quanto à instituição, esta pode beneficiar, através do processo de internacionalização dos conhecimentos produzidos pelos professores. Segundo Galvão (2018) é necessário desenvolver uma docência investigativa que incentive à construção de novos métodos e técnicas do conhecimento, que sejam capazes de produzir e não de reproduzir.

E) Postura face ao saber e ao ensino

A postura inovadora, reflexiva e crítica face ao saber e ao ensino (N=1; 1.4%) é só residualmente considerada como fazendo parte das competências do professor universitário.

“Eu penso que nas competências do professor, ele deve ser um professor inovador, ele deve ser um professor com espírito crítico e de abertura a mudança, deve ser um professor que nunca se limita, aquele que quer sempre mais conhecimento para ele e para os seus alunos, esteja ávido do saber, quer aprender a aprender. O professor deve fazer alguma reflexão da sua prática, do seu conhecimento e refletir sobre a aprendizagem dos alunos, (...) para isso terá que interrogar e refletir sobre a sua maneira de atuar na sala de aula.” (P10)

Os professores devem ter como competência uma postura de abertura face ao saber e ao ensino, às mudanças, ser crítico e reflexivo, deve também fazer uma autorreflexão da sua prática pois esta influencia às aprendizagens dos/as alunos/as e os seus resultados. Refletindo, e através de uma postura crítica, o professor tem mais hipótese de se aperceber dos seus próprios problemas e de forma intencional e informada, desenvolver uma atitude ativa face ao conhecimento e aos problemas, monitorizar a qualidade das suas ações, adaptar-se as circunstâncias em que trabalha e pode aprender com os outros (Rodrigues et al., 2015).

3.2. Subtema III.2. Formação do professor Universitário

Relativamente a este segundo subtema foi colocada a seguinte questão “Qual a formação e as habilitações académicas que considera serem necessárias para se ser professor no Ensino Superior? Porquê?

A análise desta questão permitiu identificar um total de seis categorias que expressam a ideia de que é necessária qualificação técnica e científica, conhecimento pedagógico e didático, formação contínua, postura face ao saber e ao ensino, vocação e experiência (Tabela 18).

Tabela 18. Subtema III.2. Formação do Professor Universitário: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Qualificação técnica e científica	1.1. Licenciatura	4	6.8	32	54.2
	1.2. Mestrado	15	25.4		
	1.3. Doutoramento	13	22		
2. Conhecimento Pedagógico e didático		7	11.9	7	11.9
3. Formação contínua		7	11.9	7	11.9
4. Postura face ao saber e ao ensino		8	13.6	8	13.6
5. Vocação		3	5.1	5	5.1
6. Experiência		2	3.4	2	3.4
Total		61	100	61	100

A categoria que apresenta substancialmente maior volume de informação é a qualificação técnica e científica (N=32; 54.2%), sendo a única identificada com subcategorias. As outras categorias apresentam menor volume de informação, e apresentam-se por ordem decrescente sendo a postura face ao saber e ao ensino (N=8; 13.6%), o conhecimento pedagógico e didático (N=7; 11.9%), a formação contínua (N=7; 11.9%), a vocação (N=3; 5.1%) e a experiência (N=2; 3.4%).

A) Qualificação técnica e científica

A qualificação técnica e científica, tendo tido maior expressividade, expressa a ideia de que o professor deve possuir o mestrado (N= 15; 25.4%), o doutoramento (N= 13; 22%) e uma licenciatura de quatro anos no mínimo (N= 4; 6.8%).

“...com o mestrado, penso que o que aprendi nos dois anos veio complementar o que já tinha de licenciatura, foram pequenos conhecimentos e maior investigação e noto que mudei a maneira como dou aulas depois de ter tido o mestrado.” (P14)

“Doutoramento na área de ensino. O conhecimento, a ciência não estão parados, o mundo não está parado, todos os dias descobre-se uma coisa, por isso é sempre bom enquanto professor universitário saber o que se descobriu noutras paragens, países, universidades, muitas vezes acontece situações em que se descobriu coisas muito interessantes e são essas coisas que nós poderíamos aproveitar e introduzir na nossa universidade, doutoramento permite isso”. (P9)

“é a formação de base, porque o indivíduo pode ter mestrado e doutoramento, mas se não tiver capacidade básica na licenciatura ele jamais terá o domínio dos conteúdos para ensinar ao nível superior. Portanto aquela formação de base, do primeiro ciclo de licenciatura vai ser essencial para que ele tenha bom desempenho ao lecionar no nível de ensino superior, [obviamente que quanto maior o nível académico melhor, porque prestigia o professor e a própria universidade.]” (P12)

Embora a licenciatura tenha sido a menos referida, alguns professores consideraram a formação de licenciatura de quatro anos como mínimo, para poder ministrar aulas no Ensino Superior²⁰. Entretanto, reconhecem que quanto maior for o seu nível académico melhor será o desempenho do professor. O mestrado foi a qualificação mais referenciada pelos professores, que consideram que o mestrado permite melhorar os conhecimentos numa determinada área de conhecimento, ultrapassar obstáculos mais complexos e iniciar com maior preparação o desenvolvimento da investigação.

Para alguns professores ter o grau de doutoramento seria ideal. O doutoramento permite aos professores terem competências mais aptas para a investigação, adquirir conhecimentos atualizados, qualificarem-se melhor para a docência. Referem ainda que ter o doutoramento proporciona algum prestígio enquanto profissionais de ensino e confere uma visibilidade mais distinta à própria universidade, através de um corpo docente mais qualificado. No entanto, também reclamam que aceder ao grau de doutoramento a partir de S. Tomé é muito difícil ainda, e que faz falta, sobretudo, para quando se pretende ter uma Universidade de qualidade. Salientaram ainda que à obtenção do próprio grau de doutoramento não é muito fomentada pela direção e constitui um dos desafios da USTP encontrar soluções para possibilitar aos professores terem o doutoramento. Para alguns

²⁰ Destaca-se que a história do ensino superior de STP é recente, pelo que a maioria dos professores provieram do ensino politécnico com a licenciatura. À medida que se foi instalando o ensino superior, novas exigências foram requeridas. Atualmente, e com os Estatutos da Carreira Docente da USTP, os já existentes professores com “apenas” a licenciatura têm obtido o mestrado. Aos novos professores são exigidos no mínimo o grau de doutoramento para serem considerados professores.

professores, o grau de doutoramento, embora fundamental, pode não ser a garantia de um bom ensino, conforme a verbalização abaixo:

“Mas quero ressaltar que o facto de ter doutoramento, não quer dizer que vamos ter melhores professores, porque a pessoa pode ter doutoramento e não saber lecionar” (P2)

Podemos inferir que para alguns professores ter doutoramento é munir-los com ferramentas investigativas e não necessariamente com pedagogia de ensino, pelo que doutoramento não invalida formações a nível de pedagogia como veremos em seguida.

B) Conhecimento pedagógico e didático

Esta categoria expressa a ideia de que a formação do professor universitário deve incluir conhecimentos pedagógicos e didáticos (N=7; 11.9%).

“...o professor pode dominar o conteúdo e não saber como fazer chegar esses conhecimentos aos alunos, por isso ele precisa saber com muita clareza como isto é feito, e a formação pedagógica facilita este processo, e só assim ele poderá garantir a qualidade na formação universitária.” (P13)

“ter alguma competência pedagógica, muitas vezes a formação de base não é para trabalhar no ensino mas ele poderá, fazer outras formações para adquirir competência pedagógicas-didática” (P16)

Dos resultados, pôde-se perceber que os professores dão importância ao conhecimento e as competências pedagógicas e didáticas na medida em que estes facilitam o processo de ensino, fornecem ferramentas de base de ensino que lhes permitem ultrapassar os desafios do dia-a-dia. Os professores realçam também que o conhecimento pedagógico e didático permite alcançar um ensino de qualidade.

C) Formação contínua

Os professores consideram que a formação do professor universitário deve incluir uma formação contínua (N=7; 11.9%).

“...o mundo está em constante evolução, se o professor formou-se há vinte anos, ele deve ter sempre formação contínua, e nós não temos, estamos aqui fechados nessa ilha e se não formos um pouco curiosos ficamos ultrapassados, em dois anos depois de uma formação, há muita alteração e nós não participamos se quer em conferências. Acho que pelo menos devíamos ter oportunidade de estar em contacto com outras universidades, trocarmos experiências mesmo através de ensino a distância, assistir algumas conferências pelo menos online, já que não temos oportunidade de lá estar, e ter acesso a site próprios onde podemos pesquisar sem grandes dificuldades, muitas vezes uma pessoa tenta mais pedem senha. (P18)

Os professores reconhecem que têm tido poucas oportunidades de participarem nas formações contínuas. Consideram que existe essa necessidade de atualização e que a instituição deve priorizar a formação e a atualização do conhecimento do professor com frequência. Referem também que uma formação pode ser obtida através de trocas de experiências com outras universidades, através de participação em conferências, acessos aos sites que contenham divulgação de trabalhos científicos e através da realização de trabalhos

de investigação. Ter competências é ser dinâmico, pautar pela formação ao longo da vida, interligando e compartilhando conhecimentos (Corbella & Feijoo, 2017). Entretanto, há professores que consideram que a formação contínua é um processo que deve ocorrer com certa frequência e incluir conhecimento específico da sua área de lecionação.

“Obviamente que o professor para além daquelas formações clássicas que ele possui, ele precisa de especializações em conteúdos muito específicos, e com alguma frequência” (P12)

Galvão (2018) considera que a formação contínua do docente do ensino superior necessita passar por algumas mudanças para desmitificar a ideia de cursos formativos apenas cognitivos, voltados para conhecimento de teorias que muitas vezes não condizem com o contexto atual, que requer muito trabalho de participação, colaboração, criatividade e organização. Por isso mesmo, concordamos com os respetivos autores, pois não basta apenas participar em cursos de formações comumente designados de cursos de atualização. Estes cursos, por serem normalmente planeados sem a participação de professores-alvo (mas sim, pelas instituições que as ministram) podem apresentar um desfasamento entre a teoria e a prática, conteúdos e técnicas.

D) Postura face ao saber e ao ensino

Também a postura face ao saber e ao ensino (N=8; 13.6%) deve fazer parte da formação do professor universitário marcada por uma postura de proatividade, procura de saber, reflexibilidade e sentido crítico.

- *“...e que os professores possam desenvolver uma capacidade crítica e autocrítica, relativamente ao que eles fazem, ele precisa ter instrumento que lhe permita a cada momento fazer avaliação do processo em que está inserido, e fazer a autoavaliação do seu desempenho, (...) eu acho que o professor deve aproveitar todas as oportunidades possíveis de se submeter a todas as aprendizagens possíveis fora das quatro paredes,”* (P8)

“um professor exigente consigo mesmo é um professor realizado profissionalmente, não basta chegar e dizer o que vi lá, que vou fazer isto, o professor em sua casa, enquanto estiver a relaxar, o subconsciente lhe dará resposta dos seus atos, ele refletirá e dirá valeu a pena ter diversificado nas minhas competências, porque eu sei que sou duma área disciplinar e sei que tenho competências necessárias. Ser professor é uma função com muita responsabilidade.” (P6)

Mas só o grau académico não é suficiente, o professor tem que ir a busca de novos conhecimentos, se ele faz uma formação académica, o mestrado, doutoramento, e fica muito preso ao que ele sabe, ficará muito limita naquilo que vai transmitir, porque o tempo passa e o conhecimento está constantemente em mudança, é necessário que o professor acompanhe essa mudança. Então a formação académica não seria tudo, o dinamismo do próprio professor em busca de novos conhecimentos, é importante que para além de formação académica, o professor busque mais conhecimentos no sentido de melhorar” (P4)

Um professor deve ter uma postura de proatividade, de procura do saber, da reflexibilidade e do sentido crítico. O professor deve considerar-se sempre como um constante aprendiz, cuja oportunidade para a aprendizagem deve ser acompanhada de uma postura

crítica, voltada para a avaliação do seu desempenho e do contexto onde está inserido. Para Silva e Lopes (2015), os professores têm a capacidade de se tornar aprendizes do seu próprio ensino e devem ter uma conceção de si como um profissional em constante desenvolvimento e aprendizagem.

E) Vocaçao

A vocação foi muito pouco considerada para a formação do professor universitário (N=3; 5.1%).

“Embora nem todos os doutorados estejam preparados para ensinar, podem até ser bons investigadores, um bom investigador não implica ser um bom professor. A docência exige vocação pode-se dizer que é um dom.” (P1)

Esta conceção por considerar que a docência é um dom, uma vocação que nasce da vontade e do comprometimento em ensinar, contraria o modelo construtivista, do processo de ensino-aprendizagem, em que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa por estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão, num processo de formação permanente, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, e que contribui para o crescimento, aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores (Marcelo, 2009; Nascimento et al., 2017).

F) Experiênciia

A experiência também foi pouco considerada para a formação do professor universitário (N=2; 3.4%).

“...tenho essas boas experiências acumuladas, mas é preciso capitalizá-las, a luz do processo de educação moderna,” (P7)

A experiência do professor pode contribuir para o seu processo de formação, entretanto, é necessário saber capitalizá-la de acordo com as recomendações do que deve ser o ensino hoje. Segundo Galvão (2018), a experiência profissional associada ao tempo de atividade na profissão dá suporte e segurança para a prática pedagógica, porque é no exercício das suas funções que os professores vivenciam novas situações que possibilitam novas aprendizagens.

3.3. Síntese e discussão dos resultados

O tema III- competências e formação do professor foi analisado através de dois subtemas sendo as competências do professor universitário e a formação considerada necessária para se ser professor Universitário.

Quanto às competências do professor universitário, os resultados evidenciaram que as mais requeridas para se ser professor universitário se relacionam sobretudo com os conhecimentos. Quando se analisa as suas especificidades verificamos que os professores consideram o conhecimento ao nível do conteúdo e os conhecimentos pedagógicos e didáticos como sendo os mais importantes. Outras competências também consideradas como sendo importante são as competências relacionais sociais e comunicacionais, a multiplicidade de conhecimentos e competências de investigação.

O conhecimento ao nível das TICs foi muito pouco referido. Para Mirete et al. (2020) o professor universitário deve estar ciente que as novas metodologias para facilitar a aprendizagem dos/as alunos/as incluem aquelas apoiadas pelas TICs.

Quanto à formação considerada necessária para o professor universitário, os resultados demonstraram a mais necessária tem que ver com a habilitação técnica e científica que inclui o mestrado e o doutoramento, ainda que a obtenção do grau de doutoramento não seja de acesso fácil a partir de STP. Por outro lado, os professores atribuíram muito pouca relevância à componente formativa advinda das suas experiências. Os aspetos associados aos saberes que são adquiridos através da experiência, na ação, na reflexão sobre a ação, ou seja, no exercício profissional são muito pouco referidos. No entanto, o desenvolvimento profissional configura-se igualmente como um processo que pode ser construído à medida que os docentes possuem mais experiências e consciência da sua prática profissional.

Da análise global verificamos que em ambos os subtemas - competências e a formação do professor - foram destacados aspectos cognitivos e pessoais. Da análise das competências atribuídas aos professores evidencia-se a ausência de menções a competências para incentivar o pensamento crítico/estruturado, ou seja, a habilidade do professor para incitar os/as alunos/as a refletir, fazer perguntas e reconhecer um problema.

Constatamos como necessidades significativas, as formações contínuas, em especial, as pedagógicas e didáticas. Os professores reconhecem que têm tido poucas oportunidades de participarem nas formações contínuas e que a USTP deve priorizar a formação como forma de atualização do conhecimento do professor. A postura face ao saber e ao ensino associada à formação contínua referidas como necessárias na formação do professor demonstra a

importância que os professores atribuem à própria preparação para o desempenho da sua atividade e a preocupação em relação à necessidade de atualização e o seguimento face às novas descobertas e novos conhecimentos. Cordeiro e Ramos (2012) realçam que a formação contínua didático-pedagógica se apresenta como um espaço de possibilidades, na medida em que cria condições para que o docente exerce a crítica da realidade social, da função social da universidade, da sua própria prática, possibilitando o diálogo entre os conhecimentos de sua área de referência e o campo didático-pedagógico, necessário para se constituir, de facto, como um professor universitário.

Entretanto, na conceção de alguns professores a formação contínua relaciona-se exclusivamente com programas organizados por especialistas contratados munidos de conhecimentos. A construção do conhecimento também parte de pesquisas vinculadas em contextos reais, a partir de problemas identificados ou das necessidades sentidas, igualmente, os professores também aprendem através das leituras que realizam, pela participação em conferências, momentos de reflexão, em debates e em reuniões com os colegas (Ferreira, 2011). Urge por isso, a necessidade de mudança de conceções dos professores da USTP, não só porque formam alunos - que serão quadros de instituições e futuros professores – como também porque têm assumido funções de gestão e responsáveis pela política institucional e estratégica da universidade, onde também se percebe as influências das suas próprias conceções. É fundamental que a USTP invista na formação dos professores, na aquisição de novas habilidades, atitudes e valores que facilitem à convivência numa sociedade em constante processo de transformação (Galvão, 2018). Exige-se do professor universitário um conjunto de competências que ultrapassam uma preparação na área do conhecimento específico e pedagógico, requer o desenvolvimento de um ensino centrado no/a aluno/a e o compromisso com o resultado de aprendizagem, pelo que é essencial que os professores possuam competências que lhes permitam criar estratégias tendo sempre como principal objetivo a proficiência dos/as alunos/as (Paiva & Lourenço, 2017).

4.Tema IV. Métodos e estratégias de ensino/aprendizagem

Este tema é constituído por três subtemas visando identificar as conceções que os professores da Universidade pública de S. Tomé e Príncipe têm sobre o que consideram mais importante na ação de ensino, a estrutura, as metodologias e as estratégias das aulas, a percepção e a atuação face ao insucesso. Para tal foram colocadas cinco questões: “Na sua ação de ensino quais os aspectos que considera mais importantes”; “Descreva a estrutura

habitual das suas aulas”; “Que métodos/estratégias de ensino utiliza na sua lecionação? Porquê?”; “Tem preferência por algum tipo de método ou estratégias de ensino? Qual/Quais? Porquê?”; “Quando os alunos apresentam insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade: Na sua opinião quais são as causas? “Usa algumas estratégias em particular com esses alunos? Em caso afirmativo, identifique algumas estratégias que utiliza com esses alunos”. A tabela 19 apresenta a panorâmica geral sobre este tema e os respetivos subtemas.

Tabela 19. Tema IV. Métodos e estratégias de ensino/aprendizagem: subtemas, frequências e percentagens

Tema	Subtemas	N	%
IV- Métodos e estratégias de ensino/aprendizagem	IV.1. Aspetos mais importantes na ação de ensino	41	12.2
	IV.2. Estrutura, metodologias e estratégias das aulas	158	47.0
	IV.3. Percepção e atuação face ao insucesso	137	40.8
	Total	336	100

Dos três subtemas, o que comporta maior volume de informação é o subtema referente à estrutura, metodologias e estratégias das aulas ($N=158$; 47%), seguido da percepção e atuação face ao insucesso ($N=137$, 40.8%) e por último, os aspetos mais importantes na ação de ensino ($N=41$; 12.2%). No entanto temos de ter algum cuidado com a interpretação quantitativa destes dados na medida em que relativamente a este último aspeto foi colocada somente uma questão. Iremos em seguida analisar cada um destes subtemas de forma detalhada.

4.1. Subtema IV.1. Aspetos mais importantes na ação de ensino

Quanto a este primeiro subtema foi colocado uma única questão aberta “Na sua ação de ensino quais os aspetos que considera mais importantes?”

A análise das verbalizações permitiu identificar sete categorias que traduzem os aspetos considerados como mais importantes na ação de ensino dos professores: o uso de meios audiovisuais e materiais de apoio, a organização espacial, os métodos expositivos, os métodos ativos/participativos, a diversidade de estratégias, a diferenciação e a interação e participação (tabela 20).

Tabela 20. Subtema IV.1. Aspetos mais importantes na ação de ensino: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Uso de meios audiovisuais e materiais de apoio		7	17.1	7	17.1
2. Organização espacial		1	2.4	1	2.4
3. Métodos expositivos		4	9.8	4	9.8
4. Métodos ativos/participativos	4.1. Exercícios 4.2. Observação/ Simulação 4.3. Resolução de problemas 4.4.Discussão/Debates 4.5.Práticas colaborativas/trabalho de grupo 4.6. Pesquisa/trabalho autónomo	2 3 1 5 3 4	4.9 7.3 2.4 12.2 7.3 9.8	18	43.9
5. Diversidade de estratégias		2	4.9	2	4.9
6. Diferenciação		2	4.9	2	4.9
7. Interação e participação		7	17.1	7	17.1
Total		41	100	41	100

A categoria que apresenta substancialmente maior volume de informação é a de métodos ativos/participativos (N=18; 43.9%), em segundo lugar, ex-aequo, situam-se as categorias uso de meios audiovisuais e materiais de apoio (N=7; 17.1%) e a interação e participação (N=7; 17.1%). Aspetos como métodos os expositivos (N=4; 9.8%), a diversidade de estratégias (N=2; 4.9%), a diferenciação (N=2; 4.9%) e a organização espacial (N=1; 2.4%) são pouco referidos.

A) Uso de meios audiovisuais e materiais de apoio

O uso de meios audiovisuais e materiais de apoio são aspetos mencionados como importantes na ação de ensino (N= 7; 17.1%).

“A questão das tecnologias de informação, hoje, nós temos o data show, os vídeos projetores, temos os quadros interativos em que se consegue colocar todos os conteúdos ou os conteúdos que ficam gravados e depois permitem serem transmitidos para os alunos. Quer dizer, os aspetos tecnológicos ajudam.” (P12)

“um conjunto de matrizes que nos são apresentadas para nós lecionarmos determinada disciplina, temos um plano de estudo, temos um programa de conteúdo, temos uma base bibliográfica, temos vindo a dar os sílabos, um conjunto de elementos que considero importantes. (P11)

São diversos os materiais de apoio referidos (sílabos, livros, textos, programas, bibliografia, apontamentos) como importantes e permitem que as aulas se tornem mais dinâmicas, facilitando o processo de ensino/aprendizagem. Foi também expressa o uso de meios audiovisuais (data show, vídeos projetores, quadros interativos, tablet computador) que auxiliam o professor na transmissão de conteúdos durante a sua ação

de ensino. É também expressa a ideia de que o uso dessas tecnologias não deve substituir o uso e a importância de outros materiais de apoio.

“Hoje nós caímos no extremo de achar que tudo se resolve com tecnologia, as tecnologias são importantes para ministrarmos aulas, mas um bom texto, os documentos, o suporte documental é extremamente importante, um quadro e giz ou outro qualquer são ferramentas muito importantes para dar voz ao professor, sair um bocadinho de nós,” (P17)

Estes dados permitem-nos levantar algumas questões: será que estes professores estão comprometidos com os métodos mais tradicionais? Será que a ideia deriva do facto do sistema ainda não estar informatizado e os professores não terem acesso com a facilidade ao mundo digital? Ou será que mesmo tendo acesso ao mundo digital, os professores consideram que devem existir os dois recursos (digitais e tradicionais) durante o ensino?

Num ensino com utilização das TICs, o docente torna-se mediador, uma figura que possui habilidades de interação e de diálogo para com os/as alunos/as, mediando o seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, o professor deve incentivar os/as alunos/as a refletir, averiguar e discutir a criticidade quanto às informações e fontes utilizadas e dessa forma, tornar o conhecimento interessante, principalmente quando aliado às experiências do próprio aluno/a. É indispensável ter presente a utilização das TICs no ensino superior, que vai além da perspetiva de transmissão de conteúdos, pois elas criam possibilidades para a valorização do trabalho cooperativo, auxilia nas investigações científicas, na desmaterialização dos processos administrativos, rapidez e aprimoramento da comunicação, novas vivências e práticas pedagógicas, isto é, permitem uma compreensão profunda do mundo em que vivemos enriquecendo o conhecimento (Cruz et al., 2016). Os professores universitários, de forma competente, de maneira consciente e estratégica, devem ser capazes de integrar as tecnologias, de forma apropriada como estratégias de ensino (Mirete et al., 2020).

B) Organização espacial

A organização espacial quase não é referida como um aspeto importante da ação de ensino (N= 1; 2.4%).

“Gosto desse formato em U em que estão todos virados uns para os outros, mas eu não consigo porque as turmas são grandes, muitas vezes não é possível ter esse tipo de aula,” (P19)

De acordo com o professor, não obstante considerar que a organização do espaço facilitaria a interação com todos os/as alunos/as, a sua aplicação é difícil devido ao elevado número de alunos/as por turmas.

C) Métodos expositivos

Os métodos expositivos são pouco mencionados enquanto aspeto mais importante na ação do ensino dos professores (N=4; 9.8%) no entanto, apesar de expositivos fazem apelo à participação do/a aluno/a.

“porque há aulas que são mais expositivas, por exemplo quando estamos a ver os conceitos.” (P19)

As disciplinas que leciono, normalmente são disciplinas mais teóricas, (...) pelo que normalmente eu conjugo o método expositivo com participação, quer dizer, eu exponho as coisas mas sempre apelando à participação do aluno, é uma participação em que o aluno é convidado a dar sua opinião em relação às questões, nós estamos a falar de ciências sociais em que digamos varia muito a forma de interpretação dos factos, eu tento sempre ouvir o que o aluno tem a dizer” (P15)

A referência à importância do uso de métodos expositivos surge também complementada pelo apelo à participação do/a aluno/a. Tal não significa necessariamente um ensino transmissivo no sentido tradicional do termo, existe a participação dos/as alunos/as e os seus comentários acabam por ser considerados e respeitados (Gil et al., 2012; Oliveira, 2017). Tal é fundamental para a ativar os conhecimento prévios que servem de base para a atribuição de significados à nova informação, facilitando o acesso à compreensão e ao significado por parte do sujeito (Moreira, 2010).

D) Métodos ativos/participativos

Os métodos ativos/participativos são referenciados como os aspetos mais importantes na ação de ensino (N=18; 43.9%), e são por ordem decrescente:

- a discussão/debate (N=5; 12.2%), *Nós trabalhamos muito na base de discussões acerca do currículo, do programa, nós trabalhamos na base de debate de ideias” (P10)*

- a pesquisa/trabalho autónomo (N=4; 9.8%), *“trabalhar com os alunos para serem autónomos, e fazendo sobretudo com que eles possam pesquisar, eles aprendem muito com a pesquisa” (P5)*

a observação/simulação (N=3; 7.3%), *“Depois de eu ensinar a fazer um plano de aula, de pois cada aluno vai fazer seu plano de aula, e ele observa uma aula e também faz a simulação de uma aula na prática, e aqui nós observamos corrigimos. (P18)*

-as práticas colaborativas/trabalho de grupo (N=3; 7.3%), *“e trabalhamos também na base colaborativa, através de trabalhos de grupo, onde os alunos para além do que aprendem com os professores, aprendem também com os próprios colegas, partilhando ideias entre eles.” (P10)*

- os exercícios (N=2; 4.9%) , *“Tive um professor que incutia sempre na cabeça dos alunos, como é que eles tinham de proceder para aprimorar os seus conhecimentos, fazendo o aluno entender que estando sentado na sala de aula não seria o suficiente para ele aprender. Esta é a estratégia que eu utilizo, por exemplo, nas minhas aulas de matemática na universidade, resolvemos três exercícios na sala de aula, mas os alunos têm que resolver dez em casa” (P9)*

- a resolução de problemas (N=1; 2.4%), “*Na física, priorizamos muito o método de resolução de problemas, porque achamos que não é através de uma fórmula que resolvemos o exercício, então teremos que colocar o aluno em situações que ele terá de enfrentar na vida real. Coloca-se o problema e o aluno terá que arranjar a solução que mais se adequa para resolver esse problema, (...) até porque na nossa vida diária estamos sempre a enfrentar problemas e a tentar resolvê-los, quando não se consegue então, temos que recorrer a outras pessoas.*” (**P16**)

Em síntese, para os professores, os métodos aplicados com o objetivo de haver discussões e debates possibilitam aos/as alunos/as a compreensão, a construção de conhecimentos e a partilha de ideias entre o professor e os/as alunos/as, possibilitando ainda uma análise que pode ser feita de forma coletiva, onde os/as alunos/as têm a oportunidade de refletir e efetuar a autoavaliação da sua aprendizagem. O ensino do professor também consiste na preparação dos/as alunos/as para aprenderem a pesquisar e a tornarem-se autónomos na sua aprendizagem, aprendendo a procurar, adquirir e partilhar novos conhecimentos contribuindo para a aprendizagem coletiva. Os alunos aprendem também na base de observação de uma experiência, em aulas de práticas laboratoriais, ou observação de como deve ser uma aula, podendo vir a ser seguida de uma aula prática simulada, onde os professores têm a oportunidade de intervir fazendo correções. Os professores procuram proporcionar aos/as alunos/as um conjunto de atividades como as práticas colaborativas e os trabalhos de grupo, que lhes permitem aprender entre si, e em conjunto com os professores partilhando ideias. A ação de ensino do professor também consiste em ensinar a aplicar o que foi ensinado, fazendo exercícios não só nas aulas, mas também em casa. Outro método de aprendizagem é através da resolução de problemas, onde os/as alunos/as são estimulados a resolverem problemas idênticos aos que poderão surgir no seu quotidiano, entretanto, este é um dos aspectos menos referidos como importantes na ação de ensino.

Os métodos ativos permitem desafiar o/a aluno/a através de problemas, que o façam pesquisar para descobrir soluções, motivar, desenvolver a criatividade e a sua capacidade de formar opiniões (Nascimento & Coutinho, 2016). Verificam-se escassos indicadores da intencionalidade dos professores em considerarem como importantes na sua prática de ensino aspectos muito importantes como a resolução de problemas, as práticas colaborativas/trabalhos de grupos ou a pesquisa/trabalho autónomo que remetem para aumento de conhecimento. Não se verifica entretanto, aprendizagem baseada em projetos, estratégias metacognitivas ou autorregulatórias.

E) Diversidade de estratégias

A diversidade de estratégias (N=2; 4.9%) é muito pouco referida como um dos aspectos importantes na ação de ensino.

“Diversificar as estratégias do ensino é uma das coisas que eu tento fazer nas minhas aulas, ou seja o aluno não pode dizer lá vem aquele professor com aquela rotina. Eu acho que mesmo em nossa casa queremos sempre alguma diversificação, quando é sempre a mesma coisa aborrece, tenho aulas práticas de laboratórios, podemos ter aulas de resolução de problemas, aulas de teórico-práticas, até jogo, podemos usar jogos para aprendizagem, não podemos correr o risco de estarmos sempre com o mesmo procedimento durante as aulas” (P14)

A diversidade de estratégias de ensino, visa aumentar a motivação dos/as alunos/as e facilitar a sua aprendizagem.

F) Diferenciação

Igualmente a diferenciação (N= 2; 4.9%) é muito pouco referida como um dos aspectos importantes na ação de ensino.

“Fazer a lecionação com enfoque no aluno, ver as suas aptidões, fazer a introspecção, ser muito amigo do aluno e perceber que cada aluno tem as suas necessidades, capacidades e habilidades, e os que apresentam mais dificuldades deve-se escolher outro método para eles,” (P7)

Considero igualmente importante, a capacidade do professor perceber quais são as dificuldades globais e individuais dos alunos e ter a flexibilidade para adaptar o programa ao ensino. Eu acho que é muito importante os professores terem esta capacidade de fazer o aluno perceber as circunstâncias reais que ele irá enfrentar, e ser capaz de ajustar, até porque os professores têm alguma autonomia e o sistema permite fazer esse ajustamento. (P11)

Na ação de ensino, há que se ter em consideração o perfil e a diversidade dos/as alunos/as, e proporcionar a cada aluno/a ou grupo, práticas pedagógicas diferenciadas, perante as suas dificuldades, adequar o método de ensino e ajustar o programa para dar resposta a essas necessidades identificadas.

G) Interação e participação

A interação e a participação são mencionadas como aspectos importantes na ação de ensino, sendo também referida expressamente a importância de prestar atenção à reação dos alunos/as (N= 7; 17.1%).

“...e depois deve haver a interação, aquela interação que causa empatia, que leva a aprendizagem, que leva a motivação, e havendo a interação o professor percebe onde os alunos têm mais dificuldades e há uma comunicação aberta que permite resolver muitos problemas dos nossos alunos.” (P3)

“Eu considero de extrema importância a reação dos alunos, em que medida estão atentos aos conteúdos que o professor apresenta. É a reação dos alunos que me anima, porque é em função dessas reações, que saberei o que faz falta, o que é preciso melhorar, que informação não consegui passar da melhor forma, portanto, é a reação dos alunos, através de questões que levantam, o comportamento, a postura na sala de aula, isso permite-me vigiar sempre se estou a conseguir que o aluno entre nessa dinâmica, neste processo que faz com que ele futuramente aprenda. (P8)

A interação e a participação entre o professor e o/a aluno/a e entre os alunos são importantes na medida em que causa empatia, cria estímulo motivador, permite identificar as dificuldades e arranjar soluções, facilitando tanto a comunicação como a aprendizagem.

A reação dos/as alunos/as, às questões que são colocadas, os comportamentos, a postura na sala de aula, fornecem ao professor um conjunto de informações que lhe permitem avaliar se os conhecimentos transmitidos foram aprendidos. Através da interação o professor recebe o feedback do seu ensino e da aprendizagem dos/as alunos/as. Assim, a relação construída pelo professor com os/as alunos/as, podem-se tornar num estímulo para que a aprendizagem aconteça (Lima, 2020; Nascimento & Coutinho, 2016).

4.2. Subtema IV.2. Estrutura, metodologias e estratégias das aulas

Neste subtema foram elaboradas três questões. A primeira, “Como é a estrutura habitual das suas aulas?” A segunda, “Que métodos/estratégias de ensino utiliza na sua lecionação? Porquê?” E a terceira “Tem preferência por algum tipo de método ou estratégias de ensino? Qual /Quais? Porquê? A tabela 21 apresenta a panorâmica geral sobre este subtema e os respetivos subsubtemas.

Tabela 21. Subtema IV.2. Estrutura, metodologias e estratégias das aulas: subsubtemas, frequências e percentagens

Subtema	Subsubtemas	N	%
IV.2- Estrutura, metodologias e estratégias das aulas	IV.2.1. Estrutura habitual das aulas	85	53.8
	IV.2.2. Métodos e estratégias de ensino utilizados na lecionação	48	30.4
	IV.2.3. Preferência de métodos e estratégias de ensino	25	15.8
	Total	158	100

O Subsubtema referente à estrutura habitual das aulas (N=85; 53.8%) é o que comporta maior volume de informação, seguindo-se os métodos e estratégias de ensino utilizados na lecionação (N=48; 30.4%), e por último preferência de métodos e estratégias de ensino (N=25; 15.8%).

Os três subsubtemas serão a seguir analisados de acordo com as questões que lhe deram origem.

Subsubtema IV.2.1. Estrutura habitual das aulas

A primeira questão “Descreva a estrutura habitual das suas aulas” permitiu identificar cinco categorias: planificação prévia, diversidade de estratégias, início da aula, corpo central da aula e final da aula (tabela 22).

Tabela 22. Subsubtema IV.2.1. Estrutura habitual das aulas: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Planificação prévia		5	5.9	5	5.9
2. Diversidade de estratégias		4	4.7	4	4.7
3. Início da aula	3.1. Introdução ao tema da aula 3.2. Identificação de conhecimentos prévios 3.3. Recapitulação 3.4. Motivação inicial 3.5. Comunicação de objetivos/conteúdos/critérios	3 6 9 11 6	3.5 7.1 10.6 12.9 7.1	35	41.2
4. Corpo central da aula	4.1. Exposição 4.2. Componentes práticas 4.3. Intereração e participação	8 9 11	9.4 10.6 12.9	28	32.9
5. Final da aula	5.1. Conclusão 5.2. Verificação da aprendizagem 5.3. Trabalhos de casa	1 6 6	1.2 7.1 7.1	13	15.3
Total		85	100	85	100

A categoria que apresenta maior volume de informação relaciona-se com o início da aula ($N=35$; 41.2%). Em segundo lugar, situa-se a categoria relativa ao corpo central da aula ($N= 28$; 32.9%) e em terceiro lugar a relativa ao final da aula ($N= 13$; 15.3%). As outras duas categorias, i.e., a planificação prévia ($N= 5$; 5.9%) e a diversidade de estratégias ($N= 4$; 4.7%) apresentam bastante menor volume de informação.

A) Planificação prévia

A planificação prévia ($N=5$; 5.9%) é identificada, embora com pouca expressividade, como fazendo parte da estrutura habitual das aulas.

“O meu plano de aula começa com a definição dos objetivos que pretendo atingir, seleciono os conteúdos com base nos objetivos, e com base nos conteúdos seleciono uma sequência didática, tendo em conta os aspetos cognitivos, de procedimentos. Vou ter que saber quais são os recursos que vou ter que utilizar, não uso uma única bibliografia,” (P14)

Os professores expressam a ideia de que a estrutura habitual das aulas deve assentar numa planificação prévia e nela deve-se considerar os objetivos, a metodologia, o programa e os recursos materiais e didáticos disponíveis.

B) Diversidade de estratégias

Também a diversidade de estratégias ($N=4$; 4.7%) é pouco considerada como integrante da estrutura habitual das aulas.

“...por vezes eu posso utilizar três estratégias dependendo do conteúdo. Nós devemos usar várias estratégias, no sentido dos alunos poderem também estar mais preparados, e conhecer uma variedade de estratégias. (...) As minhas aulas, com franqueza não têm uma estrutura fixa, passo exercícios para fazer em grupo, faço trabalhos de grupo, seminário, às vezes dou folhetos que eles depois leem, mando

primeiramente com antecedência para lerem e refletirem sobre os conteúdos, fazer mais pesquisa sobre o tema, e então vamos discutir na sala de aula.” (P10)

“dependendo do tema que vai ser ministrado, pode ser uma interrogação, pode passar por análise de um texto, ou por visionarmos um filme, pode passar por um documento, por uma frase, dependendo da aula e daquilo que for o objetivo da aula” (P17)

Na estrutura habitual das aulas, a diversificação de estratégias de ensino e a escolha da estratégia a ser implementada dependem dos conteúdos a serem ministrados ou dos objetivos da aula. Os professores ao utilizarem diversas estratégias possibilitam que os/as alunos/as conheçam diversas estratégias existentes como a interrogação, a análise de um texto, ou de um filme, ou de um documentário ou uma frase, mas também a realização de exercícios, trabalhos de grupo, seminários, entrega de matérias para lerem e refletirem antes das aulas, para além dos métodos expositivos e de pesquisas. De acordo com Lima (2020) as estratégias quando escolhidas pelo professor na formulação da planificação das atividades pedagógicas podem ser determinantes para que os estudantes reajam com maior ou menor interesse na aprendizagem desejada.

C) Início da aula

O maior número de verbalizações relativamente à estrutura habitual das aulas registava-se na categoria início da aula (N=35; 41.2%). Segundo por ordem decrescente:

- a motivação inicial (N=11; 12.9%), “*A motivação é contextualizada em função da aula, por exemplo temos um tema novo, então temos que arranjar alguma questão que tem a ver com esse conteúdo, e ver a importância que o tema tem na vida quotidiana,*” (P16)

- a recapitulação (N=9; 10.6%), “*nós em primeiro lugar fazemos a recapitulação da aula anterior, e só depois começamos a abordar matérias novas, mas isso muitas vezes depende de como reagem no momento de recapitulação, isso permite-me constatar que lacunas é que houve, o que não perceberam e o que é preciso corrigir.*” (P8);

- a identificação de conhecimentos prévios (N=6; 7.1%), “*Penso sempre aquilo que nós chamamos sequência didática, no qual se tenta explorar o conhecimento prévio do aluno, e a maneira como os alunos reagem, decidirei a maneira como continuar a abordagem prevista, é esse o expediente. O meu expediente tem sido ao introduzir uma matéria nova, explorar se os alunos têm ou não conhecimento sobre a mesma,*” (P8)

- a comunicação de objetivos, dos conteúdos e dos critérios respetivamente (N=6; 7.1%) “*A primeira coisa é eles conhecerem o objetivo, isto é fundamental, e eu incentivo os alunos, eles têm que saber o que se espera deles,*” (P13); “*e depois digo o que vamos dar, qual o sumário da aula,*” (P19)

a introdução ao tema da aula (N=3; 3.5%), “*eu passo para o sumário, apresento o tema que nós vamos trabalhar*” (P10)

Em síntese, os professores afirmam que na estrutura habitual das aulas, algumas atividades são desenvolvidas logo no início da aula como a motivação isto é, o professor procura estimular o/a aluno/a, motivando-o com histórias de um acontecimento ocorrido no país, notícias do telejornal ou revista, uma situação conflituosa que necessite de uma solução, ou ainda fazendo jogos e brincadeiras. Podem ainda despertar curiosidades nos/as alunos/as contextualizando as estratégias em função do assunto da aula e eles próprios (os professores) também acabam por ficar motivados e entusiasmados com a dinâmica surgida.

Segundo os professores, a recapitulação permite aos alunos, mesmo aqueles que tenham faltado a aula anterior, compreender o que fora dado. Enquanto o professor faz a recapitulação dos conteúdos ele consegue identificar as falhas e corrigi-las. A recapitulação é feita com a interação dos próprios alunos/as podendo, tanto o professor como os/as alunos/as, colocar questões diversas. Outras atividades desenvolvidas passam por identificar os conhecimentos prévios e saberes diversos dos/as alunos/as e em função das respostas obtidas definir a estratégia a utilizar, comunicar os objetivos, os conteúdos e os critérios e proporcionar aos/as alunos/as uma introdução ao tema da aula, antes de abordar o conteúdo prevista para a aula.

D) Corpo central da aula

O corpo central da aula é o segundo aspeto mais mencionado (N=28; 32.9%) dele sendo referidos: a interação e participação entre o professor e o/a aluno/a (N=11; 12.9%), as componentes práticas (N=9; 10.6%) e a exposição (N=8; 9.4%).

Procuro que 80% das aulas tenham a participação dos estudantes, normalmente faço perguntas. Sempre que possível faço uma interrupção, para chamar a participação dos alunos. (P1)

“depois tem uma parte prática que é a consolidação destes conhecimentos teóricos”. (P12)

“depois desenvolvo a aula propriamente dita, (...) coloco questões de reflexões, faço análise do conteúdo e como é que este conteúdo se pode aplicar no dia-a-dia. É importante demonstrar a importância do conteúdo com a vida prática, o conhecimento deve estar voltado para a vida e lanço as bases para as aulas seguintes. (P1)

“A minha estrutura é parecida com sílabos, em sílabos temos diferentes conteúdos que tento seguir, portanto temos as aulas teóricas (...). Eu dou aulas com algumas notinhas ainda, há momentos que passo no quadro as minhas notinhas em vez de utilizar o Powerpoint, para que todos possam ler, sabendo ainda que não há datashow, mas imaginemos que houvesse datashow para todos os professores, ainda assim eu continuarei a dar aulas com as minhas sebentas, porque a bibliografia é muito difícil. Mas também uso tablet nas aulas, às vezes fico com o tablet e vou dando algumas conceitos que domino e o aluno com o seu telemóvel acompanha,” (P7)

Para os professores, a estrutura habitual das aulas ocorre através de um processo de interação e participação que permite ao professor colocar perguntas e os alunos retirarem as suas dúvidas, ou ainda permitir o desenvolvimento de capacidades crítica. As componentes práticas consistem na aplicação de conhecimentos em atividades práticas que complementam

a teoria ensinada, além disso, os professores procuram estimular o desenvolvimento cognitivo e a capacidade crítica, contextualizando o ensino para o quotidiano e para situações reais e desenvolver no/a aluno/a a capacidade de pesquisa e independência na busca de informações, principalmente quando apresentam ter dificuldades. A estrutura habitual das aulas também ocorre através de um processo de transmissão de conhecimentos, utilizando matérias como o *data show*, sebentas, livros, *tablets*, telemóveis e outros materiais como partes dos conteúdos que os/as alunos/as possam fotocopiar.

E) Final da aula

Os aspetos mais referidas na fase final da aula relacionam-se com a verificação da aprendizagem (N=6; 7.1%), com os trabalhos de casa (N=6; 7.1%), e com a conclusão, esta última muito pouco referida como fazendo parte da estrutura habitual no final da aula (N=1; 1.2%).

“procuro certificar-me que os aspetos principais foram assimilados, através das perguntas e pequenos exercícios diários” (**P11**)

Depois fazemos um exercício, este exercício é para que eu possa saber se realmente entenderam ou não, (...) Fazemos sempre um pequeno debate para sabermos se os alunos assimilaram ou não assimilaram os conteúdos. (**P10**)

“Deixo uma atividade para que eles possam complementar a aprendizagem em casa, ou seja, o tempo que temos na sala de aula é muito reduzido, às vezes temos um programa com sessenta aulas e sabemos que não vamos conseguir e pedimos o aluno que faça essa investigação em casa.” – “Às vezes, não é só um exercício, pode ser um texto para ler, deixo muitos trabalhos de casa.” (**P14**)

“Ao terminar faço a conclusão da aula e esta conclusão é feita pelos estudantes, o sumário também é feito no final da aula com a ajuda dos estudantes” (**P1**)

Os professores manifestam a ideia de que na estrutura habitual do final das aulas deve ser feita a verificação da aprendizagem, i.e., da aquisição dos conhecimentos através de perguntas que lhes são colocadas, com exercícios e/ou debates de ideias. Os professores referem enviar os trabalhos para serem feitos em casa, de forma a consolidar os conhecimentos e permitir que o/a aluno/a trabalhe de forma independente e ainda como forma de prepará-lo para a próxima aula. A conclusão no final da aula inclui a participação dos/as alunos/as.

Em suma, na estrutura habitual das aulas, os professores referem essencialmente atividades a serem desenvolvidas logo no início da aula (sendo as mais referidas a motivação e a recapitulação) e no corpo central da aula, centrando na interação e participação com os/as alunos/as, e de forma similar utiliza a exposição e as componentes práticas na sua ação de ensino. As estratégias motivacionais estão associadas a uma motivação intrínseca e extrínseca que visam aumentar a disposição dos/as alunos/as de se envolverem em atividades de

aprendizagem e conhecer melhor as dificuldades dos estudantes antes de lhes ministrar as aulas.

Subsubtema IV.2.2. Métodos e estratégias de ensino utilizados na lecionação

Relativamente à segunda questão “Que métodos/estratégias de ensino utiliza na sua lecionação? Porquê?” foi possível identificar um total de cinco categorias, sendo elas a diversidade, os métodos expositivos, os métodos ativos/participativos, o uso de recursos e a relação com conhecimentos prévios (tabela 23).

Tabela 23. Subsubtema IV.2.2. Métodos e estratégias de ensino utilizados na lecionação: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1.Diversidade de estratégias		1	2.1	1	2.1
2. Expositivos	2.1. Exposição em geral	11	22.9	20	41.7
	2.2. Questionamento/diálogo	9	18.8		
3. Ativos/participativos	3.1. Componentes práticas em geral	7	14.6	23	47.9
	3.2. Exercícios	4	8.3		
	3.3. Observação	4	8.3		
4. Uso de meios audiovisuais /materiais de apoio	3.4. Apresentações/debates	5	10.4	2	4.2
	3.5. Trabalho de grupo	3	6.3		
5. Relação com conhecimentos prévios		2	4.2	2	4.2
Total		48	100	48	100

As categorias que apresentam maior volume de informação são os métodos ativos/participativos (N=23; 47.9 %) e os métodos expositivos (N=20; 41.7 %). As outras três categorias como os meios audiovisuais /materiais de apoio (N=2; 4.2 %), a relação com conhecimentos prévios (N=2; 4.2 %) e a diversidade (N=1; 2.1 %) têm escasso número de verbalizações.

A) Diversidade de estratégias

A diversidade de estratégias quase que não é referida como um dos métodos e estratégias de ensino utilizados na lecionação pelos professores (N=1; 2.1%).

“O método é híbrido, muitas vezes usamos o método expositivo, as vezes uma exposição dialogada, outras vezes aula de resolução de problemas,” (P16)

Os professores ao utilizam de forma exígua a diversidade de ensino como métodos e estratégias de ensino, poderão estar a limitar oportunidades e desencorajar novos interesses e motivação nos alunos (Santangelo & Tomlinson, 2009).

B) Métodos expositivos

Um dos métodos e estratégias de ensino utilizados na lecionação e mais referidos são os expositivos, nomeadamente a exposição em geral (N=11; 22.9%) e o questionamento/diálogo (N=9; 18.8%).

“Algumas vezes recorro ao método expositivo, porque parece inevitável o professor não usar este método porque há situações que o professor está muito atrasado e temos que ser realistas, chega o momento em que não há tempo para perguntas ou diálogos, ele é obrigado a recorrer a este método e dar toda a matéria, para que na próxima aula, talvez ter uma aula mais dedicada, por vezes o professor cai neste erro.” (P9)

“...eu também faço algumas perguntas, vamos supor capítulo tal dou aulas e faço algumas perguntas para os alunos darem as respostas.” (P2)

“o dialogo é muito utilizado durante as aulas, até para sondar os alunos se eles já sabem do assunto que se vai tratar, porque não podemos pensar que todos estão a aprender da mesma maneira, porque a construção não é igual, então temos o diálogo” (P14)

Os professores referem que o método expositivo consiste em transmitir conhecimentos em geral não sendo referidas especificidades relativas aos conteúdos, no entanto, foi referenciado que em alguns momentos este método se aproxima do ensino transmissivo numa perspetiva semelhante ao ensino tradicional do termo. Também expressam a ideia de que no decorrer das aulas os professores colocam algumas perguntas para verificar o nível de conhecimento adquirido e criam momentos nas aulas para que os/as alunos/as possam participar. Através deste diálogo os professores conseguem identificar a aprendizagem dos/as alunos/as.

C) Métodos ativos/participativos

Os métodos ativos/participativos são os referidos como sendo utilizados na lecionação e são compostos pela componente prática em geral (N=7; 14.6%), pelos exercícios (N=4; 8.3%), pela observação (N=4; 8.3%), pela apresentação/debates (N=5; 10.4%), e trabalho de grupo (N=3; 6.3%).

“Depois da teoria, temos aulas práticas. Como estamos a falar de biologia, temos práticas que têm que ser no laboratório. (...) “Na aula prática, se for o caso, ele vai ao laboratório para conhecer aquele parasita no microscópio, porque se um dia ele encontrar o parasita ele saberá reconhecer” (P2)

“...sobretudo os exercícios, porque já me apercebi, que aquilo que muitas vezes o professor leva para a turma o aluno pode não reter, então fazer trabalho prático e trabalhar juntamente com eles a situação melhora. Por exemplo passo um exercício, nós resolvemos em conjunto,” (P6)

“Nós trabalhamos muito na base de grelha de observação, eles vão ao terreno para fazerem observação de aulas.” (P10)

“Também oriento os alunos a estudarem, peço que façam apresentações e debates. Gosto de debates, onde os próprios alunos atuam como moderadores.” (P1)

“...uso também ficha de trabalho de grupo, porque nem sempre o trabalho individual permite a interação entre o aluno com o professor e a interação entre os alunos, muitas aulas têm que ser em trabalho de grupo, mesmo na formação de grupo temos várias estratégias a cumprir.” (P14)

Para estes professores os métodos permitem ao aluno ter uma participação ativa, como é o caso da componente prática que possibilita ao aluno fazer a aplicação de conhecimentos adquiridos na teoria em atividades práticas experimentais ou que complementam a teoria ensinada como as práticas laboratoriais, trabalhos de pesquisa, análise de texto. Em alguns casos a componente prática surge quando os professores consideram haver necessidade de aprofundamentos dos conteúdos ministrados, após identificar dificuldades de aprendizagem nos/as alunos/as. Outros métodos ativos como a realização de exercício pelos/as alunos/as podendo ser individual ou em coletivo, tendo o professor a oportunidade de corrigir e orientar os/as alunos/as na resolução destes exercícios, proporcioná-los à observação de uma determinada experiência laboratorial ou de como deve ser uma aula, através da simulação, apresentações de temas seguidos de debates, estimulando o desenvolvimento de reflexões ao debaterem as suas ideias, trabalhos de grupo, que permite a interação entre o professor e o/a aluno/a e entre os alunos, incentivando o espírito de equipa e trabalhos colaborativos.

Os dados demonstram escassos indicadores da utilização de alguns aspetos importantes dos métodos ativos na ação de ensino do professor como trabalhos de grupo, apresentações/debates, e a componente prática. Outros aspetos muito importantes como a resolução de problemas, a pesquisa/trabalho autónomo, aprendizagem baseada em projetos, estratégias metacognitivas ou autorregulatórias, não foram referidas.

D) Uso de meios audiovisuais /materiais de apoio

Os meios audiovisuais/materiais de apoio ($N= 2; 4.2\%$) são residualmente referidos como métodos e estratégias de ensino utilizados na lecionação sendo mencionada a escassez dos recursos disponíveis.

“Eu gosto muito de utilizar recursos, como nós não temos muitos recursos internos, porque não aproveitar das novas tecnologias, (...) acho que essas aulas áudio visuais funcionam muito bem, eles retém, eu utilizo muitas matérias áudio visuais, são obrigados a lerem as bibliografias que eu apresento” (P19)

Ao vivermos atualmente na era das TICs, os/as alunos/as têm acesso a todo o tipo de informações e conteúdos, por isso cabe ao professor ajudá-los, através de ações que ensinem os/as alunos/as a adotar uma postura crítica em relação às informações que vão encontrando. E tal postura acaba por contribuir para um processo de aprendizagem autónomo, em que o/a aluno/a se transforma no seu próprio agente à procura de conhecimentos.

E) Relação com conhecimentos prévios

Estratégias relacionadas com os conhecimentos prévios dos/as alunos/as são também muito pouco referidas (N= 2; 4.2%).

“... isso é um pouco também tendo em conta o perfil dos alunos. A constatação que faço é que os alunos trazem muitas lacunas, informações e conhecimentos que infelizmente não estão consolidados, e muitas vezes temos que repetir coisas que eles já deviam saber, é verdade que isso produz uma perca de tempo.” (P8)

Os conhecimentos prévios dos/as alunos/as são pouco considerados para a determinação dos métodos e estratégias de ensino, embora, exista o reconhecimento de que há falta de saberes diversos e conhecimentos prévios dos/as alunos/as que condicionam as estratégias de ensino.

Um ensino construtivista deve considerar os conhecimentos e experiências prévias dos/as alunos/as na construção de novos conhecimentos (Pozarnik & Lavric, 2015), pelo que os professores devem adequar as estratégias de ensino para responder as dificuldades identificadas.

Em suma, os métodos e estratégias de ensino referidos como mais utilizados na lecionação são os métodos ativos/participativos centrando-se em atividades práticas experimentais ou que complementam a teoria ensinada e os métodos expositivos fazendo apelo ao diálogo. A formação crítica de futuros profissionais, através de pensamento crítico, analítico, reflexivo, autônomo e transformador não foi expresso (Lima, 2020; Nascimento & Coutinho, 2016).

Subsubtema IV.2.3. Preferência de métodos e estratégias de ensino

Procurou-se conhecer os métodos e estratégias de ensino preferidos na lecionação pelo que foi colocada a seguinte questão: “Tem preferência por algum tipo de método ou estratégias de ensino? Qual/Quais? “Porquê?”

Da análise surgiram três categorias: diversidade, métodos expositivos e métodos ativos/participativos (Tabela 24).

Tabela 24. Subsubtema IV.2.3. Preferência de métodos e estratégias de ensino: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total	Total
				N	%
1.Diversidade de estratégias	1.1. Em geral	1	4		
	1.2. Conteúdo	1	4	6	24
	1.3. Alunos	4	16		
2.Expositivos	2.1. Exposição em geral	6	24		
	2.2. Questionamento/diálogo	4	16	10	40
3. Ativos/participativos	3.1. Exercícios	6	24		
	3.2. Trabalho de grupos	1	4	9	36
	3.3. Debates	2	8		
Total		25	100	25	100

Das três categorias identificadas, todas apresentaram subcategoria. Apesar do maior volume de informação se centra-se nos métodos expositivos (N=10; 40%) é seguido de perto pelos métodos ativos/participativos (N=9; 36%), sendo a diversidade (N=6; 24%) o aspecto menos enunciado.

A) Diversidade de estratégias

Sendo a menos referida como um dos métodos e estratégias de ensino preferidos na lecionação tem em conta diversidade dos/as alunos/as (N=4;16%), diversidade (N=1; 4%) e do conteúdo (N=1;4%) para uso de métodos / estratégias mistas.

“...normalmente a partir do tipo de aluno que encontramos é que criamos uma metodologia, as vezes a metodologia que aplicamos numa turma, não será a mesma a ser aplicar na outra sala, (...) por isso quanto a método, gosto muito de ver a realidade da turma, ao ver a turma crio um momento de apresentação dos conteúdos, e aproveito muitas vezes para falar dos conteúdos que eles já deviam saber, depois vou avaliando qual o melhor método, então prefiro não falar dos métodos sem conhecer a turma.” (P4)

“Vale mais um método misto, procuro conseguir fazer miscigenação.” (P5)

“...acho que não há nenhum método que seja privilegiado, depende do contexto e daquilo que se pretende ensinar. Portanto varia em função do tema que pretendemos que os alunos aprendam, podemos utilizar este ou aquele método,” (P16)

Para estes professores, os métodos e estratégias de ensino baseiam-se na diversidade de contexto, no conteúdo que se pretende ensinar, dos/as alunos/as, em função da turma e da capacidade de aprendizagem dos/as próprios/as alunos/as.

A principal função dos professores é criar um ambiente de aprendizagem apropriado na qual a ação pedagógica do professor deve considerar a diversidade, tendo que para isso, o professor conhecer as diferenças individuais e os níveis de habilidades dos seus alunos, para poder tornar os conteúdos significativos (Cely, Herique, Anacleto, & Aniszewski, 2017).

B) Métodos expositivos

Os métodos expositivos são os mais referenciados como preferidos na lecionação (N=10; 40%) reportando-se a exposição em geral (N=6; 24%) e ao questionamento/diálogo (N=4; 16%).

“...e todas as oportunidades que tivermos de combinar método expositivo de apresentação de um tema com apresentação de filmes ou documentários ilustrativos que convidam a atenção dos alunos, isso é o que nós devíamos fazer, mas como disse antes, tem sido fundamentalmente o método expositivo.” (P8)

“...gosto muito do método interativo ou interrogatório, quando sinto que o conteúdo está sendo absorvido pelos alunos, quando sinto e percebo isto, para mim é uma mais-valia, às vezes, quando faço uso do método expositivo não faço por muito tempo, quando estou a expor conteúdos, dou liberdade ao aluno de fazer perguntas, e depois avançamos.” (P3)

Nos discursos dos professores percebe-se que os métodos/estratégias de ensino enunciados como preferidos na lecionação consistem em transmitir os conhecimentos em geral, mas num sentido um pouco mais dinâmico, apelando à participação do/a aluno/a através de questionamentos e do diálogo com o propósito de verificar se os conteúdos estão a ser assimilados pelos/as alunos/as ou esclarecer dúvidas.

C) Métodos ativos/participativos

Os métodos ativos/participativos são referenciados como os métodos e estratégias preferidos na lecionação (N=9; 36%), apresentando-se por ordem decrescente os exercícios (N=6; 24%), os debates (N=2;8%) e os trabalhos de grupo (N=1;4%).

- “...mas, tenho preferência por exercícios no quadro.” (P1)

“Eu sempre privilegio estratégias participativas, eu sempre encaro uma turma como uma comunidade científica, que é uma comunidade de seres pensantes, devem pensar em torno das questões que estamos a tratar, não receptores passivos do conteúdo, mas pessoas que ouvem, pensam e são capazes de emitir opiniões, um ser mais ativo.” (P15)

“...trabalho do grupo, mas não mais de três alunos, defino objetivos específicos para atingirem. Tenho preferência que os alunos trabalhem em duo, a dois.” (P1)

Em síntese, o uso de métodos ativos/participativos passa pela realização de exercícios, pelos debates que permitem a participação e interação entre o professor e o/a aluno/a e entre os alunos e os trabalhos de grupo, com composição definida por critérios do professor. Verificamos que os métodos e estratégias de ensino preferidos na lecionação são os métodos ativos/participativos centrados em exercícios e os métodos expositivos baseados no diálogo.

A análise destes dados nos preocupa, no sentido de existirem escassas verbalizações em relação a inúmeras estratégias de ensino consideradas como ativas, sendo algumas muito importantes, por proporcionarem aos/as alunos/as oportunidades de aprendizagens mais dinâmicas, compreensão mais clara do contexto em que está inserido e dos problemas a serem enfrentados (Lima, 2020). Os métodos ativos/participativos são escassos em termos de

quantidade e qualidade, inclusive algumas especificidades já referidas como as utilizadas na ação de ensino (como a componente prática) não são referidas.

Consideramos que os métodos expositivos continuam a ser importantes na ação de ensino, tendo em conta o perfil heterogéneo dos/as alunos/as, mas os métodos ativos devem ser os preferidos, de forma a incentivar os alunos a utilizarem uma abordagem profunda (Swinkels et al., 2013).

4.3. Subtema IV.3. Percepção e atuação face ao insucesso

Os dados foram obtidos através das seguintes questões: “Quando os alunos apresentam insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade, Na sua opinião quais são as causas? Usa algumas estratégias em particular com esses alunos? Em caso afirmativo, identifique algumas estratégias que utiliza com esses alunos”. A tabela 25 apresenta a panorâmica geral sobre este subtema e os respetivos subsubtemas.

Tabela 25. Subtema IV.3. Percepção e atuação face ao insucesso: subsubtemas, frequências e percentagens

Subtema	Subsubtemas	N	%
IV.3- Percepção e atuação face ao insucesso	IV.3.1. Causas de insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade	73	46.7
	IV.3. 2. Estratégias utilizadas em caso de insucesso e /ou desempenho insatisfatório na universidade	64	53.3
	Total	137	100

O Subsubtema referente à causas de insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade (N=73; 46.7%) comporta maior volume de informação em relação ao subsubtema referente às estratégias utilizadas em caso de insucesso e /ou desempenho insatisfatório na universidade (N=64; 53.3%).

Percepção das causas de insucesso

Quanto às causas do insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade foram identificadas sete categorias: contextuais de ensino, aspectos contextuais dos/as alunos/as, ação dos/as alunos/as, preparação anterior dos/as alunos/as, ação do professor, formação do corpo docente e experiência (Tabela 26).

Tabela 26. Subsubtema IV.3.1. Causas de insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Aspetos contextuais de ensino	1.1. Oferta formativa	4	5.5	9	12.3
	1.2. Plano de estudos	1	1.4		
	1.3. Recursos	3	4.1		
	1.4. Tamanho das turmas	1	1.4		
2. Aspetos contextuais dos/as alunos/as	2.1. Problemas Sociais	6	8.2	17	23.3
	2.2. Problemas económicos	7	9.6		
	2.3. Condição de trabalhador estudante	4	5.5		
3. Ação dos/as alunos/as	3.1. Ausência de motivação	4	5.5	13	17.8
	3.2. Falta de Assiduidade	4	5.5		
	3.3. Falta de Estudo	5	6.8		
4. Preparação anterior dos/as alunos/as	4.1. Conhecimentos prévios	9	12.3	16	21.9
	4.2. Domínio da Língua/Hábitos de leitura	7	9.6		
5. Ação do professor	5.1. Compromisso com o sucesso	3	4.1	13	17.8
	5.2. Metodologias de ensino	7	9.6		
	5.3. Relação professor/alunos	2	2.7		
	5.4. Avaliação	1	1.4		
6. Formação do corpo docente	6.1. Formação adequada	2	2.7	3	4.1
	6.2. Pedagogia e didática	1	1.4		
7. Experiência		2	2.7	2	2.7
Total		73	100	73	100

Em todas as categorias existem subcategorias, exceto a relativa à experiência. As categorias com maior volume de informações são as dos aspetos contextuais dos/as alunos/as ($N= 17; 23.3\%$), seguidas da preparação anterior dos/as alunos/as ($N= 16; 21.9\%$). Em terceiro lugar, ex-aequo, situam-se as categorias relativas à ação dos/as alunos/as ($N= 13; 17.8\%$) e à ação do professor ($N= 13; 17.8\%$). Os aspetos contextuais de ensino ($N= 9; 12.3\%$), a formação do corpo docente ($N=3; 4.1\%$) e a experiência ($N=2; 2.7\%$) são as menos referidas.

A) Aspetos contextuais de ensino

Para os professores, os aspetos contextuais de ensino que causam o insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade são: a oferta formativa ($N=4; 5.5\%$), os recursos ($N=3; 4.1\%$), os planos de estudo ($N=1; 1.4\%$) e o tamanho das turmas ($N=1; 1.4\%$).

“O objetivo é levar o aluno a entender que é preciso um trabalho permanente, (...) tive três alunos e trabalhei muito com eles na sala de aulas, dei-lhes muitas oportunidades para poderem realizar tarefas, incluindo a possibilidade de me procurar sempre, e uma aluna chegou a dizer-me, professor eu acho que estou na área errada, eu entendo que o professor tem feito tudo mas eu não consigo, foi uma situação que eu analisei bastante e a minha conclusão foi que ela estava na área errada, infelizmente isso acontece aqui em S. Tomé, não foi o primeiro caso.” (P13)

“outras vezes as condições extra-sala de aula não são boas, hora não há casa de banho, ora não há água, hora não há isto, nem aquilo, se quisermos situações de natureza social, nem sempre há uma cantina, o aluno tem fome, quer comer nem sempre existe, estão, todos estes fatores acabam por ser perturbadores,” (P15) “questão do acervo bibliográfico que muitas vezes não estão disponíveis, muitas vezes precisamos do livro de um autor que é essencial para realizar atividades, não temos, e os alunos quando não têm meios nem formas para pesquisar, também concorre para o insucesso” (P5)

“...o próprio sistema em si com os seus planos curriculares, também carece de revisão e tem interferências nos resultados, portanto é todo um conjunto de situações.” (P11)
“muitas vezes turmas são grandes,” (P17)

Segundo professores, a frequência no curso não pretendido contribui para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório, pois os/as alunos/as quando optam por um curso de não preferência acabam por demonstrar pouco interesse na aprendizagem. Com efeito ainda que o professor apresente argumentos para os incentivar, os/as alunos/as acabam por não demonstrar tal motivação e os resultados acabam por não ser positivos. Os professores consideram ainda que outros aspetos como os planos de estudos desatualizados, a ausência de instalações e equipamentos, a falta de recursos materiais e didáticos e o número de alunos/as por turma, quando a quantidade de alunos/as por turma é elevada, condicionam igualmente o sucesso e/ou desempenho satisfatório dos/as alunos/as.

B) Aspectos contextuais dos/as alunos/as

Os aspectos contextuais dos/as alunos/as que causam insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade são vistos como consistindo em: problemas económicos (N=7; 9.6%), problemas sociais (N= 6; 8.2%) e as condições de trabalhador estudante (N=4; 5.5%),

“...outro fator importante é a deslocação da casa para a escola, da escola para casa, transportes, tive alunos que quase iam para escola dia sim, dia não, por causa dos transportes, devido a pobreza das famílias que não podiam pagar o transporte.” (P15)

“Outra questão são as mulheres que já são mães e estudam, muitas têm que parar ou para dar a luz ou para amamentarem, ou a questão de criança ficar doente, não é um aluno que terminou liceu e está aqui para fazer licenciatura, são esses fatores cimeiros.” (P2)

“...é fazer duas coisas ao mesmo tempo, muitos dos nossos alunos também são professores e já não têm tempo suficiente para dedicar somente ao estudo.” (P1)

Segundo os professores, os problemas sociais e económicos que os/as alunos/as enfrentam, como o surgimento de uma gravidez, o facto de o/a aluno/a já ser pai ou mãe e serem obrigados, muitas vezes, a faltarem as aulas para cuidar dos filhos/família por qualquer razão, ou ainda, pela existência de outros conflitos e desafios familiares que precisam da intervenção deles para serem resolvidos dificultam o sucesso. Muitos alunos/as apresentam dificuldades económicas, de tal forma que não conseguem obter um bom desempenho, por dificuldades de deslocação para assistirem às aulas. O facto de o/a aluno/a ter que trabalhar para pagar os estudos acarreta uma sobrecarga de responsabilidade e trabalho, adicionado ao facto de deixar de ter tempo para se dedicar aos estudos, contribuindo para a sua insatisfação e insucesso.

C) Ação dos/as alunos/as

Do ponto de vista dos professores, a causa de insucesso e/ou desempenho insatisfatório enquanto decorrente da ação dos/as alunos/as passa: pela falta de estudo (N= 5; 6.8%), pela ausência de motivação (N=4; 5.5%) e pela falta de assiduidade (N=4; 5.,5%).

“...os alunos aqui em S. Tomé estudam pouco,” (P15)

“...os alunos estão desmotivados (...), ocupam o tempo livre mais nas redes sociais e outras coisas, em vez de explorar aquilo que é essencial” (P3)

“...devemos estar atentos a alguns fenómenos que se passam nas nossas instituições de ensino, os alunos chegam tarde, outros saem a meio da aula, faltam imensas aulas, isto tudo contribui para a avaliação dos resultados que se pretende, naturalmente o esforço é para que os alunos estejam presentes nas aulas no sentido de fazermos uma melhor avaliação e acompanhamento.” (P8)

A pontualidade, a falta de assiduidade e de tempo para dedicar aos estudos contribuem para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório e como consequência disso os objetivos dos professores e os resultados de aprendizagem programados acabam por não ser cumpridos. Um dos elementos cruciais e que influenciam os resultados de aprendizagem dos/as alunos/as são as diferentes abordagens à aprendizagem e estas não foram referidas.

D) Preparação anterior dos/as alunos/as

As causas mencionadas pelos professores relativamente a preparação anterior do/a aluno/a reportam-se ao nível de conhecimentos prévios (N=9; 12.3%) e falta de domínio da língua/hábitos de leitura (N=7; 9.6%).

“Muitas vezes, o problema não está no ensino superior, mas na formação que ele teve noutras anos, no ensino pré-universitário, nossos alunos muitas vezes recebem a formação pré-universitária de má qualidade, e depois têm dificuldade quando chegam no ensino superior” (P7)

“Nas fotocópias cada cópia é pior que a anterior, estou a dizer isto porque, temos estado a receber alunos que entram com conhecimentos cada vez mais baixos, impõem um grande desafio ao professor, muitas vezes aquele conceito básico elementar que o aluno deve ter para frequentar o nível de ensino superior, ele não os tem” (P12)

“os alunos têm graves problemas de compreensão, que revela dificuldades da língua portuguesa, e a falta de hábitos de leitura, quem não entende o que ouve e o que lê, não pode ter grande sucesso, a não compreensão da língua portuguesa e a falta de estudo, seriam os principais motivos. (P15)

Os professores consideram que a falta de saberes diversos e conhecimentos prévios dos/as alunos/as não favorecem o sucesso universitário. Apontam como causas de insucesso ou desempenho insatisfatório uma preparação superficial no ensino pré-universitário considerando que tal se repercuta na aprendizagem do/a aluno/a no ensino superior, exigindo maiores desafios aos professores. A questão da língua portuguesa, é vista como base necessária para a compreensão de conteúdos em qualquer disciplina, e o não domínio desta, dificulta a interpretação e a compreensão de significados que são fundamentais para a aprendizagem do/a aluno/a.

E) Ação do professor

As causas de insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade associadas a ação do professor são: as metodologias de ensino (N=7; 9.6%), o compromisso com o sucesso (N= 3; 4.1%), a relação professor/aluno (N=2; 2.7 %) e a avaliação (N=1; 1.4%).

“mesmo que o professor use métodos diversificados, pode ser que esse método não seja mais eficaz, ou método não foi mais eficaz, alguns alunos preferem ouvir e ter um atuação mais passiva, outros preferem trabalho em grupo e coisa parecida, muitas vezes usamos mais uma metodologia em detrimento da outra, e no fim pode ser que não seja assim, mesmo na resolução de problemas, cada problema é um problema” (P16)

“nenhum professor fica satisfeito com o insucesso dos alunos, (...) o professor tem que interrogar porque não houve uma boa taxa de sucesso, ele tem que analisar e ver os pontos e tentar melhorar” (P12)

“Alguns professores não são facilitadores da aprendizagem, mas sim, perturbadores, a sua arrogância faz com que o professor use estratégias do medo para as vezes esconder as suas fraquezas. O professor que limita a participação do aluno na turma não permitindo perguntas, para evitar ter que dar respostas, ele não está a facilitar a aprendizagem, ele está a perturbar, os alunos em S. Tomé têm muito medo dos seus professores, não são todos os professores, uma parte deles,” (P15)

“... e quando se coloca na avaliação pode ser que os alunos não saiam tão bem como se esperava, porque nas provas são colocadas situações novas para ver como eles se desembaraçam, muitas vezes, este objetivo não é cumprido, pode ser este um dos motivos,” (P16)

Analisadas as verbalizações dos professores sobre causas de insucesso decorrentes da ação do professor verificamos que as metodologias de ensino utilizadas, é o aspeto mais mencionado. Geralmente, as metodologias devem estar ajustadas às necessidades dos/as alunos/as, já que estes conceptualizam à aprendizagem de forma diferente. Entretanto não surge uma especificação do tipo de metodologia causaria o insucesso. Os professores acreditam que se houver um compromisso com o sucesso do/a aluno/a, ou seja, se houver o interesse em questionar os resultados obtidos pelos/as alunos/as, analisar e identificar onde houve falhas e procurar pelas alternativas de melhorar tais resultados reduz o nível de insucesso e/ou desempenho insatisfatório. Há ainda a questão das relações interpessoais estabelecidas entre o professor e o aluno em que se estas relações não forem facilitadoras da aprendizagem a probabilidade de insucesso é maior. E o caso da avaliação que se houver um desfasamento grande entre aquilo que é ensinado e avaliado pode causar também o insucesso e/ou desempenho insatisfatório. Aspetos importantes como a avaliação e a relação professor/aluno que influenciam os resultados de aprendizagem são muito pouco referidos como possíveis causas de insucesso e/ou desempenho insatisfatório.

F) Formação do corpo docente

A formação do corpo docente é muito pouco referida como uma possível causa do insucesso ou desempenho insatisfatório, sendo referidas a formação adequada não especificada (N=2; 2.7%) e a falta de preparação pedagógica e didática (N=1; 1.4%).

“...nós não estamos preparados para sermos professores da universidade, e como não estamos preparados, às vezes não sabemos resolver, nem lidar, com as dificuldades que os alunos trazem. Eu acho que do lado do próprio professor, estamos a precisar de ser formados permanentemente, para estarmos atualizados, às vezes, a falta de experiência também complica um pouco.” (P17)

“...outra causa tem a ver com o corpo docente que às vezes não está tão bem preparados, ou seja qualificados pedagogicamente, temos que admitir isso” (P11)

Em síntese, embora residualmente insucesso advém também se os professores não estiverem qualificados pedagogicamente e se não tiverem uma preparação adequada ao exercício da função docente. A não existência de competências pedagógicas, que suporte a forma metodológica de ensino face às necessidades identificadas nos/as alunos/as, resulta em desempenho insatisfatório do professor e em resultados não satisfatórios dos/as alunos/as.

G) Experiência

A experiência do professor (N=2; 2.7%) é outro aspeto que é muito pouco referido como uma das causas do insucesso e/ou desempenho insatisfatório sendo considerado que apesar de deter conhecimentos ainda não domina estratégias de ensino/aprendizagem.

“...quando o professor está a dar uma determinada cadeira pela primeira vez, ele domina os conteúdos, mas não a forma de transmitir esses conhecimentos, a taxa de sucesso de uma determinada cadeira para um professor que dá pela primeira vez, é sempre menor do que as outras vezes que ele dá, porque ele consegue afinar os métodos através da experiência, consegue ver já onde teve falhas, o que pode melhorar, tipo de material a usar, pronto isto é, a experiência também conta muito neste aspetto,” (P12)

De facto, não só a experiência permite ao professor, com o passar do tempo, aperceber-se das suas falhas e responder da melhor forma os desafios com que se vai confrontando. É de ter presente que a experiência de ensino dos professores pode fazer a diferença na utilização das abordagens ao ensino (Kálmán et al., 2019).

Em suma, as causas de insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade relacionam-se com os aspetos contextuais dos/as alunos/as e a preparação anterior dos mesmos. Aspetos relacionados com os professores são menos referidos.

Estratégias utilizadas em caso de insucesso e /ou desempenho insatisfatório

Após a identificação das causas de insucesso e/ou desempenho insatisfatório pelo professores, propusemo-nos identificar as estratégias que os professores usam para ultrapassar esse resultado. Foram identificadas treze categorias que comportam estratégias relacionadas com a agência do/a aluno/a, a identificação de dificuldades, o aconselhamento, a tutoria/apoio

individual, a adequação do ritmo, a adequação/alteração das estratégias, o questionamento/diálogo, a modelação, os exercícios, a tipologia dos trabalhos, os trabalhos de casa, os limites e regras e o aumento do número de avaliações (Tabela 27).

Tabela 27. Subsubtema IV.3.2. Estratégias utilizadas em caso de insucesso e /ou desempenho insatisfatório na universidade: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Agência do/a aluno/a	1.1.Reconhecimento das dificuldades	2	3.1	3	4.7
	1.2.Ações do/a aluno/a	1	1.6		
2. Identificação de dificuldades		9	14.1	9	14.1
3. Aconselhamento		7	10.9	7	10.9
4. Tutoria/Apoio individual		8	12.5	8	12.5
5. Adequação do ritmo		2	3.1	2	3.1
6. Adequação/alteração das estratégias		8	12.5	8	12.5
7. Questionamento/diálogo		6	9.4	6	9.4
8. Modelação		1	1.6	1	1.6
9. Exercícios		5	7.8	5	7.8
10. Tipologia de trabalhos	10.1. De grupo	3	4.7		
	10.2. Individuais	1	1.6	5	7.8
	10.3. Pesquisa	1	1.6		
11. Trabalhos de casa		6	9.4	6	9.4
12. Limites e regras		2	3.1	2	3.1
13. Aumento do número de avaliações		2	3.1	2	3.1
Total		64	100	64	100

O maior volume de informação encontra-se nas categorias da identificação de dificuldades (N=9; 14.1%). Em segundo lugar com posições iguais estão a tutoria/apoio individual (N=8; 12.5%) e a adequação/alteração das estratégias (N=8; 12.5%). Em terceiro lugar surge o aconselhamento (N=7; 10.9%), em quarto o questionamento/diálogo (N=6; 9.4%) e os trabalhos de casa (N=6; 9.4%). Também com o mesmo volume de informações emergem em quinto lugar os exercícios (N=5; 7.8%) e a tipologia de trabalhos utilizados pelo professor (N=5; 7.8%). As restantes categorias como a agência do/a aluno/a (N=3; 4.7%), a adequação do ritmo (N=2; 3.1%), os limites e regras (N=2; 3.1%), o aumento do número de avaliações (N=2; 3.1%) e a modelação (N=1; 1.6%), apresentam pouca expressividade em termos de volume de informações. Cada uma destas categorias é objeto de análise pormenorizada a seguir.

A) Agência do/a aluno/a

A agência do/a aluno/a, i.e., a compreensão de que as suas próprias ações têm um papel fulcral na sua aprendizagem (N=1; 1.6%) e o reconhecimento das dificuldades pelos/as

próprios/as alunos/as (N=2; 3.1%) foram referidas, residualmente, como estratégias utilizadas pelo professor em caso de insucesso e/ou desempenho insatisfatório.

“...por outro lado o aluno tem que fazer a sua parte, tem que saber que deve fazer a leitura em casa, prestar atenção nas aulas, ser pontual, ele tem que ter essa responsabilidade, que contribui para diminuir o insucesso” (P9)

“...já aconteceu de eu ter alunos com dificuldades e eles reconheceram essas dificuldades, e vieram ter comigo, aí sim eu particularizei, porque muitas vezes esses alunos que têm dificuldades não reconhecem, não aceitam que têm estas dificuldades e é muito difícil trabalharmos com eles,” (P19)

B) Identificação de dificuldades

A identificação das dificuldades (N=9; 14.1%) foi a estratégia mais referida pelos professores como sendo utilizada para ultrapassar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório.

A identificação das dificuldades dos/as alunos/as passa por identificar intencionalmente os estudantes com problemas, através de testes de diagnósticos aplicados no início do semestre.

“...faço sempre um teste de diagnóstico, as vezes no cabeçalho não fica a dizer teste de diagnóstico, mas dou-lhes um texto para analisarem, se conhecem ou não, se sabem ler, já com esse objetivo de diagnóstico para poder acompanhar. Logo no início de aula, fico com uma ideia clara de quem sabe mais e de quem sabe menos, e quem tem mais dificuldades, (...) claro que as turmas mais pequenas consegue-se detetar mais rapidamente o problema, mas uma turma grande de comunicação é preciso esse tempo para irmos alinhando.” (P17)

Outros professores procuram identificar diariamente o problema, através da participação do/a aluno/a na aula, dos seus comportamentos e atitudes ou ainda através da preparação do plano da aula incluindo perguntas com esse objetivo.

“A identificação do problema parte do dia-a-dia, as minhas aulas são dialogadas, eu vejo que aquele não fala, é muito tímido e pergunto porquê” (P7)

“Quando preparamos o nosso plano de aula temos perguntas e essas perguntas não são por acaso, são perguntas que durante a preparação do plano de aula são selecionadas com base nos objetivos, faço estas perguntas como forma de sondar primeiro quais são as conceções, as ideias que os alunos já trazem, (...) Esta é a minha preocupação, e estas perguntas são de propósito de forma a sondar do aluno com dificuldade e tentar remediar estas dificuldades” (P14)

A identificação do problema pode ser feita ainda, após um processo de avaliação ou por abordagens com outros professores que já tenham lecionado estas turmas ou conhecendo bem os seus alunos para perceber quando têm problemas.

“Normalmente, na primeira avaliação é que se percebe os problemas, aí é que entra esta parte de o professor ser um pouco psicólogo, primeiro chamo o aluno e pergunto o que não entendeu da prova, aí o aluno vai falar e o professor começa mais ou menos a identificar o problema. (P2)

“Desde segundo semestre já sabia de antemão que iria trabalhar com alunos com muitos problemas, porque antes falei com o professor do primeiro semestre e ele disse-me que com ele só havia um aluno aprovado, informação que eu depois fui confirmar com os alunos, foi assim que preparei a estratégia e houve melhoria, mas mesmo assim duas alunas foram para o exame. (P9)

C) Aconselhamento

Também o aconselhamento pessoal (N=7; 10.9%), surge como uma das estratégias usada para ultrapassar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório.

“Para já eu tento conversar com ele, eu tento fazer com que ele tenha consciência que ele em relação aos seus colegas tem mais dificuldades, e depende da reação do aluno, às vezes, quando conversamos com os alunos, eles reagem mal, e quando assim acontece, fazemos o que se pode. Mas procuro conversar com o aluno, tento fazê-lo em privado ou na sala de aula, porque aquilo que eu penso ser um problema de um aluno, pode ser um problema de outros alunos. Os alunos interessados, participativos, humildes mas que continuam com deficiência a intenção é de puxar por eles”. (P15)

O aconselhamento está mais centrado na globalidade da pessoa que o/ aluno/a é , na sua motivação, na sua atividade de estudo em geral. Este aconselhamento é muito semelhante ao que surge na literatura como “interesse pastoral “ pelos/as alunos/as (Norton et al., 2005).

D) Tutoria/Apoio individual

Os professores consideram a tutoria/apoio individual (N=8; 12.5%) como uma das estratégias utilizada em caso de insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade.

“... quando vemos alunos que têm boa participação nas aulas, respondem as perguntas mas que no teste é um desastre, o professor deve fazer um acompanhamento mais direto, (...). Há alunos que são pouco mais individualistas que não conseguem trabalhar em grupo, eu peço que venha ter comigo para acompanhar, as aulas tutorias também serve um pouco para isso, que é algo que aqui a nível de universidade ainda não está institucionalizado. Acho muito importante estabelecer aqui as aulas tutorias, sobretudo para aqueles alunos que têm mais dificuldades. Por exemplo peço aos alunos para reunirem-se e estudarem em conjunto, caso tenham dificuldades eu peço que liguem para mim, para explicar um ou outro exercício, que eles acham importante” (P12)

Segundo os professores, a tutoria permite que o professor consiga dar uma atenção mais individualizada ao aluno e permite desenvolver uma relação de proximidade que facilita a comunicação entre ambos. Além disso, a tutoria permite que o professor consiga identificar, melhor as dificuldades de aprendizagem do/a aluno/a e ajudá-lo/a a desenvolver um plano de aprendizagem apoiado nos pontos fracos. Entretanto os professores reconhecem que a tutoria não está institucionalizada, está dependente da disponibilidade dos próprios professores, e por isso, consideramos que não deveria ser um processo facultativo mas sim obrigatório, incluído nos horários dos professores.

E) Adequação do ritmo

Uma estratégia pouco referida para ultrapassar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório é a adequação do ritmo de ensino/aprendizagem (N=2; 3.1%).

“No ensino superior o cumprimento do programa é fundamental, as vezes é a velocidade com que vamos afetar a aprendizagem por causa dos ritmos dos alunos. O professor tem que se questionar a ele mesmo, será que estou sendo um indivíduo válido na transmissão das minhas mensagens, dos meus conhecimentos,” (P3)

É considerado que os alunos apresentam ritmos de aprendizagem diferentes pelo que o professor deve utilizar estratégias que permitam à aprendizagem de todos.

F) Adequação/alteração das estratégias

Também a adequação/alteração das estratégias (N=8; 12.5%) foi referida para ultrapassar o insucesso e /ou desempenho o insatisfatório.

“Várias estratégias dependendo do aluno, mesmo nas salas de aula sem qualquer inibição, faço abordagem a disciplina. Na sala de aula num expediente mas de reflexão porque eles precisam ter consciência disto também, mas o fundamental sempre é na perspetiva de refletir no que posso fazer para evitar esse tipo de situação, porque o professor tem os alunos que tem e é com esses alunos que tem que trabalhar, e no seu ofício como disse, ele deve ser o professor que o aluno precisa”. (P8)

De acordo ao nosso contexto não damos tratamento especializado ao aluno, o que acontece é que vamos trabalhar aquele conteúdo em que há mais dificuldades, durante a avaliação vamos verificar que conteúdos os alunos têm mais dificuldades, então vamos trabalhar melhor neste conteúdo, não no aluno, mais sim, o conteúdo que identificamos mais problemáticos. (P16)

Através da diversidade de estratégias os professores buscam abranger a diversidade dos/as alunos/as existente em sala de aula e responder às especificidades do/a aluno/a ou ao contexto. Porém a diversidade de estratégias deve incorporar um ensino diferenciado, em que os professores devem desenvolver estratégias que visa facilitar a compreensão do conteúdo, tornando-os próximos da realidade dos alunos, para que se tornem significativos (Oliveira, 2017).

G) Questionamento/diálogo

Para ultrapassar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório, os professores disseram usar também como estratégias, o questionamento/ diálogo (N=6; 9.4%).

“Então o que eu tento fazer na aula é fazer perguntas para aqueles alunos que estão com notas mais baixas, ele sabendo que está com nota baixa, eu vou perguntá-lo na próxima aula, é uma forma que eu tenho.” (P2)

“tento permitir que todos os estudantes tenham uma participação. A participação diária é importante” (P1)

Os professores preocupam-se que as perguntas sejam dirigidas principalmente para aqueles que têm apresentado maior dificuldade ou têm uma menor participação na aula. Segundo Oliveira (2017) as aulas expositivas dialogadas, podem ser considerada como uma das estratégia para favorecer a aprendizagem do aluno, por possibilitar a interação entre os alunos com o professor, contextualizando e construindo o conhecimento de uma forma coletiva.

H) Modelação

A modelação (N=1; 1.6%) é residualmente referida como uma das estratégias utilizadas em caso de insucesso e /ou desempenho insatisfatório.

“...muitas vezes, socorro-me dos alunos que são os mais conhecedores da matéria, para tentar resgatar algum conhecimento que o aluno não teve ou deixou perder, eu chamo a atenção dos alunos para que ouçam os seus colegas, se calhar a linguagem do colega pode ser mais percepível neste ou naquele momento, talvez seja uma das formas”. (P15)

Embora pouco referida, o recurso aos/as alunos/as que apresentam um maior domínio de conhecimento numa determinada matéria para ajudar a transmitir esses conhecimentos a outros colegas que apresentam dificuldades é vista como forma de tentar ultrapassar.

I) Exercícios

Os professores utilizam também a correção conjunta de exercícios (colectivamente ou com os alunos/as que tiverem maiores dificuldades) ou o reforço de exercícios a serem realizados em casa (N=5; 7.8 %) como forma de ultrapassar o insucesso e /ou desempenho o insatisfatório.

“Muitas vezes, no processo de correção dos exercícios, chamamos aqueles que não conseguiram entender um conteúdo, tiveram negativa, então resolvemos juntos, mas muitas vezes, não temos tempo de rever todos os exercícios”. (P4)

“há situações em que corrigimos os exercícios de forma coletiva” (P5)

Utilizo trabalho de reforço, houve alunos que tiveram negativa, não sei se é maldade ou não, mas mandei-lhes resolver vinte trabalhos para fazerem em casa, podiam pedir alguém lá em casa para ajudar-lhes, mas é uma forma dos alunos correrem atrás daquilo que deixaram para trás. (P9)

J) Trabalhos

A realização de trabalhos de grupo (N=3; 4.7%), trabalhos individuais (N=1; 1.6%) ou de pesquisa (N=1; 1.6%) independentemente do seu caráter mais prático ou teórico também é visto como contribuindo para superar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório.

“muitas vezes mandamos fazer um trabalho do grupo ou individual (P5)

“muita pesquisa,” (P17)

Existe uma única menção à forma como a constituição do grupo deve ser considerando-se que deve incluir também bons alunos/as.

“deve-se criar grupos de estudo, e nesses grupos os excelentes alunos devem estar presentes, ao trabalharem no grupo, no fim todos conseguem. (P1)

K) Trabalhos de casa

Enviar trabalhos de casa (N=6; 9.4%) é outra forma que os professores encontram para ultrapassar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório.

“A título de exemplo mandamos trabalhos para casa, é uma forma de forçar porque os alunos que têm maior dificuldades possam fazer um esforço em casa, porque muitas vezes o tempo na aula pode não ser suficiente, estudar a matéria em casa, fazer exercícios de modo que ele possa vir mais preparado” (P15)

Tais trabalho podem ser solicitados após o resultado das avaliações os professores.

“sobretudo após o resultado de primeira avaliação, dou trabalhos diferenciados que possam fazer, mas esse trabalho diferenciado, vai depender do interesse deles em tentarem melhorar. “(P5)

L) Limites e regras

Verifica-se que os limites e regras (N=2; 3.1%) são muito pouco mencionados como estratégias utilizadas em caso de insucesso e /ou desempenho o insatisfatório. Os limites e as regras referem-se à assiduidade e a critérios mínimos de aprendizagem.

“O que faço é marcar faltas para que ele saiba que realmente não assiste as aulas, faço questão, assim quando o aluno falta, digo, fulano está a faltar bastante, o que passa com ele, comunico na turma que o aluno está a faltar bastante. Vou chamando atenção do aluno na turma, e muitas vezes quando ele tem negativas a turma culpa-o por ter faltado muitas aulas, e isso é uma forma de ele ser julgado entre aspas pela própria turma.” (P4)

“Na minha perspetiva temos que colocar um teto, ou seja um nível mínimo que os alunos têm que atingir, se não conseguirem não devemos baixar mais para que haja maior sucesso, nós temos que apesar dos métodos que usamos para facilitar a aprendizagem, temos estabelecer um limite, senão, não haverá sucesso e aqui a nível de física, o sucesso não tem sido grande.” (P16)

Tais limites e regras são utilizados para procurar manter um nível de exigência e provocar, eventualmente, no/a aluno/a um esforço maior garantindo que os objetivos definidos no programa sejamatingidos.

M) Aumento do número de avaliações

O aumento de número de frequência das avaliações (N=2; 31%), dando aos/às alunos/as a oportunidade de serem mais vezes avaliados, é muito pouco referido pelos professores como estratégia para ultrapassar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório.

“Atenção é redobrada para esses alunos, eles são mais avaliados, eu chamo mais vezes para questionar, para fazer trabalhos, qualquer trabalho de reflexão e mesmo na apresentação de trabalho, avaliou a forma como ele escreve, a forma como ele interpreta cada ideia” (P10)

Para os professores, aumentar o número de frequência das avaliações, dando aos/às alunos/as a oportunidade de serem mais vezes avaliados, atribuindo mais tarefas e exercícios que poderão ser objeto de avaliação é uma alternativa de combater o insucesso.

Em suma, as estratégias utilizadas em caso de insucesso e /ou desempenho insatisfatório na universidade a relacionam-se com um conjunto de atividades a serem desenvolvidas principalmente pelos professores.

4.4. Síntese e discussão dos resultados

O tema IV métodos e estratégias de aprendizagem, é constituído por três subtemas: o primeiro relacionado com os aspectos mais importantes na ação de ensino, o segundo com a estrutura metodológica e estratégica das aulas e o terceiro com a percepção da atuação face ao insucesso e/ou desempenho insatisfatório do/a aluno/a.

Relativamente aos aspectos mais importantes na ação de ensino verificou-se que os professores mais mencionaram foram os métodos e as estratégias de ensino ativos/participativos. Apesar de existir algum foco na aplicação dos métodos expositivos, verifica-se que estes já apresentam algumas características mais atuais, implicando de alguma forma a participação do/a aluno/a (Cao et al., 2019). Foram ainda considerados como aspectos importantes na ação de ensino o uso de meios audiovisuais e materiais de apoio e a interação e participação. Contudo, trata-se de uma participação generalista que faz alusão às aulas para que sejam mais dinâmicas, como um processo motivador, permitindo ao professor avaliar se os conhecimentos transmitidos foram aprendidos, identificar as dificuldades dos/as alunos/as e arranjar soluções. Por outro, a participação visando ações que permitem o desenvolvimento cognitivo e a mudança conceptual é muito pouco referida. Questionamos se à semelhança do que se passara nos estudos de Kember (1997), a interação e a participação não estariam numa fase intermédia entre centrado no aluno e centrado no professor. Outros aspectos igualmente importantes como a diferenciação e diversidade de estratégias são pouco referidos.

Relativamente à estrutura, metodologias e estratégias das aulas, verificou-se que na estrutura habitual das aulas, os professores desenvolvem um conjunto de atividades logo no início da aula sendo as mais referidas a motivação e a recapitulação. No corpo central da aula, os professores centram na interação e participação com os/as alunos/as, na exposição e nas componentes práticas. No final da aula fazem a verificação da aprendizagem e enviam trabalhos para serem feitos em casa. Já os menos considerados e igualmente importantes são a diversidade de estratégias e a planificação.

Verificou-se que os métodos e estratégias de ensino que foram referidos como sendo os mais utilizados na lecionação são os métodos ativos/participativos sobretudo atividades práticas e os métodos expositivos que faz apelo ao diálogo. Entretanto, aspectos importantes dos métodos ativos/participativos na ação de ensino do professor como trabalhos de grupo e apresentações/debates, assim como a diversidade de estratégias, o uso de meios audiovisuais e materiais de apoio e a relação com conhecimento prévio são escassamente referidos.

Os métodos ativos/participativos centrados em exercícios e os métodos expositivos que faz alusão ao diálogo são referidos pelos professores como os preferidos na lecionação. Referem ainda, alguma preferência para a diversidade de estratégias. Por outro lado, quando se analisam as subcategorias do método ativo, as diversas estratégias específicas como a resolução de problemas, a pesquisa/trabalho autónomo não são mencionados. Trabalhos de grupo e discussão/debates são muito pouco referidas. Outros aspectos igualmente importantes

como a aprendizagem baseada em projetos, estratégias metacognitivas ou autorregulatórias não são referidos.

Os professores consideram os métodos ativos/participativos como sendo os mais importantes na sua ação de ensino. Referem que empregam os métodos ativos/participativos e os métodos expositivos, sendo os métodos ativos os mais utilizados e os métodos expositivos ligeiramente os mais preferidos. Estudos sobre as práticas pedagógicas dos professores ajudariam a esclarecer essa incongruência.

A análise das causas de insucesso e/ou desempenho insatisfatório permitiu-nos agrupar as ideias em três eixos: um primeiro relacionado com os aspetos contextuais de ensino, um segundo com os aspetos do/a aluno/a em que se inclui tanto os aspetos contextuais, a ação dos/as alunos/as e a preparação anterior do/a aluno/a quer no nível de conhecimentos prévios, quer no domínio da língua/hábitos de leitura. Um terceiro eixo relacionado com o professor em que se inclui a ação, a formação do corpo docente e a experiência.

Nas causas de insucesso dos/as alunos/as, constatou-se que estão mais relacionados com fatores ligados aos próprios alunos, sendo os aspetos contextuais dos/as alunos/as e a sua preparação anterior as principais causas de insucesso. No entanto, não se verificou como causa de insucesso o tipo de abordagem ao estudo. Com menor relevância são também referidos como as causas de insucesso e/ou desempenho insatisfatório a ação dos/as alunos/as, ação do professor e os aspetos contextuais de ensino. Em relação a ação do professor, estes não especificam quais os tipos de metodologias de ensino que podem causar o insucesso ou desempenho satisfatório. A formação do corpo docente e a experiência do professor são referidos de forma exígua.

Da análise das estratégias utilizadas em caso de insucesso pelos professores permitiu-nos estruturar as ideias em seis eixos principais: um primeiro associado à agência do/a aluno/a, não obstante ser referida apenas com relação ao reconhecimento da dificuldade e ações do/a aluno/a. Um segundo associado às ações e atitudes do professor como um diagnóstico e identificação de necessidades que envolve o próprio aluno e o diálogo com o mesmo na tentativa de compreender as suas dificuldades apresentadas. Um terceiro associado ao aconselhamento do/a aluno/a relacionado com o processo de aprendizagem. Um quarto que se refere as Tutorias/apoio individual e fora do horário letivo. Um quinto eixo relacionado com os princípios gerais de alteração de ritmo e estratégias. Um sexto eixo associado as diversas estratégias como questionamento/diálogo, modelação, exercícios, trabalhos de grupo, individuais e pesquisa, trabalhos de casa, limitem e regras e aumento do número de avaliações.

Verifica-se que são considerados como principais estratégias para ultrapassar o insucesso, a identificação de dificuldade, a tutoria e a adequação das estratégias. Na identificação de dificuldade subentende-se que o professor procura identificar intencionalmente os estudantes com problemas para intervir, com base nas informações obtidas. A tutoria embora considerada importante ainda não está institucionalizada na USTP, pelo que depende da disponibilidade do professor. A alteração e a adequação de estratégias embora importante, não nos permitiram compreender que estratégias os professores utilizam atualmente e quais as que deveriam passar a utilizar. São ainda referidas outras estratégias mas com menor expressão (aconselhamento, questionamento/diálogo, trabalhos de casa e exercícios). O aconselhamento está centrado mais na globalidade da pessoa do/a aluno/a e não no seu desenvolvimento intelectual.

Tendo sido referido como principal causador do insucesso o próprio aluno e os aspetos que estão relacionados com ele (N=46; 63%) não ficam explícitas as estratégias que pudessem dar respostas a estes aspetos já identificados. A maior parte das estratégias para ultrapassar o insucesso centra-se no/a aluno/a de forma superficial. Atividades relacionadas com a agência do/a aluno/a tiveram muito pouca expressividade. Os trabalhos a serem realizados pelos/as alunos/as como os de grupo, individuais ou de pesquisa quase não foram referidos. Outro aspeto igualmente importante, mas que foi muito pouco referido para combater o insucesso relaciona-se com a avaliação. Estratégias como a diferenciação pedagógica, ou que visam a construção e desenvolvimento de raciocínio crítico e reflexivo, através de metacognição e da autorregulação da aprendizagem não foram referidas. Na sua globalidade, as ações por parte dos/as alunos/as são pouco consideradas pelos professores.

Perante estes dados propusemo-nos a refletir através da seguinte questão: embora haja uma relativa variedade de atuação pelos professores para combater o insucesso, será suficiente para se obter bons resultados de aprendizagem, uma vez que os professores referem que as principais causas de insucesso se centram nos alunos? Por outro lado a estratégia utilizada em caso de insucesso não centra numa participação ativa por parte do/a aluno/a. Consideramos que os professores têm um papel imprescindível ao facultarem aos estudantes a oportunidade de aprenderem de forma independente e consciente, mas só os próprios alunos podem desenvolver a sua aprendizagem, (Santos, 2014) pelo que o seu envolvimento deve ser considerado em todo o processo de ensino-aprendizagem (Konopka et al., 2015). As estratégias escolhidas pelo professor durante o planeamento da sua atividade pedagógica - que foi muito pouco referido neste tema- pode ser determinante para influenciar as abordagens dos/as alunos/as na sua aprendizagem. Concordamos com Paiva e Lourenço (2017) quando

referem que os diferentes modos como os professores abordam o seu ensino estão relacionados com as distintas maneiras de entender e relacionar com um contexto particular de ensino e de aprendizagem. Consideramos haver necessidade de formação ao nível de diversas especificidades dos métodos ativos para os professores da USTP. Quanto maior a adesão de professores no uso e difusão de estratégias de ensino ativas, pode-se esperar um maior envolvimento dos/as alunos/as, aceitando melhor as exigências de mudança em sua própria postura em relação ao sua aprendizagem, e a aplicação do método ativo em disciplinas isoladas diminui o êxito na formação do/a aluno/a, pelo seu desconhecimento e despreparo, já que não se torna algo comum dele vivenciar em sua trajetória acadêmica (Lima, 2020).

A aplicação de métodos ativos não se limita apenas a realizar algumas atividades pedagógicas ou na diferenciação de atividades para os/as alunos/as, significa uma nova postura filosófica tanto do professor quanto do/a aluno/a. A metodologia ativa deve ser construtivista, colaborativa, interdisciplinar, contextualizada, reflexiva (sempre envolvendo ética e valores), crítica, investigativa, motivadora, desafiadora e humanista e que é eficaz para desenvolver habilidades cognitivas de ordem superior, como a capacidade de resolução de problemas e o pensamento crítico (Konopka et al., 2015). Além disso, revela-se um caminho para a promoção de competências coerentes com as competências exigidas no mercado, além de relacionar melhor teoria e prática em sala de aula (Lima, 2020).

5.Tema V. Avaliação no ensino universitário

Este tema sobre a avaliação tem como principal objetivo identificar as tipologias da avaliação e o papel da avaliação. Para uma melhor identificação das conceções procurou-se responder simultaneamente a duas questões: Como é feita a avaliação dos estudantes na Universidade? Na sua opinião qual é o papel que a avaliação deve ter no ensino universitário e para o que deve servir? Estas questões organizaram-se em dois subtemas permitindo compreender melhor a avaliação no ensino Superior. A tabela 28 apresenta a panorâmica geral sobre este tema e respetivos subtemas.

Tabela 28. Tema V. Avaliação no ensino universitário: subtemas, frequências e percentagens

Tema	Subtemas	N	%
V-Avaliação no ensino universitário	V. 1. Tipologias da avaliação	60	58.3
	V. 2. Papel da avaliação	43	41.7
	Total	103	100

São as tipologias da avaliação (N=60, 58.3%) que comportam maior volume de informação por comparação com o papel que a avaliação deve cumprir (N=43, 41.7%). Tais subtemas são objetos de análise a seguir.

5.1. Subtema V.1. Tipologias da avaliação

Relativamente a este subtema foi colocada apenas uma questão “Como é feita a avaliação dos estudantes na Universidade?” A análise desta pergunta permitiu identificar um total de quatro categorias que expressam a ideia de que a avaliação ocorre através de um processo regulamentado, da avaliação contínua, de provas escritas e de provas orais (Tabela 29).

Tabela 29. Subtema V.1. Tipologias da avaliação: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Processo regulamentado		9	15	9	15
	2.1. Assiduidade/participação	11	18.3		
		6	10	30	50
2. Avaliação contínua	2.2. Diversidade de elementos	13	21.7		
	2.3. Trabalhos				
3. Provas Escritas		17	28.3	17	28.3
4. Provas orais		4	6.7	4	6.7
Total		60	100	60	100

Pode-se verificar pela tabela 21 que a categoria relacionada com a avaliação contínua (N=30; 50 %) apresenta substancialmente maior volume de informações, sendo a única que apresenta subcategorias. As restantes categorias apresentam menos volume de informação sendo a de provas escritas (N=17; 28.3%), a de processo regulamentado (N=9; 15%) e a de provas orais (N=4; 6.7%).

A) Processo regulamentado

Nesta categoria, os professores expressam a ideia de que o processo de avaliação é regulamentado (N=9; 15%) pela instituição do Ensino Superior podendo ocorrer por avaliação contínua ou exame.

“Nós seguimos o regulamento geral da avaliação dos cursos da universidade, [alguns alunos optam por avaliação contínua e outros por exame e é em função das escolhas dos alunos que nós avaliamos].” (P17)

Os professores reconhecem a regulamentação legal do processo de avaliação e referem seguir tais normas no processo de avaliação no Ensino Superior. Por isso, corroboramos com Leite e Fernandes (2014) quando referem que os regulamentos podem dar orientações sobre as práticas de avaliação a serem desenvolvidas pelos professores, mas podem também condicionar as suas conceções avaliativas.

A valorização do exame, como uma alternativa para os/as alunos/as que não assistem às aulas, representa um recurso ao processo avaliativo que pode levá-los a experienciar sentimentos de penalização ou gratificação de acordo com os resultados obtidos face à escolha desse processo avaliativo. Pode também, de forma não consciencializada, afastá-los de uma conceção de práticas de avaliação continua e da conceção da avaliação como um processo de ensino-aprendizagem (Leite & Fernandes, 2014). Os procedimentos avaliativos também influenciam as abordagens dos/as alunos/as, sendo que as avaliações que valorizam o conhecimento factual detalhado estimulam a abordagem superficial de estudo (Lourenço & Paiva, 2015).

B) Avaliação contínua

Sendo a mais referida, a avaliação contínua da aprendizagem é efetuada através de trabalhos (N=13; 21.7%), da assiduidade/ participação (N=11; 18.3%) e de uma diversidade de elementos (N=6; 10%)

“...a avaliação prática, trabalhos de grupo, trabalhos individuais, demonstração dos pré-requisitos para a aprendizagem de determinados conteúdos, se faz os trabalhos que são pedidos nas aulas, a apresentação dos trabalhos, a estrutura de um trabalho (introdução, uma palavra que eu gosto muito estado de arte), tudo é avaliado. Não se pode pedir a um aluno que faça esforços e depois não se avalia esses esforços.” (P1)

Os alunos de regime de avaliação contínua, temos que controlar de forma rígida a sua presença, obviamente a participação do aluno nas aulas e também o interesse que o aluno demonstra pelas aulas, associada a questão da assiduidade, porque um aluno que é assíduo, assiste sempre as aulas em igualdade de circunstância, não pode ser colocado no mesmo patamar com um aluno que assiste as aulas de vez em quando. (P12)

“...e a qualidade de participação, o envolvimento do aluno com as aulas, nesse envolvimento incluo, a presença, a forma como ele participa, como ele prepara as aulas quando é solicitado, como ele interage com os colegas durante as discussões quer dizer, esta parte interativa é bastante valorizada e o interesse demonstrado pelo aluno também. A participação naturalmente é fundamental, as vezes deparamos com alunos que têm participações excelentes mas em termos de prova as coisas nunca correm bem, então tento fazer o equilíbrio, a participação acabo por valorizar muito mais do que o testes” (P15)

“Temos avaliação contínua, na avaliação contínua, todos os trabalhos são avaliados, os seminários, aulas práticas, quando vamos para o laboratório desde a forma como o aluno se comportam é avaliado. Os alunos ao entrarem no laboratório, se entram com luvas e toca numa porta começo a dizer, já sabes que a tua avaliação aqui começa a diminuir, e quando vamos para saída de campo, a forma como o aluno vai vestido também é avaliado, ele sabe que não pode ir de calções porque a zona tem muitos mosquitos, então é um conjunto itens para fazer a avaliação final. No sistema de avaliação

contínua podes definir, por percentagens, por exemplo 60% para avaliação contínua, 20% seminário, 10% saída campo, 10% laboratório.” (P2)

Para os professores é relevante a realização das avaliações contínuas no processo de avaliação no Ensino Superior, pelo que tomam em consideração diferentes tipos de instrumentos avaliativos, como os trabalhos individuais e de grupo independentemente do seu caráter mais prático ou teórico, a assiduidade, a pontualidade, a participação nas aulas e uma diversidade de outros elementos. Os professores afirmam pois realizar diferentes elementos de avaliação.

A diversificação da avaliação constitui um aspeto importante na avaliação contínua, uma vez que não é possível que todos os alunos alcancem bons resultados, se o professor aplicar a todos o mesmo tipo de avaliação, considerando que existe subjetividade na forma de aprender de cada aluno/a. Mas esta diversificação de instrumentos de avaliação tem que estar de acordo com o tipo de ensino e de aprendizagem realizada, pois não existem garantias de que o facto de se variar os instrumentos de avaliação, a aprendizagem ocorra (Vieira, 2013).

C) Provas escritas

De acordo com os professores a avaliação é constituída por uma variedade de provas escritas independentemente do contexto de avaliação ser contínua ou por exame (N=17; 28.3%).

“Nós utilizamos o método tradicionalista, os estudantes estudam e no final do ano têm uma prova escrita de avaliação, que se vai colocar as questões que irão responder e que vale um x valor, que pode ser qualitativo ou quantitativo, nós ainda usamos isso.” (P19)

“Entretanto na avaliação contínua os professores aplicam dois testes escritos, sempre alerto os professores da minha área curricular, cuidado têm de dividir o semestre ao meio, aplicam um teste no meio e outro no fim e ao longo das aulas sempre façam avaliação contínua, e nessas avaliações há alunos que têm bom desempenho no dia-a-dia, mas quando chegam a avaliação escrita eles não conseguem ter positiva, isso é mau” (P6)

Os testes escritos aparecem como importantes no processo de avaliação no Ensino Superior, não obstante alguns professores reconhecerem tratar-se de um método tradicional. Segundo Vieira (2013), o teste escrito tradicional torna-se num problema, quando os professores o transformam em instrumento de avaliação predominante, e a classificação se transforma na classificação final do/a aluno/a. Nestes contextos, os testes acabam por não informar sobre as aprendizagens alcançadas pelos/as alunos/as, limitando-se a fazer a seriação e a seleção (Vieira, 2013).

D) Provas orais

Constatamos que a avaliação menos verbalizada pelos professores é a prova oral (N= 4; 6.7%).

“...há disciplinas que têm provas orais, mas também, desde que acerto com a turma, posso fazer testes orais” (P3)

“também podemos combinar provas orais.[Eu respeito as regras de avaliação obviamente fazer as tais provas normais de frequência, escritas,] mas prefiro oral para preparar os alunos para a monografia, para que nos dias de apresentação oral não venham a tremer, muitos ficam nervoso e não sabem comunicar, hoje em dia bons profissionais tem que ser aqueles que têm boa capacidade de comunicação,” (P7)

A prova oral aparece como sendo uma alternativa de avaliação ao aluno no Ensino Superior. Segundo os professores, a prova oral permite ao aluno desenvolver competências de comunicação, avaliar competências de expressão oral, mediante a produção de enunciados coerentes, de acordo com as finalidades e a situação de comunicação. Aliás, estas competências devem ser ensinadas durante o processo de aprendizagem. Entretanto, foi também considerada que a prova oral permite ao aluno desenvolver algumas competências, entre elas, a defesa de uma monografia. O ambiente de ensino-aprendizagem afeta a percepção dos/as alunos/as e pode contribuir para que adotem uma determinada abordagem. Assim, uma avaliação mais centrada na reprodução mecânica da informação faz parte das condicionantes metodológicas que podem levar à desmotivação dos/as alunos/as para adotarem uma abordagem profunda de aprendizagem. Também pode induzir aos/às alunos/as a utilizar abordagens estratégicas, procurando dar respostas à percepção que fazem do contexto educacional, mais do que o seu compromisso com as atividades de aprendizagem ou hábitos de estudo que visam a compreensão (Entwistle & Karagiannopoulou, 2014; Lourenço & Paiva, 2015).

5.2. Subtema V.2. Papel da avaliação

Os dados obtidos e a seguir analisados resultam de uma única questão aberta “Na sua opinião, qual é o papel que a avaliação deve ter no ensino universitário e para o que deve servir?”. Foram identificadas cinco conceções, que exprimem que a avaliação tem como papel a verificação de conhecimentos, a classificação, a regulação do processo de ensino/aprendizagem, a verificação da qualidade Institucional e se baseia numa diversidade de critérios (Tabela 30).

Tabela 30. Subtema V.2. Papel da avaliação: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Verificação de conhecimentos		8	18.6	8	18.6
2. Classificação		10	23.3	10	23.3
3. Regulação do processo de ensino/aprendizagem	3.1. Informação/ feedback ao aluno sobre a sua aprendizagem 3.2. Informação/feedback ao professor sobre a sua ação de ensino 3.3. Diagnóstico/Identificação de dificuldades	4 9 9	9.3 20.9 20.9	22	51.2
4. Verificação da qualidade Institucional		1	2.3	1	2.3
5. Diversidade de critérios		2	4.7	2	4.7
Total		43	100	43	100

De acordo com os resultados verificamos que a categoria referente à regulação do processo de ensino/aprendizagem (N=22; 51.2%) apresenta maior volume de informação e é a única que apresenta subcategorias. As restantes categorias enunciadas expressam a função da avaliação como sendo de proceder à classificação (N=10; 23.3%), à verificação de conhecimentos (N=8; 18.6%), à verificação da qualidade Institucional (N=1; 2.3%), sendo também referida a existência de diversidade de critérios de avaliação (N=2; 4.7%).

A) Verificação de conhecimentos

O papel da avaliação é entendido como sendo o de verificar os conhecimentos dos/as alunos/as (N=8; 18.6 %).

“Por isso que a avaliação serve para medir o sucesso ou o insucesso de aprendizagem do aluno, medir o grau de aprendizagem dos alunos, porque na avaliação os alunos estão a ser avaliados nos conteúdos” (P4)

Para os professores, o papel da avaliação é verificar os conhecimentos dos/as alunos/as, medindo a quantidade de conteúdos que foram aprendidos. De acordo com Vieira (2013), esta forma de transmitir aos/as alunos/as o resultado da sua aprendizagem, pode fomentar uma conceção da avaliação que provocará algumas resistências quando confrontados com novas formas de avaliação, como é o caso de avaliação de competências. Esta conceção de avaliação, tendo por base a avaliação de conteúdos, não permite ao aluno perceber de forma clara os objetivos da sua aprendizagem, o que devem e como devem aprender e o que os professores esperam deles (Lourenço & Paiva, 2015). Corroboramos com Vieira (2013) quando refere que a avaliação não é uma mera verificação de conhecimentos,

mas antes, um processo que incorpora a reflexão sobre o que se aprende e sobre que competência se adquire.

B) Classificação

O papel da avaliação é conceptualizado como visando a classificação do/a aluno/a (N=10; 23.3%).

“As finalidades parecem aquelas convencionais, é avaliado, tem que se atribuir uma nota, por isso os classificamos, portanto há momentos em que temos que julgar os alunos, e isso é feito em momentos especiais, através de testes, exames, isto é classificá-los.” (P11)

Entende-se que para os professores, o papel da avaliação é quantificar a aprendizagem dos/as alunos/as atribuindo-lhes no final do período uma nota, mantendo a perspetiva de mensuração do resultado final, isto é, a classificação dos/as alunos/as. A classificação, embora importante, não pode constituir-se como o único objetivo do professor, uma vez que o referencial de avaliação do professor pauta as escolhas do comportamento académico dos/as alunos/as (Paiva, 2007). Além disso a opção de avaliação só através dos testes ou exames remete para uma conceção direcionada para uma classificação que mede os resultados de aprendizagem e faz a distinção entre os/as alunos/as de acordo com os resultados que obtêm. As instituições devem apoiar todos os/as alunos/as na aprendizagem e na aquisição de competências que lhes permitam continuar a aprender, fornecendo sistemas de avaliação no Ensino Superior e que valorizem métodos de estudos ativos e profundos (Vieira, 2013).

C) Regulação do processo de ensino/aprendizagem

Na regulação do processo de ensino/aprendizagem, o papel da avaliação passa por:

- fornecer informação/feedback ao professor sobre a sua ação de ensino (N=9; 20.9%),

A avaliação é uma medida que nos permite tomar consciência do nosso sucesso ou dos nossos fracassos enquanto professores, face ao fracasso temos que melhorar o processo de ensino-aprendizagem, não há outro caminho, (P8) “A avaliação seja qual for remete para o professor e para o aluno, se eu tenho uma turma em que eu tenha uma percentagem elevada de alunos que não conseguiram atingir os objetivos, isso leva a refletir sobre a minha estratégia de ensino, e o que eu devo fazer para alcançar este produto. Então o erro também está em mim, eu tenho que encontrar outras estratégias para remediar esta situação, que constitui um estrangulamento na minha sala de aula”. (P10)

- diagnosticar/identificar as dificuldades (N=9; 20.9%) *“Entretanto a avaliação contínua é que permite-nos ver onde é que está a dificuldade do aluno para poder recuperá-lo, cada professor pode fazer esta avaliação diariamente, semanalmente, como o professor achar, não tem que ser só escrita. A avaliação tem um caráter de remediação, ou seja, para apresentar os despistes e os estrangulamentos dos alunos, e para que o professor possa encontrar estratégias ou mecanismos de superação desses estrangulamentos.” (P10)*

- fornecer informação/feedback ao aluno sobre a sua aprendizagem (N=4; 9.3%). *“por isso a avaliação tem sobretudo esse papel que é ajudar os alunos, dar aos alunos informações para o*

desenvolvimento da sua própria aprendizagem. (...) a avaliação é sempre com o intuito de ajudar o aluno a progredir, não tem o objetivo de penalizar, a avaliação tem como objetivo transmitir o ponto de situação da aprendizagem do aluno. No início o aluno pode não ter uma boa prestação, mas poderá ter uma boa progressão e alcançar os objetivos de forma brilhante,” (P13)

A avaliação fornece dados ao professor sobre a sua ação de ensino permitindo a monitorização do cumprimento dos seus objetivos e progresso dos estudantes. Permite também diagnosticar/ identificar as dificuldades para que o professor possa implementar as medidas necessárias. Ao serem identificadas as dificuldades dos/as alunos/as, a avaliação permite que professor reformule as estratégias mais adequadas em função da aprendizagem alcançada, e implemente ajustamentos ao plano ora definido e procure identificar os progressos realizados. Ao aluno permite obter informação sobre o seu processo de aprendizagem, ter um autoconhecimento das matérias que constituem os seus pontos fortes e dificuldades, elucidar sobre as melhorias que poderão introduzir na aprendizagem, introduzir mudanças e definir novas metas a alcançar no seu processo de ensino e aprendizagem.

D) Verificação da qualidade institucional

A verificação da qualidade institucional (N= 1; 2.3%) é referida de forma residual como fazendo parte do papel da avaliação.

A avaliação deve ter um papel crucial, é extremamente importante porque serve para avaliar a própria instituição no seu todo, quando se manda um produto para fora quem vai avaliar é a sociedade, essa avaliação que é feita pela sociedade, resulta da avaliação institucional (P15)

A referência em relação a verificação da qualidade institucional centra-se mais nos resultados a serem demonstrados pelos/as alunos/as e na avaliação feita pela sociedade, ao relacionar o desempenho do/a aluno/a com a instituição onde ele se formou. Ao ser colocado no mercado de trabalho, o desempenho do/a aluno/a pode também determinar a reputação da instituição. Leite e Fernandes (2014) contestam esta ideia argumentando que a avaliação constitui uma componente integrada do currículo e uma prática contínua para regular e melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem.

E) Diversidade de critérios

A diversidade de critérios de avaliação entre professores (N=2; 4.7 %) é muito pouco referida como fazendo parte surgindo como um aspeto problemático da avaliação.

“E porque não há esse entendimento, talvez um professor fez dois testes e é destes professores que gostam que o aluno memorize as coisas, o aluno conseguiu quinze valores, qual é visão deste professor, é que o aluno é excelente. Outro professor que diversificou as suas estratégias, viu dificuldades noutra campo que ele tentou até melhorar, tem uma visão diferente do aluno, e estas diferenças afetam o curso porque o aluno saí com um certificado em que não há uma harmonia nessa avaliação. Estamos aqui a falar da avaliação e a visão que um professor tem da avaliação num curso poderá ser diferente da

visão que outro professor tem da avaliação neste mesmo curso. Então não fico convencido que o aluno está formado, quando os professores não estavam em harmonia nesta visão.” (P14)

A ideia transmitida é que a multiplicidade de conceções sobre a avaliação prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Um/a aluno/a que é avaliado através de duas conceções de ensino - uma transmissiva e outra construtiva pode acabar por não ter uma visão real da sua aprendizagem, nem por desenvolver uma percepção da melhor abordagem ao estudo. Aliás, pode inclusive estudar de acordo com a percepção que faz do meio, já que os/as alunos/as podem optar por uma abordagem à aprendizagem, em consequência dos significados que estes atribuem aos contextos (Grácio, 2006; Lourenço & Paiva, 2015; Marton, 1986). Por se tratar de um dos aspectos cruciais do processo de avaliação, esta categoria, que se revelou pouco expressiva, remete-nos para a ideia da falta de uma definição clara relativa ao que deve ser objeto de avaliação ou sobre qual o papel que deve assumir no processo de ensino/aprendizagem. Por outro lado, os professores não referiram como uma das especificações dos critérios, estes serem explícitos e previamente comunicados aos/às alunos/alunas (Vito & Szezerbatz, 2017).

5.3. Síntese e discussão dos resultados

O tema V centrado na avaliação no ensino universitário, levou-nos a perceber que para os professores da USTP, a avaliação no ensino universitário deve ser sobretudo contínua. No entanto, os professores tendem a associar a avaliação contínua a testes escritos ao longo do semestre. Os professores referem que a avaliação é um processo regulamentado e que devem existir provas escritas e orais. Verificamos que os professores reconhecem que deve existir métodos formais de avaliação como os testes sobretudo escritos. A prova escrita é o método de avaliação mais utilizado quando analisamos as especificidades do discurso. Esses achados corroboram estudos anteriores que mostram que os métodos tradicionais de avaliação são dos mais utilizados no ensino superior (Flores et al., 2015; Pereira & Flores, 2016). No entanto, a avaliação contínua é considerada a avaliação que pode ajudar os/as alunos/as a aprenderem melhor (Pereira & Flores, 2016),

Não obstante identificar-se uma diversificação dos instrumentos na avaliação contínua, quando analisados em especificidade, verificam-se escassos indicadores da intencionalidade dos professores em considerarem na sua prática avaliativa instrumentos que permitem ao/à aluno/a o uso a abordagens profunda ou desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo. Também não fica clara a prática de métodos centrados no/a aluno/a como portfólios, projetos,

autoavaliação, avaliação pelos pares, simulações, entre outros (Flores et al., 2015). A não referência da autoavaliação como parte integrante da avaliação da aprendizagem contrapõe a ideia de Vieira (2013) que diz que a autoavaliação é uma prática que possibilita ao/à aluno/a selecionar as pistas que lhe permitam organizar as suas aprendizagens futuras. Também Paiva (2007) defende a ideia que o professor deve adotar estratégias de autoavaliação no seu processo de ensino-aprendizagem permitindo ao/à aluno/a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem desenvolvendo uma interação crítica consigo próprio, através de uma abordagem profunda.

Em relação ao papel da avaliação, nos estudos de Pereira e Flores, (2016), os professores universitários consideraram que a avaliação formativa é o modo de avaliação mais justa, porque permite melhor e monitorar o processo de aprendizagem.

Os professores referenciam o papel de avaliação como o de regulador do processo de ensino/aprendizagem, para fornecer o feedback ao professor sobre a sua ação de ensino e para identificar as dificuldades encontradas. De forma menos expressiva, referem que serve também para fornecer feedback ao/à aluno/a sobre a sua aprendizagem. Entretanto o feedback deve ser fornecido em momento oportuno (Day et al., 2019). Foi também considerado como papel de avaliação, o de verificar conhecimentos e classificar os/as alunos/as. Indispensável ao processo de avaliação, mas expresso de forma insignificante é a diversidade de critérios, que nos remete para a ideia da falta de clareza, objetividade e comunicação expressa aos/as alunos/as.

Diante destes resultados concluímos que os professores se encontram passando por um momento de transformação relativamente às metodologias envolvidas no processo de avaliação da aprendizagem dos seus alunos, mas eventualmente com a tendência para uma avaliação mais formativa. Assim, julgamos relevante que o professor tenha a possibilidade de obter uma aprendizagem profissional que lhe permita dar o salto qualitativo no trabalho com os seus alunos (Vieira, 2013). Os professores devem atualizar os seus conhecimentos, através de formações que integrem a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes uma reflexão sobre as práticas avaliativas e fornecendo-lhes os aportes teóricos sobre a avaliação e a vivência das práticas avaliativas contínuas. Tal é tão mais importante quanto sabemos que os/as alunos/as podem alterar as suas abordagens em resposta à percepção da alteração do método de avaliação do professor (Karagiannopoulou & Entwistle, 2013).

6.Tema VI. Conceção de aprendizagem e do aluno

O tema VI tem como principal objetivo identificar as conceções que os professores da Universidade de S. Tomé e Príncipe têm sobre o que é aprender, o papel do/a aluno/a e o que é um bom aluno no ensino Superior. O tema foi explorado através de três questões: 1) O que significa para si aprender na universidade? Na sua opinião qual deve ser o papel do aluno no ensino superior? 3) Para si o que é um bom aluno universitário? As questões integram informações relativas a três subtemas que permitem aceder no seu conjunto, àquilo que é a conceção de aprendizagem e do/a aluno/a. A tabela 31 apresenta a panorâmica geral sobre este tema e respetivos subtemas.

Tabela 31. Tema VI. Conceção de aprendizagem e do aluno: subtemas, frequências e percentagens

Tema	Subtemas	N	%
VI-Conceção de aprendizagem e de aluno/a	VI.1. Conceção de aprendizagem	47	33.8
	VI.2. Conceção do papel do/a aluno/a	42	30.2
	VI.3. Conceção de um bom aluno universitário	50	36.0
	Total	138	100

Dos três subtemas identificados neste tema V, aquele que comporta maior volume de informação é o referente ao bom aluno universitário (N= 50; 36%), seguindo-se a conceção de aprendizagem (N= 47; 33.8%) e por último, a conceção do papel do/a aluno/a na universidade (N= 42; 30.2%). Os subtemas identificadas são objetos de análise detalhada a seguir.

6.1. Subtema VI.1. Conceção de aprendizagem na Universidade

Relativamente a este subtema foi colocada apenas uma questão aberta “O que significa para si aprender na universidade?” A análise desta pergunta permitiu identificar um total de três categorias: conceções superficiais, outra e conceções profundas e conceções processuais (Tabela 32).

Tabela 32. Subtema VI.1. Conceção de aprendizagem na Universidade: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Conceção superficiais	1.1.Aumento do conhecimento	8	17	20	42.6
	1.2.Memorização	3	6.4		
	1.3.Aplicação	9	19.1		
2. Conceção profundas	2.1.Compreensão	3	6.4	19	40.4
	2.2.Ver algo de forma diferente	3	6.4		
	2.3.Resolução de problemas	4	8.5		
	2.4.Aprender a aprender	2	4.3		
	2.5.Mudar como pessoa	7	14.9		
3. Conceções Processuais	3.1.Individual	6	12.8	8	17
	3.2.Contínuo	2	4.3		
Total		47	100	47	100%

As três categorias apresentam todas subcategorias, sendo que o maior volume de informações se situam nas conceções superficiais (N=20; 42.6%) e nas conceções profundas (N=19; 40.4%), que apresentam valores similares. Com bastante menor volume de informações encontram-se as conceções as processuais (N=8; 17 %).

A) Conceções superficiais

Os professores expressam a ideia de que a aprendizagem implica aplicar o conhecimento (N= 9; 19.1%), aumentar o conhecimento (N=8; 17%) e memorizar (N= 3; 6.4%).

- “...aprender na universidade é aprender os conhecimentos técnico-científicos e depois saber aplicá-los na prática, de acordo com as teorias mais modernas, tem que se saber aplicar os conceitos na prática sobretudo nas áreas técnico-científicas, o aluno tem que ser preparado para conseguir transmitir e aplicar os conhecimentos que ele aprende na sala de aula”. (12)

“aprimorar, melhorar os conhecimentos que tiveram no ensino secundário, pelo menos na matemática ensinamos coisas que eles já tiveram contacto no ensino secundário,” (P9)

- “...é adquirir conhecimentos específicos, uma vez que na universidade estudamos áreas específicas, mas aprender de uma forma mais aprofundada o tema.” (P2)

- “...é ter capacidade de receber conteúdos e reter os conhecimentos e poder depois transmiti-los, para mim aprender na universidade seria isso, não é somente ouvir o professor e resolver o problema de uma avaliação, é reter esses conhecimentos e ter a capacidade de ampliar esses conhecimentos e transmiti-los.” (P4)

A ideia nesta conceção é a de que a aprendizagem implica adquirir conhecimentos técnico-científicos das diferentes unidades curriculares, aprimorar conhecimentos transportados do ensino secundário, adquirir conhecimentos profundos específicos da sua área de formação, memorizar conteúdos e depois ser capaz de os transmitir e de aplicá-los na prática ou ligada ao exercício da futura profissão assente na transmissão do que aprendeu. A conceção de aprendizagem superficial pode resultar em abordagem superficial e em baixos

níveis de compreensão (Grácio, 2006), o que torna o papel do professor fundamental para criar um ambiente mais construtivista, estimulando abordagens profundas e mudanças nas conceções dos/as alunos/as (Almeida et al., 2011). A forma como o professor foi formado reflete-se na sua prática e na forma como visualiza o seu trabalho Galvão (2018), por isso as conceções dos professores podem ser determinantes para um ensino e aprendizagem mais significativos.

B) Conceções profundas

Nas conceções profundas verificamos três grandes eixos de significados. Um primeiro eixo que reporta à mudança de capacitação cognitiva, i.e., do pensamento, um segundo eixo relacionado com a capacitação procedural, i.e., da ação, e um terceiro eixo que diz respeito à capacitação do sujeito enquanto pessoa na sua globalidade.

No primeiro eixo - mudança de capacitação cognitiva, i.e., do pensamento cujo foco recai sobre o/a aluno/a destacam-se aprender como compreender (N=3; 6.4%), cuja ideia central é a de que aprendizagem consiste na abstração de significados, nomeadamente compreender, relacionar os conhecimentos adquiridos e interpretar a realidade; e aprender como ver algo de forma diferente (N=3; 6.4%), cuja ideia central é a de que aprendizagem consiste na construção de significados, reflexão e de uma mudança de partes do seu pensamento, visão ou interpretação da realidade.

- “(...) é o caminho para uma determinada meta, e essa meta é ele aprender de facto com propriedade aquilo que ele procura, vamos supor que é um aluno que vai fazer uma experiência, ele não pode ficar simplesmente no laboratório a misturar reagentes, (...), ele terá de saber porquê que o reagente causou este resultado.” (P17)

-*Para mim o aluno que quer aprender, tem que saber interagir o novo conhecimento com o que já aprendeu, ou seja não podem ser conhecimento separados ou independentes, relacionar” (P14)*

- “Mas para eu aprender a aprender eu tenho que estar sistematicamente em reflexão comigo mesma. Eu passo a ser um indivíduo reflexivo. Vou fazendo reflexão sobre o que eu sei, o que aprendi, e quero sempre mais. Portanto isso é que é aprender, na base de reflexão sobre a minha própria ação, eu vou sempre enriquecendo mais as minhas informações.” (P10)

“se calhar a coisa mais importante que o aluno aprender na universidade é pensar. Se calhar ele pode comparar o que é que eu sei hoje, em relação ao que sabia quando entrei na universidade, eu acho que a diferença não é grande em relação aos conteúdos, saberes, mas, se a universidade for capaz de ensinar-lhe a pensar, já terá conseguido grande coisa.” (P11)

“aprender significa dar um salto qualitativo na sua estrutura mental, o aluno trás algumas concessões alternativas (conceito errado sobre determinados conhecimentos) e temos que conseguir mudar esta conceção para outra científicamente correta. Aprendizagem seria transformar a conceção alternativa em conceção científicamente aceite, isso é, dar um salto qualitativo na estrutura mental e organizacional do aluno, portanto isto é aprendizagem. (P16)

No segundo eixo - capacitação procedural, i.e., da ação, apresentam duas subcategorias, aprender como resolver os problemas (N=4; 8.5%) cuja ideia central é a de que aprender é tornar-se capaz de resolver problemas independentemente do contexto em que

possam surgir e aprender como aprender a aprender (N=2; 4.3%), isto é, aprendizagem como sendo aprender a aprender envolvendo a agência do próprio sujeito e iniciativa na procura contínua de aprendizagens, construindo o próprio conhecimento.

“...a universidade não é para apenas absorver conhecimentos, é fundamental que os nossos estudantes saibam que devem aprender para saberem resolver os problemas, aprender significa, participar na construção do saber, portanto realizar tarefas, aprender significa resolver problemas, (...) as coisas podem surgir e os alunos têm que aprender a ultrapassar as barreiras”, (P13)

- “...naturalmente, que ele não se deve confinar só a esse processo de aprendizagem que faz dele alguém que adquire conhecimento académico da matéria, mas eu acho que aprender na universidade significa sobretudo conseguir aprender a aprender, para que quem saí da universidade possa continuar a aprender ao longo do seu percurso, continuar a aprender no futuro.” (P8)

Os conhecimentos válidos hoje não o serão amanhã e a aprendizagem não é uma atividade específica do contexto académico. Trata-se de um processo que deve ser permanente, e por isso, durante o seu percurso de aprendizagem na universidade, o/a aluno/a deve desenvolver habilidades e competências que lhe permite saber pesquisar e continuar a aprender no futuro. Aprender a aprender implica que os/as alunos/as desenvolvam experiências de aprendizagem com o objetivo de aplicar conhecimentos e habilidades em vários contextos (Hoskins & Fredriksson, 2008).

O terceiro eixo - capacitação do sujeito enquanto pessoa na sua globalidade é representado pela subcategoria mudar como pessoa (N=7; 14.9%).

A universidade é um lugar de descoberta, como já disse os alunos trazem experiências, mas espera-se que eles venham adquirir outras aqui na universidade, portanto todo um conjunto de atitudes, comportamentos, saberes, valores, são um conjunto de elementos que vêm aqui aprender na universidade ” (P11)

“para que ele seja não só um cidadão de STP, mas sim, um cidadão do próprio mundo (...) para uma profissão, para convívio com o outro, para a partilha de conhecimento num contexto de um mundo cada vez mais global, ele precisa do conhecimento das pesquisas para poder se situar,” (P17)

A aprendizagem consiste numa mudança pessoal global em que o/a aluno/a aprende um conjunto de atitudes, comportamentos, valores éticos, culturais e de cidadania. Além disso, permite que o/a aluno/a tenha possibilidades de se tornar um cidadão do mundo. Os/as alunos/as que revelam uma conceção de aprendizagem profunda apresentam uma maior probabilidade de obter melhores resultados de aprendizagem e os docentes que manifestam esta conceção poderão incitar os seus alunos a adotar uma abordagem profunda à aprendizagem, já que os desempenhos superiores se encontram associados à abordagem profunda (Almeida et al., 2011). Quando analisamos as especificidades da aprendizagem profunda, verificamos escassos indicadores em relação as conceções que os professores têm, sobre o que deve ser uma aprendizagem profunda por parte dos/as alunos/as.

C) Conceções Processuais

Enquanto processo, a aprendizagem do/a aluno/a surge conceptualizada como um processo individual (N=6; 12.8%) e contínuo (N=2; 4.3%), traduzindo-se nas ideias de que o/a aluno/a aprende através de um conjunto de ações exercidas por si e de forma contínua.

- “Para um aluno que aprende na universidade, ele não se limita a conteúdos ministrados, ele tem trabalhos de pesquisa que vai enriquecer o seu próprio conhecimento, para além das informações ou dos conhecimentos que ele obteve na sala de aula, em casa ele dará continuidade daquilo que foi dado na sala de aula. Ele vai à busca de mais para enriquecer aquilo que ele aprendeu”. (P10)
- “Ele tem que ter fome do saber, não pode parar e tem que saber que aprender é até morrer”. (P6)

No processo de aprendizagem individual, além da aprendizagem facilitada pelo professor, é considerado que o/a aluno/a constrói o seu próprio conhecimento, de forma autónoma, através de investigação, realizando tarefas em atividades extra-sala de aulas. Trata-se de um processo em que o/a aluno/a aprende através das próprias experiências, em muitas circunstâncias, situações e experiências quotidianas. Enquanto processo contínuo, a construção de conhecimento é vista como ocorrendo, ou devendo ocorrer forma permanente.

6.2. Subtema VI.2. Concepção do papel do/a aluno/a

Relativamente à conceção do papel do aluno os dados foram obtidos através de uma única questão aberta: “Na sua opinião qual deve ser o papel do aluno no ensino superior?”. Foram identificadas duas categorias: uma que expressa uma conceção superficial do papel do/a aluno/a e outra que expressa uma conceção profunda do seu papel (tabela 33).

Tabela 33. Subtema VI.2. Concepção do papel do/a aluno/a: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Conceções superficiais	1.1. Aumento do conhecimento	4	9.5	10	23.8
	1.2. Memorização	1	2.4		
	1.3. Aplicação	5	11.9		
2. Conceções profundas	2.1. Compreensão	3	7.1		
	2.2. Ver algo de forma diferente	2	4.8		
	2.3. Participação	12	28.6	32	76.2
	2.4. Próatividade/procura conhecimento	11	26.2		
	2.5 Transformar-se em profissional	2	4.8		
	2.6. Mudar como pessoa	2	4.8		
Total		42	100	42	100

As duas categorias apresentam subcategorias, sendo que as conceções profundas do papel do/a aluno/a apresentam substancialmente um maior volume de informações (N=32; 76.2 %) em relação às conceções superficiais (N=10; 23.8%).

A) Conceções superficiais

Esta categoria engloba verbalizações que expressam uma conceção superficial do papel do/a aluno/a cujo foco é aplicar os conhecimentos (N=5; 11.9%), aumentar os conhecimentos (N=4; 9.5%) e memorizar (N=1; 2.4%).

“...aprender é aquilo que eu aprendo, coloco-a na prática.” (P10)

“...o papel do aluno deve ser o papel daquela pessoa que vem para o ensino superior consciente que vem aqui para consolidar conhecimentos já tidos, adquirir novos conhecimentos”, (P15)

“Aprender não significa que eu aprendi e simplesmente esta informação eu retenho-a comigo,” (P10)

Para os professores, o/a aluno/a tem como papel adquirir novos conteúdos, consolidar e aumentar os conhecimentos e ser capaz de colocá-los em prática. Como argumenta Entwistle (2000), os professores que conduzem aulas tendem o conteúdo como sendo o essencial, tendem a influenciar os seus alunos a adotar abordagens superficiais de aprendizagem, isto é, o/a aluno/a empenha-se, particularmente, na reprodução de um maior número de acontecimentos e ideias apresentadas, sem se preocupar em estabelecer relações entre si. Os estudantes que adotam uma abordagem superficial assumem geralmente um papel passivo, o que é menos eficaz no que respeita à efetiva aprendizagem e sucesso académicos dos/as alunos/as (Chaleta & Sebastião, 2015; Struyven et al., 2006).

B) Conceções profundas

As conceções profundas do papel do/a aluno/a foram as mais referidas pelos professores sendo identificados três eixos de significados.

Um primeiro eixo de mudança de capacitação cognitiva, i.e., do pensamento cujo foco recai em aprender como compreender (N=3; 7.1%) e aprender como ver algo de forma diferente (N=2; 4.8%). O papel do/a aluno/a consiste na compreensão de significados, na interpretação da realidade e em relacionar os conhecimentos adquiridos. Os conhecimentos adquiridos devem permitir ao/à aluno/a compreender a sua cultura, refletir, mudar partes do seu pensamento, visão ou interpretação da realidade.

“O papel do aluno deve ser como um “interruptor” válido, válido na medida que ele tem que marcar a sua presença, ele tem que ser aquela pessoa que não recebe só as informações de forma passiva, mas ele também seja capaz de questionar os conhecimentos, ser capaz de teorizar, ser capaz de demonstrar que aquilo que está aprendendo é útil. Sendo um interruptor válido o aluno é uma pessoa ativa, que questiona para saber se está num bom caminho ou não, acho que isso é fundamental, ” (P3)

“para ele perceber a sua cultura, que está inserido nela com à vontade suficiente, (P17)

- “estar preparado e ser capaz de pensar “(...) o aluno não deve ficar só à espera daquilo que o professor diz, ele pode muitas vezes questionar o professor, e ele só terá essa capacidade se for alguém que reflete e questiona, e ao obter as respostas ele vai-se transformar. (...) porque um aluno na universidade acredito que ele vai lá a busca de autonomia, e ele no fim apropriando-se das ferramentas que foi buscar na universidade, ganha essa autonomia, que é uma autonomia geral, ele está preparado para todo o resto. (P19)

Um segundo eixo diz respeito a capacitação procedural, i.e., da ação, o foco recai em aprender como participar nas aulas ou no contexto universitário (N=12; 28.6%) e aprender com proatividade/procura de conhecimento (N=11; 26.2%). A aprendizagem implica que os/as alunos/as participem nas aulas e na construção do seu conhecimento, nas atividades realizadas no contexto universitário conviver com os colegas, trabalhar em equipa e viver a universidade. O papel do/a aluno/a consiste em ser pró-ativo na procura de informação adicional ou mais aprofundada.

- “a universidade faz-se com os estudantes e os estudantes fazem a universidade, portanto o aluno tem que trazer vida a universidade, quer dentro da sala de aula, quer em atividades extraescolares, o estudante tem que ser um indivíduo intervencivo, ativo e participativo,” (P5)

“o aluno precisa de aprender a viver, aprender a conviver, aprender a participar, aprender a trabalhar conjuntamente, acho que é isso,” (P8)

“o aluno no ensino superior tem que ser alguém que vá a busca de conhecimentos, não pode ficar só no conceito que o professor dá, mas tem que ir a busca, tem que investigar e algumas vezes procurar antecipar um pouco determinado conteúdo, assim já vai estar mais preparado para entender melhor esses conhecimentos. (P12)

O terceiro eixo – a capacitação do sujeito enquanto pessoa na sua globalidade é representada por aprender como transformar-se em profissional (N=2; 4.8%) e aprender como mudar como pessoa (N=2; 4.8%). O/a aluno/a é vistos como devendo ter interesse em aprender e sair da universidade com um conjunto de práticas próprias que lhe permitem integrar no mundo laboral. Durante a formação deve desenvolver uma visão do profissional no qual deve se transformar, portanto aprender consiste numa mudança profissional mas também pessoal.

“muitas vezes os alunos estão no curso, mas ainda não têm essa visão do profissional que querem ser, devem aprender a sentirem-se profissionais”, (P14)

- “é o momento que o aluno deve envolver-se, ganhar certas atitudes, certos comportamentos, essa interação deve levá-lo a superar outras fraquezas,” (P15)

Segundo (Chaleta & Grácio, 2016; Marton & Saljo, 1984), os estudantes que adotam uma abordagem profunda assumem um papel ativo, com melhor desempenho académico. Por isso, o professor deve permitir ao/à aluno/a, ao longo do seu percurso académico, que este obtenha autonomia, capacidade de interação social e da partilha de conhecimentos. Deve estimular os/as alunos/as a desenvolverem abordagens profundas à aprendizagem através das avaliações e métodos de ensino (Lourenço & Paiva, 2015).

Embora a aprendizagem profunda tivesse sido a mais referida na análise global, quando analisadas de forma pormenorizada, verificamos que aprender como a compreensão, ver algo

de forma diferente, transformar-se em profissional e mudar como pessoa tiveram pouca expressão. Neste sentido, consideramos necessário haver formações e momentos de reflexão sobre as conceções dos professores e as influências destas nas abordagens de aprendizagens dos/as alunos/as.

6.3. Subtema VI.3. Conceção de bom aluno na universidade

Procurou-se conhecer a conceção de um bom aluno universitário através de uma única questão aberta: “Para si, o que é um bom aluno universitário? Foram identificadas três categorias que expressam a ideia de conceções superficiais, de conceções profundas e uma conceção de bom aluno universitário como aquele que obtém classificações elevadas. Esta última conceção, claramente expressiva da obtenção de resultados quantitativos, não foi incluída em nenhuma das anteriores por se considerar que por uma lado foge à lógica qualitativa das anteriores conceções como , por outro lado, se poderá encontrar associada a uma ou outra das conceções, superficiais ou profundas, motivo pelo qual foi considerada por si mesma (Tabela 34).

Tabela 34. Subtema VI.3. Conceção de bom aluno universitário: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Conceções superficiais	1.1. Aumento do conhecimento	6	12	9	18
	1.2. Memorização	1	2		
	1.3. Aplicação	2	4		
2. Conceções profundas	2.1. Compreensão	1	2	32	64
	2.2. Ver algo de forma diferente	4	8		
	2.3. Participação	5	10		
3. Classificação elevada	2.4. Próatividade	14	28	9	18
	2.5. Mudar como pessoa/comportamento	8	16		
Total		9	18	50	100

Nas três categorias identificadas, aquela com maior volume de informação é a das conceções profundas (N=32; 64%). As duas outras categorias, a das conceções superficiais (N=9; 18%) e da classificação elevada (N=9; 18%) possuem o mesmo volume de informações.

A) Conceções superficiais

A análise dos dados permitiu perceber que para os professores, um bom aluno universitário é aquele que deve adquirir e aumentar o conhecimento (N=3; 6%), memorizar (N=1; 2%) e aplicar os conhecimentos (N=1; 2%).

“...um bom aluno é aquele que do ponto de vista de conhecimento, ele tem que ter conhecimento, aqui não podemos dispensar o conhecimento, o conhecimento é fundamental, ele vai para a universidade para essencialmente, aprofundar e adquirir novos conhecimentos, obrigatoriamente, um bom aluno é aquele que adquire conhecimentos”. (P15)

- “...ter capacidade de reter o que aprendeu” (P4)
- “...mas sobretudo o saber fazer, costumo insistir muito nisso que é o saber fazer, é fundamental para o futuro da sociedade santomense, que os nossos estudantes comecem a pensar não só em adquirir o saber, mas o que sou capaz de fazer com o saber.” (P13)

As conceções superficiais do que é um bom aluno universitário é similar à conceção de aprendizagem superficial. Deste modo, um bom aluno universitário é aquele que procura adquirir novos conhecimentos, tem um grande domínio dos conteúdos que foram ensinados, consegue memorizar conhecimentos e consegue demonstrar e aplicar esses conhecimentos na prática. Considerando que o sucesso académico dos/as alunos/as universitários está relacionado com o tipo de abordagem que utilizam na aprendizagem, sendo que as abordagens à aprendizagem adotadas pelos estudantes constituem processos dinâmicos passíveis de modificação na sequência de determinadas experiências educacionais (Struyven et al., 2006; Chaleta & Sebastião, 2015) torna-se fundamental criar contextos de aprendizagem que estimulem conceções e abordagens mais profundas e que encorajem à procura de significado na realização das tarefas académicas (Chaleta & Sebastião, 2015).

B) Conceções profundas

Na totalidades deste subtema as conceções profundas de um bom aluno universitário são as mais expressas (N=32; 64%). Apresentam grande similaridade com as conceções profundas de aprendizagem, emergindo somente dois aspectos novos, i.e., a participação e a proatividade. A análise das conceções profundas de um bom aluno universitário organizam-se em três grandes eixos de significados.

O primeiro eixo reporta-se à mudança de capacitação cognitiva, i.e., do pensamento, na qual se destacam aprender como ver algo de forma diferente (N=4; 8%) e como compreender (N=1; 2%), isto é, um bom aluno universitário não se limita à busca por conhecimentos adicionais, mas comprehende e interpreta a realidade, procura dar um contributo à sociedade, através da reflexão, da criatividade e da crítica construtiva.

“Bom aluno é quando conseguimos diferenciá-los dos outros, essa diferença é através da criatividade, da reflexão lógica, um aluno que consegue fazer uma reflexão melhor que os outros, explica o que aconteceu na execução do seu trabalho, ele é melhor que os outros” (P6)

“Aquele que não se satisfaz com o que ouve, mas aprofunda, analisa e interpreta” (P1)

O segundo eixo, diz respeito à capacitação procedural, i.e., da ação, apresentando duas subcategorias, aprender como próatividade (N=14; 28%), que pode ser procedural (N=8; 16%), em que um bom aluno universitário é pró-ativo na procura de informação adicional ou aprofundada no seu próprio processo de aprendizagem e motivacional (N=6; 12%), cuja ideia central é a de que um bom aluno universitário é alguém interessado e que se esforça; aprender como participação (N=5; 10%), em que um bom aluno universitário participa nas aulas e nas atividades universitárias.

- “...portanto não se contenta com o que nós damos na sala de aula, mas que se capacita a pesquisar e continua a buscar informações que complementem o que damos na sala de aula, (...), é isso, portanto, tem de ser um indivíduo interessado em pesquisar, investigar, questionar, criticar, estudar sozinho, e ir elaborando aquilo que ele precisa no seu dia-a-dia, vai em busca do conhecimento, este é um bom aluno universitário” (P8).

“Um bom aluno universitário é aquele que está interessado em aprender (...) há alunos que não são bons alunos por nota mas são humildes, tem a sua dificuldade mas quer fazer o melhor que pode (...) Bom aluno é aquele que está interessado em transformar alguma coisa”. (P18)

“Bom aluno universitário é aquele que é leal, disciplinado, que participa constantemente, é assíduo, é pontual, é educado, é trabalhador e que participa no processo de desenvolvimento curricular da escola, este para mim é que é um bom aluno universitário.” (P7)

Um bom aluno universitário é aquele que consegue entender que na universidade o aluno aprende nas aulas e fora das aulas, porque as aulas são de cinquenta, sessenta minutos, e muitas tarefas são propostas para resolver posteriores às aulas. O aluno que realizar as tarefas com o intuito de alcançar os objetivos propostos, pode-se considerar um bom aluno universitário, porque o aluno não pode estar na universidade para consumir de forma passiva as informações, ele precisa de estar permanentemente ativo. (P13)

O terceiro eixo diz respeito à mudança do/a aluno/a como pessoa (N=8; 16%) em termos comportamentais, em valores éticos, humanos, de cidadania e no cumprimento de leis e normas. Destaca-se não só pelos aspectos cognitivos, mas também pela malha socio-afetiva, sabe-se relacionar, é humilde, solidário, trabalha em equipa, está disponível para ajudar os seus colegas, está comprometido com o curso.

- “...para ser um bom aluno universitário, ele tem que ter consciência de si, que ele é um aluno universitário, que ele não é um jovem qualquer, vulgar, que ele faz parte de uma elite, e deve se comportar como tal, (...). Deve também consolidar valores, digamos estes valores mais universais, como respeito a si próprio, respeitar as leis e as regras, ser também um bom cidadão.” (P15)

“... estamos a falar do aluno que se deve destacar, não só pelos aspectos cognitivos, mas também pela malha socio-afetiva, que o aluno saiba ser membro de uma equipa, saiba colaborar com os colegas, apoiar o professor e contribuir para que a vida acadêmica seja mais agradável, para todos”. (P11)

C) Classificação elevada

Para os professores, um bom aluno universitário é também aquele que tem uma classificação elevada (N=9; 18%).

- “...eu considero que um bom aluno tem que ter uma boa nota acima de catorze valores, considero que um bom aluno pode aspirar a dezasseis valores e um aluno excelente pode aspirar a notas a partir de dezasseis valores”, (P12)

Relativamente às classificações, os professores referem que a nota final é importante, inclusive o reconhecimento de um aluno com mérito resulta da sua média final, isto é, a classificação que obtém no final do curso. Os professores mantêm a ideia de que os bons alunos são os que têm a capacidade para obter classificações elevadas, sendo que os/as alunos/as se diferenciam dos colegas pela classificação que lhes é atribuída (Antunes & Morais, 2015).

Segundo Marton e Saljo (1997), a conceção do tipo estratégico resulta das exigências percebidas dos diferentes contextos pelos/as alunos/as, sendo que a abordagem estratégica associa-se igualmente à abordagem profunda ou superficial, conforme lhes parecem ser mais eficazes para responderem às exigências avaliativas (Fry et al., 2009; Grácio et al., 2011; Karagiannopoulou & Entwistle, 2013). Assim, faz-se necessária que a classificação esteja relacionada com abordagens profundas que potenciem uma aprendizagem de maior qualidade (Grácio, 2006).

6.4. Síntese e discussão dos resultados

O tema VI- conceção de aprendizagem e do papel do/a aluno/a na universidade foi explorados através de três subtemas respetivamente, a conceção de aprendizagem na universidade, a conceção do papel do/a aluno/a e a conceção de um bom aluno universitário.

Os resultados demonstram que as conceções profundas de aprendizagem (N= 19; 40,4%) e as conceções superficiais de aprendizagem (N=20; 42,65) apresentaram valores muito próximos entre si, pelo que concluímos que os professores consideram como necessárias, a utilização dos dois tipos de abordagem ao estudo. Estes resultados levanta-nos alguma preocupação, porque as conceções de aprendizagem do professor influenciam as conceções e abordagens de aprendizagem dos alunos, a qualidade e resultados de aprendizagem, e a literatura mais recente considera que a abordagem superficial é insuficiente para o processo de aprendizagem do aluno universitário (Grácio et al., 2011; Lindblom-Ylänne et al., 2019), tornando-se necessário direcionar o estudante para abordagem que produz uma aprendizagem de alta qualidade.

A análise dos resultados, tanto das conceções profundas como superficiais da aprendizagem permitiu-nos confirmar a presença das seis conceções descritas por Marton e Saljo, pertencentes aos grupos de conceções superficiais e ao grupo de conceções profundas.

Entretanto, à semelhança de Grácio (2002) foram identificadas conceções de aprendizagem processuais, tendo sido identificado a aprendizagem como um processo individual, não limitado e contínuo. Porém, não se conseguiu verificar a presença de conceções de aprendizagem como processos interativos e sociais, experienciais ou como valor (Grácio, 2002).

Relativamente ao papel do aluno universitário foram igualmente indentificadas conceções superficiais e profundas similares às identificadas em estudos anteriores , encontrando-se três conceções profundas novas, i.e., relativas à participação, proatividade e transformação profissional . O papel do aluno universitário surge organizado em três eixos de significado: capacitação cognitiva; capacitação procedural e capacitação do sujeito na sua globalidade.

A capacitação procedural levou-nos a perceber a existência de outros resultados de conceções de aprendizagem profundas, nomeadamente, a ideia de resolver os problemas, aprender a aprender, participar e ter proatividade. Tendo em conta estas especificidades, a proatividade foi a que teve maior expressão, as outras foram muito pouco referidas. Acreditamos que estes resultados (proatividade e participação) estão relacionados com a agência do próprio sujeito na procura contínua de informação e de aprendizagens, construindo o próprio conhecimento. Aliás, *aprender a aprender* representa uma importante meta educacional e está alinhada com as estratégias cognitivas e metacognitivas. Representa a capacidade de se prosseguir e persistir na aprendizagem. Essa competência inclui a conscientização sobre o processo e as necessidades de aprendizagem, identificação de oportunidades disponíveis e a capacidade de superar obstáculos para aprender com êxito (Hoskins & Fredriksson, 2008).

Os professores podem desempenhar um papel vital na construção de conceções do aprender direcionadas para conceções construtivas e de aprendizagem profunda, contextualizada e significativa (Lourenço & Paiva, 2015) e as conceções verificadas neste tema enunciam essas perspetivas. No entanto, aspetos muito importantes na conceção de aprendizagem como a compreensão de significados e a interpretação da realidade, ver algo de forma diferente e mudar como pessoa tiveram pouca expressão. O que quer dizer que, apesar da aparente quantidade de verbalizações, a conceção de aprendizagem que os/as alunos/as devem ter, para um grupo significativo de professores ainda é incipiente. Isso implica por um lado, o professor compreender a aprendizagem do ponto de vista dos/as alunos/as, mas também criar espaços de reflexão que os ajudem a construir uma consciência mais profunda do que é aprender e regular a sua própria aprendizagem, utilizando estratégias envolvidos

nesse processo de aprendizagem (Grácio, 2006). Contudo, o professor tem de compreender a sua própria conceção de aprendizagem para definir a aprendizagem dos seus alunos e qual o seu papel nesse processo.

No que se refere à conceção de um bom aluno universitário para além de conceções superficiais e profundas foi encontrada uma conceção classificatória. A conceção de aprendizagem como obtenção de classificações elevadas traduz a ideia de que um bom aluno é aquele obtem classificações elevadas, sendo eventualmente visto como uma forma de representar a aprendizagem enquanto sucesso académico. O problema só se coloca se os professores considerarem as notas por si só, e não a associarem a um desenvolvimento pessoal e cognitivo que resulte nessas classificações. Conforme nos diz Blruc et al. (2011) os bons resultados académicos podem resultar de uma abordagem profunda ou de um alto-rendimento. Entretanto, quando os/as alunos/as utilizam a estratégia de alto-rendimento, o seu comprometimento relaciona-se com a percepção do contexto de aprendizagem para obter as notas mais altas (Chaleta & Sebastião, 2015) pelo que podem recorrer às abordagens superficiais para atingirem estes resultados. Daí a necessidade do professor considerar um contexto de aprendizagem que estimule a utilização de estratégias eficientes de estudo e de aprendizagem (Tavares et al., 2003) e que resultem em elevadas classificações.

Tendo em conta estes resultados, conscientes do ambiente de ensino-aprendizagem em que os professores e os/as alunos/as se encontram, e admitindo que a alteração de um determinado ambiente condiciona também uma mudança na percepção dos/as alunos/as para que adotem uma determinada abordagem (Entwistle & Karagiannopoulou, 2014; Lourenço & Paiva, 2015) consideramos ser vital haver estudos que focam sobre como se dá a aprendizagem dos/as alunos/as na USTP, de que forma as conceções de aprendizagem dos professores influenciam às abordagens que os/as alunos/as usam para aprender e como tem sido esses resultados de aprendizagem!

7.Tema VII. Qualidade de Aprendizagem no ensino universitário

No contexto do tema VII que é sobre a qualidade da aprendizagem universitária, pretendemos conhecer as conceções relativas aos aspetos de melhoria da qualidade de aprendizagem, os aspetos dificultadores e os aspetos facilitadores da aprendizagem. Para tal foram colocadas três questões: Na sua opinião o que poderia contribuir para o aumento da qualidade da aprendizagem na universidade? Quais os aspetos que dificultam a aprendizagem dos estudantes na universidade? Quais os aspetos que facilitam a aprendizagem dos

estudantes na universidade? A tabela 35 apresenta a panorâmica geral sobre este tema e respetivos subtemas.

Tabela 35. Tema VII. Qualidade de Aprendizagem no Ensino Superior

Tema	Subtemas	N	%
VII- Qualidade da aprendizagem universitária	VII.1. Aspetos de melhoria da qualidade de aprendizagem	58	37.4
	VII.2. Aspetos dificultadores da aprendizagem	59	38.1
	VII.3. Aspetos facilitadores da aprendizagem	38	24.5
	Total	155	100

O tema VII refere-se à qualidade da aprendizagem universitária e é composto por três subtemas: aspetos dificultadores da aprendizagem (N= 59; 38.1%) e aspetos de melhoria da qualidade de aprendizagem (N=58; 37.4%), que comportam maior volume de informações e os aspetos facilitadores da aprendizagem (N= 38; 24.5%).

7.1. Subtema VII.1 Aspetos de melhoria da qualidade de aprendizagem

Para este primeiro subtema foi colocada apenas uma questão aberta “Na sua opinião o que poderia contribuir para o aumento da qualidade da aprendizagem na universidade?” A análise dos discursos permitiu identificar um total de seis categorias (Tabela 36).

Tabela 36. Subtema VII.1. Aspetos de melhoria da qualidade de aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total	Total
				N	%
1.Relação com o mercado de trabalho		2	3.4	2	3.4
2.Organização do sistema de ensino	2.1. Normas	1	1.7		
	2.2. Estrutura curricular/ Plano de estudos	1	1.7	3	5.2
	2.3. Avaliação dos professores	1	1.7		
3.Recursos	3.1. Instalações e equipamentos	10	17.2		
	3.2. Materiais e didáticos	8	13.8	18	31
4.Formação do corpo docente	4.1. Formação Geral	4	6.9		
	4.2. Formação Pedagógica	4	6.9		
	4.3. Formação contínua/atualização permanente	3	5.2	13	22.4
	4.4. Investigação	2	3.4		
5.Ação do professor	5.1. Ensino	5	8.6		
	5.2. Planificação	2	3.4	8	13.8
	5.3. Feedback sobre a sua ação de ensino	1	1.7		
6.Ação do/a aluno/a	6.1. Próatividade/estudo	7	12.1		
	6.2. Motivação	5	8.6	12	20.7
7. Ausência de sobrecarga		2	3.4	2	3.4
Total		58	100	58	100

As categorias com maior volume de informação são as relacionadas com os recursos (N=18; 31%), seguindo-se em segundo lugar a formação do corpo docente (N=13; 22.4%), em terceiro lugar a ação do/a aluno/a (N= 12; 20.7%), e em quarta posição a ação do professor (N= 8; 13.8%). As outras duas categorias apresentarem muito menor volume de informação sendo, a organização do sistema de ensino (N= 3; 5.2%) e a relação com o mercado de trabalho (N= 2; 3.4%). Passaremos em seguida a analisar cada uma das categorias identificadas.

A) Relação com o mercado de trabalho

A relação com o mercado de trabalho foi muito pouco referida como um dos aspetos que contribuiria para a melhoria da qualidade de aprendizagem (N=2; 3.4%).

“Eu acho que já temos palpável o aumento da qualidade aqui no ISEC, por causa do teste de admissão para os nossos alunos serem futuros professores. Este ano houve grande melhoria muitos passaram no exame de acesso ao curso, grande parte já têm horário e já estão na escola a trabalhar, o que é muito bom, estão satisfeitos” (P6)

“Hoje em dia, a preocupação de qualquer aluno que esteja na universidade é sempre saber qual o nível de empregabilidade que se está a criar, sob pena de estarmos a fazer o papel de “aveSTRUZ, e metermos a cabeça na areia”. Se quisermos criar um curso deve-se encontrar as saídas profissionais deste curso e procurar que o aluno consiga ter possibilidade de ter sucesso no mercado laboral. Alto nível de empregabilidade, mais satisfação para a aprendizagem.” (P12)

Os professores referem que para se criar um curso deve-se ter em conta a saída profissional e a taxa de empregabilidade. O resultado da melhoria de qualidade de aprendizagem é visto por um lado, através de uma maior adesão ao curso por parte do/a aluno/a, no aumento da sua satisfação e da sua aprendizagem, e por outro pela alta taxa de empregabilidade adicionada a um potencial sucesso profissional no mercado de trabalho.

B) Organização do sistema de ensino

A organização do sistema de ensino, nomeadamente as normas (N= 1; 1.7%), a estrutura curricular e os planos de estudos (N= 1; 1.7%) e a avaliação dos professores (N= 1; 1.7%), foram muito pouco referidos como um dos aspetos para a melhoria da qualidade de aprendizagem.

“...no meu entender o facto de não se impor as precedências cria dificuldades, sobretudo quando são cadeiras em que há necessidade dos alunos terem conhecimentos dos conteúdos anteriores para poder frequentar. Mas o normal é haver essa relação que não se permite que um aluno que tenha tido dificuldades numa cadeira que ele passe para outra sem ter terminado essa cadeira.” (P12)

“...devia-se dar mais tempo, mais carga horária às disciplinas consideradas chaves porque alguns alunos trabalham e não têm tempo. Se dessemos mais tempo de aulas para se trabalhar com os alunos, quem sabe qualificariámos melhor o aluno, porque é muita disciplina e eles nem sabem porque têm essas disciplinas, quer dizer estudar mais na área curricular e ver o que é essência, o que é supérfluo e diminuir os supérfluos.” (P18)

“Mas o sistema deve permitir ao professor ter algumas avaliações contínuas, para que ele tenha a oportunidade de aprender e melhorar, como disse uma vez um professor, que são vinte anos que dá aula na universidade, que ele transmite isto assim desta forma, mas aquilo não estava errado, também não estava tudo certo, é preciso ele ter oportunidade para corrigir aquilo que ele tem feito.” (P4)

Nesta conceção, a organização do sistema de ensino constitui um dos elementos de melhoria da qualidade, para isso, deve haver normas que regulamentam as precedências das disciplinas nos cursos, e a estrutura curricular e os planos de estudos devem ter características que possibilitam ao professor ter tempo suficiente para trabalhar os conteúdos essenciais programáticos nas unidades curriculares essenciais ao curso com os/as alunos/as. O professor deve também receber informações sobre o seu desempenho e as áreas em que deve melhorar, pelo que a avaliação do desempenho permite ao professor comprometer-se com a melhoria dos resultados escolares dos/as alunos/as e da qualidade das suas aprendizagens (Herdeiro & Silva, 2014).

C) Recursos

Os recursos na sua totalidade (N=18; 31%) são o aspetto mais referido pelos professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem. Os recursos apontados foram as instalações e equipamentos (N= 10; 17.2%) e os recursos materiais e didáticos (N= 8; 13.8%).

“... condições necessárias para que o aluno possa desenvolver a sua atividade, como a pesquisa através da internet, reprografia, bibliotecas mais bem apetrechadas, e outras coisas.” (P11)

“para além dos meios de apoio de ensino, todos os meios, informáticos, laboratórios, bibliotecas e tudo mais.” (P15)

O aluno aprende melhor quando tem materiais didáticos, livros, fontes de pesquisa, (...) livros digitais em formato PDF, (P9)

“...eu acho que é urgente os alunos terem acesso as bibliografias, (...) para trabalhar e construir a sua própria aprendizagem. (P13)

Os aspetos de melhoria da aprendizagem da qualidade de aprendizagem são percecionados como passando pelos recursos associados às instalações e equipamentos como a existência de biblioteca, reprografia, laboratório, salas com condições de conforto, computadores, acesso a internet como os associados aos recursos materiais e didáticos como a existência de livros (em suporte papel e/ou digital). Nesse processo de melhoria da aprendizagem, a ideia transmitida é que estes recursos auxiliam o professor na sua ação de ensino e permitem realizar atividades várias que estimulam a aprendizagem dos/as alunos/as e facilitam-lhes construir a sua própria aprendizagem. Da mesma forma que a insuficiência desses recursos, como a falta de uma biblioteca com manuais e livros atualizados leva, por um lado, os alunos a estarem muito dependentes daquilo que o professor ensina, o que o limita à construção de outros conhecimentos. Por outro lado, dificulta a ação de ensino do professor e dificulta à aprendizagem.

D) Formação do corpo docente

A formação do corpo docente no seu conjunto é o segundo aspeto mais referido pelos professores como contribuindo para a melhoria da aprendizagem (N= 13; 22.4%). Tal melhoria é vista como passando pela formação geral (N= 4; 6.9%), pela formação pedagógica (N= 4; 6.9%), pela formação contínua/atualização permanente (N= 3; 5.2%) e pela investigação (N= 2; 3.4%).

“A formação dos professores é fundamental, (...), por mais equipamentos que tenhamos, por mais salas de aula com menos alunos que tenhamos, se os professores não estiverem bem capacitados, não vamos ter o aumento da qualidade de aprendizagem.” (P19)

“...tem que formar os professores em boas práticas pedagógicas, o professor tem que ter pedagogias adequadas para o ensino superior e os métodos de ensino a serem aplicados vai depender do ano, se o aluno está no primeiro, no segundo, no terceiro ou no quarto ano.” (P7)

“O professor tem que ser alguém capaz de perceber, que o conhecimento que ele tem não é suficiente, ele tem que ir a busca de mais conhecimento, melhorar o conhecimento para transmitir com mais qualidade. Deve apropriar-se da formação contínua, aproveitar a formação contínua para atualizar e melhorar conhecimentos, e ultrapassar as dificuldades.” (P4)

“Falando dos professores, quer dizer o professor tem que ter a possibilidade de investigar, para melhorar o conhecimento” (P4)

Do ponto de vista dos professores, a melhoria da qualidade de aprendizagem passa pelo professor universitário ter um conjunto de competências próprias para poder trabalhar no ensino superior. Desde uma boa preparação, ter conhecimentos pedagógicos e didáticos, independentemente do curso que estiver a ministrar permitir-lhe-á utilizar uma pedagogia própria ao ensino superior e uma linguagem que se adeque à diversidade dos/as alunos/as e aos diferentes níveis de ensino. A formação permanente de atualização e a realização de estudos de investigação possibilitam ao professor melhorar o seu conhecimento para efetuar um ensino com mais qualidade e ultrapassar as dificuldades sentidas.

E) Ação do professor

Embora não muito referido, existe um entendimento que a melhoria da qualidade de aprendizagem passa pelas:

- ações do professor face ao ensino (N= 5; 8.6%), “*Precisamos mudar um pouco a mente dos nossos alunos, dando a conhecer os novos métodos, muitos de nós, a maior parte, concentramos só na oralidade, chegamos, ditamos e ditamos e eles tomam umas notas, eu acho que a mudança desta metodologia de ensino pode ser um caminho razoável, seria útil, acho que mudar esse caminho que nós fazemos muitas vezes, iria ajudar bastante*”. (P17)

- pela planificação (N= 2; 3.4%), “*...não podemos desligar o ensino da aprendizagem, são duas coisas interligadas, se bem que o ensino tem a ver mais com o professor, portanto, é aquilo que o professor planifica para levar ao conhecimento dos alunos, se esse processo for bem planificado tomando em conta as técnicas, os métodos, acho que estaremos a melhorar a qualidade de aprendizagem e de ensino.*” (P16)

- pelo feedback do/a aluno/a sobre a sua ação de ensino (N= 1; 1.7%). “É importante também para o próprio professor perceber a visão que os alunos têm de si, e uma das formas é exigir um questionário no final do ano letivo, abarcando a metodologia, propondo sugestões e toda uma série de questões necessárias para se compreender o processo de ensino-aprendizagem, claro que deve ser um questionário anônimo.” (**P12**)

A melhoria da aprendizagem universitária expressa a ideia de que o professor deve orientar/guiar o/a aluno/a no seu processo de aprendizagem implementando novos métodos, sem especificar. Subentende-se uma mudança dos métodos tradicionais para os métodos construtivistas, dando a conhecer aos alunos os novos métodos de ensino e a construírem uma aprendizagem com base nesses métodos. Nas ações e atitudes do professor face ao ensino ainda constam a planificação e o feedback do/a aluno/a sobre a sua ação de ensino.

F) Ação do/a aluno/a

A contribuição da ação do aluno para a melhoria da qualidade da aprendizagem (N=12; 20.7%) é bastante mais enunciada do que o contributo da acção do professor para esse mesmo fim (N= 8; 13.8%).

A melhoria da qualidade de aprendizagem é vista como tendo que ver com os próprios alunos, com a sua próatividade/estudo (N= 7; 12.1%) e motivação (N= 5; 8.6%).

“...porque os alunos têm um papel fundamental, que é de estudar regularmente e ir a busca de informações, para poder participar, realizar tarefas, caso contrário ficará sempre limitado.” (**P13**)
Para além de aprender mais, tem que dedicar mais, obrigatoriamente, dedicar mais significa estudar mais, implica ainda pesquisar mais, ele saber que veio para a escola não para passar tempo, mas sim para aprender”, (**P15**)

“...e dizer ao professor que têm interesse nisso, têm que demonstrar interesse naquilo que querem saber, demonstrar que querem aprender”, (**P4**)

O contributo para a melhoria qualidade de aprendizagem é vista pelo professor como advindo de ações do aluno como estudo regular, assistência às aulas, demonstração de interesse, intervenção nas aulas, realização de pesquisas ou de um conjunto de atividades de forma individualizada, comprometendo-se com o estudo. Segundo a literatura se o/a aluno/a assumir de forma ativa a sua aprendizagem, estando disponível para o estudo e estando motivado durante o seu processo de aprendizagem, há uma relação positiva com a abordagem profunda (Chaleta & Sebastião, 2015), levando a melhorias do processo de aprendizagem.

G) Ausência de sobrecarga

Um dos aspetos de melhoria da qualidade de aprendizagem residualmente referido é a ausência de sobrecarga de trabalho do aluno (N= 2; 3.4%).

“...o que aumentaria mesmo a qualidade, seria ter alunos direcionados para o estudo, porque a partir do momento que temos o aluno a fazer mil e uma coisa, a qualidade assim diminui” (**P2**)

7.2. Subtema VII.2 Aspetos dificultadores da aprendizagem

Os dados foram obtidos através da seguinte questão aberta “quais os aspetos que dificultam a aprendizagem dos estudantes na universidade? No total foram identificados seis categorias relacionadas com a coordenação institucional, a formação do corpo docente, a ação do professor, a ação do/a aluno/a, preparação anterior do/a aluno/a e os aspetos contextuais dos/as alunos/as (Tabela 37).

Tabela 37. Subtema VII.2. Aspetos dificultadores da aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Coordenação institucional		3	5.1	3	5.1
2. Formação do corpo docente	1.1. Pedagógica	2	3.4	5	8.5
	1.2. Qualificação	3	5.1		
3. Ação do professor	3.1. Objetivos	3	5.1	9	15.3
	3.2. Metodologias	5	8.5		
	3.3. Relação/comunicação professor/aluno	1	1.7		
4. Ação do/a aluno/a	4.1. Escolha do curso	4	6.8	17	28.8
	4.2. Motivação	9	15.3		
	4.3. Métodos e estratégias de estudo	4	6.8		
5. Preparação anterior do/a aluno/a	5.1. Conhecimentos prévios	5	8.5	10	16.9
	5.2. Domínio da língua/ Leitura	5	8.5		
6. Aspetos contextuais dos/as alunos/as	4.1. Problemas Sociais	7	11.9	15	25.4
	4.2. Problemas económicos	8	13.6		
Total		59	100	59	100

Analisado este subtema no seu conjunto verificamos que os aspetos relacionados com os alunos (i.e., ação, preparação anterior e aspetos contextuais dos alunos N= 42; 71.2%) são bastante mais enunciados do que os aspetos institucionais e/ou relacionados com os professores (i.e., coordenação institucional, formação do corpo docente,ação do professor, N= 17; 28.8%). Tal indica uma visão dos aspetos dificultadores da aprendizagem predominantemente centrada nos alunos/as.

A análise por categoria revela que as categorias relativas a aspetos dificultadores da aprendizagem com maior volume de informação se relacionam com a ação do/a aluno/a (N=17; 28.8%), seguida dos aspetos contextuais dos/as alunos/as (N=15; 25.4%), da preparação anterior do/a aluno/a (N=10; 16.9%) e das categorias relacionadas com a ação do professor (N=9; 15.3%). A formação do corpo docente (N=5; 8.5%) e a coordenação institucional (N=3; 5.1%) são as que apresentam menor volume de informação.

A) Coordenação institucional

A coordenação institucional (N=3; 5.1%) é um dos aspetos menos referidos como dificultadores da aprendizagem na universidade.

“Porque aqui há dois ou três professores a darem análise matemática 1, não é possível que cada professor faça a sua prova, tem que haver uma maior e melhor comunicação entre os professores de diferentes cursos, para que a prova do exame seja única”. (P12)

A falta de coordenação institucional pode constituir-se como um bloqueio, pelo que se torna necessário haver uma maior e melhor comunicação entre os professores de diferentes cursos, e este diálogo vai favorecer um ambiente institucional de maior proximidade, permitirá a partilha dos problemas e a tomada de resolução conjunta em prol dos benefícios para os/as alunos/as e para a própria instituição. O ensino e a aprendizagem podem ser entendidos como práticas que não acontecem somente em sala de aula, são processos cujo espaço de partilha de conhecimentos é facilitada também através de outras formas de comunicação.

B) Formação do corpo docente

A formação do corpo docente foi pouco referida como aspetos dificultadores da aprendizagem passando pela falta de formação pedagógica (N= 2; 3.4%) e pela qualificação (N= 3; 5.1%) do corpo docente.

“...mas há também quem não sabe ensinar, ensinar é mais do que uma profissão, por isso que a formação pedagógica é importante, porque o professor tem que saber que pode transformar o complicado em fácil, para que os alunos possam aprender com mais facilidade,” (P17)

“a formação do docente pode dificultar, se o nível for baixo” (P7)

“...se não tiver bons professores, qualificados, isso dificulta também o processo de ensino aprendizagem” (P8)

As competências pedagógicas assim como a qualificação alicerçam o professor para ministrarem aulas no ensino superior. O professor ao dispor de preparação técnico-científica (conhecimento específico da disciplina), conhecimento pedagógico (conhecimento de metodologias adequadas para o ensino do conteúdo e que incorpora o processo de aprendizagem do estudante) e a formação prática (familiarização com a sala de aula e inserção no ambiente escolar) poderá empreender novas formas de ensinar, ampliando possibilidades de aprendizagem do estudante (Silva, 2018). Quanto mais elevada for a preparação do professor supõe-se uma melhor capacidade de resposta ao processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

C) Ação do professor

As ações dos professores vistas como podendo dificultar a aprendizagem universitária passam sobretudo:

- pelas metodologias (N= 5; 8.5%), “*mas há também o facto de debitarmos muito, isso também dificulta, acho que os nossos alunos precisam que os ajudemos a pensar, se debitar, remete os alunos para decorarem, e ao decorar não vamos ajudá-los a ter a capacidade de refletir e encontrar soluções para as questões que vão aparecendo. As vezes, a solução está lá mas como muitas vezes não estão habituados, nós muitas vezes acabamos por não ajudar os alunos a encontrar solução*”, (**P17**)

- pelos objetivos (N= 3; 5.1%), “*...acho que isto também é o papel dos professores, conseguir que os alunos saibam buscar informações, organizar informações de forma sistematizadas, (...) faz parte desse processo de aprendizagem saber lidar com o material que está na net, fazer triagem.*” (**P10**) “*por outro lado aqui nas nossas escolas não ensinam os alunos a pensar, o ensino é feito de forma muito mecânica, ensiná-lo a pensar obriga que o aluno não só saiba das coisas, ele tem que procurar saber das causas das coisas, (...), enquanto não ensinarmos a criança a pensar vamos ter muitas dificuldades para os jovens pensarem no ensino superior, são estes aspectos que eu acho mais importantes.*” (**P15**)

- pela relação/comunicação professor /aluno (N=1; 1.7%). “*Um dos aspectos é a comunicação, são informações que não passam. Há professores que não criam condições em termos de comunicação com os seus alunos, e quando não há esta comunicação, também é um bloqueio, de vez em quando o aluno sente que já tem problemas com o professor, por não haver comunicação entre professores e os alunos,*” (**P3**).

Os discursos dos professores permitem compreender que para que aprendizagem ocorra é utilizar determinadas metodologias, e ter objetivos de orientação dos/as alunos/as na busca de informações, incluindo ensinar-lhes a pesquisar, auxiliá-los a construir conhecimentos, e a tornarem-se críticos e reflexivos. A falta de comunicação e relação, residualmente verbalizada, pode induzir o/a aluno/a a fazer interpretações erradas e ser mais passivo no seu processo de aprendizagem. O uso da metodologia tradicional poderá influenciar o/a aluno/a (especialmente àqueles que cursam para serem professores) a utilizar uma abordagem mais superficial, reprodutiva e centrada na aprendizagem mecânica. Os métodos utilizados pelos professores podem interferir com a forma como os/as alunos/as utilizam uma determinada abordagem e a refletir na sua aprendizagem. Entretanto, Shagrir (2015) no seu estudo levanta a questão de saber se é possível ou correto incentivar e orientar os professores para formular uma conceção particular a respeito de métodos de trabalho com os/as alunos/as, rejeitando outra conceção? Este estudo não responde a esta questão, mas levanta também a refletir sobre esta questão ao verificar a diversidade de conceções que esta investigação revela.

D) Ação do/a aluno/a

Segundo os professores os aspetos dificultadores da aprendizagem situam-se ao nível da escolha do curso (N= 4; 6.8%), da motivação (N= 9; 15.3%) e dos métodos e estratégias de estudo (N= 4; 6.8%).

“as vezes podem estar a fazer um curso que não é do seu agrado, está a fazer por falta de outras oportunidades”, (P19)

“a própria passividade e falta de interesse do aluno” (P3).

“Os alunos não compreendem a forma como eles aprendem, quando estudei o professor dizia que cada um aprende de uma forma diferente, então conhecer essa forma de aprendizado iria facilitar o aluno, existem várias formas de aprendizagem e o aluno já devia conhecer a forma do seu aprendizado e aí ele não teria tantos problemas”, (P2)

“Há, determinados conteúdos que eles podem ter muitas dificuldades, portanto eles próprios devem aprender como estudar, fazendo pesquisas. Quando há mais pesquisas haverá mais aprendizagem, as pesquisas devem ser encaradas como uma forma deles superarem, e nesse caso, se ele pesquisa terá mais possibilidade de aprender mais conhecimento e desenvolver um método de estudo.” (P5)

A frequência de curso de não preferência, muitas vezes, em resultado da falta de opção e/ou inexistência do tal curso na universidade, ou às vezes ainda pela falta de oportunidade que não se proporcionou em momento oportuno, constitui uma dificuldade à aprendizagem. Outro aspeto dificultador da aprendizagem é a falta de motivação dos/as alunos/as em estudar e aprender onde o processo de aprendizagem acaba por ser relegado a um papel passivo. A motivação constitui-se como um dos fatores que contribui para o sucesso académico, ao nível dos/as alunos/as universitários, (Vermunt & Donche, 2017). E face a isso, a grande questão levantada tem que ver com o que fazer para incentivar e aumentar a motivação dos/as alunos/as? A literatura revela que a auto-regulação leva o/a aluno/a a ter uma maior motivação para a aprendizagem. Este aspeto não foi referido pelos professores. O facto do/a aluno/a não saber como proceder para planear e/ou organizar o seu estudo e não compreender o seu método de estudo acaba por optar por uma abordagem mais superficial da aprendizagem que apresenta uma relação negativa com o sucesso académico (Bliuc et al., 2011). Os professores consideram que através das pesquisas, os/as alunos/as podem aprender a estudar e que através das pesquisas os/as alunos/as podem superar as dificuldades, melhorar os conhecimentos e desenvolver um método de estudo.

E) Preparação anterior do/a aluno/a

A preparação anterior do/a aluno/a e os seus conhecimentos prévios (N=5; 8.5%) bem como o domínio da língua/leitura (N=5; 8.5%) são percecionados como dificultadores da aprendizagem na universidade.

“há muitas coisas que os alunos não aprenderam lá atrás, mas na universidade eles precisam de saber, e isso faz o professor perder tempo, em vez dele dar um conteúdo numa aula, ele vai ter que perder várias aulas, para ver se o aluno consegue assimilar alguma coisa sobre a matéria,” (P18)

“...estamos a começar um curso e temos os pré-requisitos para que o aluno possa prosseguir o curso com sucesso, muitas vezes, os alunos não têm estes pré-requisitos, portanto, a falta de pré-requisitos dificulta muito as nossas aulas e obriga a um trabalho mais duro por parte do professor por forma a conseguir superar” (P14)

“Nós aqui temos vários níveis da língua portuguesa, (...) mas os nossos alunos como sabe, quando saem das quatro paredes, eles falam o dialeto aportuguesado. E esta comunicação que trazem para a sala de aula é um bloqueio porque não conseguem interpretar, nem a língua portuguesa, nem matemática, nem outras disciplinas. Todos os professores aqui constatam é que os alunos têm muita dificuldade na aprendizagem, por causa da língua. Não conseguem interpretar os conteúdos dados.” (P10)

“E se perde tempo a explicar essas questões muito elementares, então os conteúdos propriamente ditas ficam sem ser abordado, isso é um grande problema, sem falar dos erros ortográficos crassos, erros gritantes que não deveriam ser admitidos nem na instrução primária, os alunos não têm hábitos de leitura”. (P11)

Segundo os professores, as deficiências de conhecimentos base sobre determinadas matérias resultam num esforço maior pelo professor na medida em que tem que disponibilizar mais tempo de aulas para que os/as alunos/as possam compreender, primeiramente, o conteúdo de base. No entanto, os professores acreditam que esse trabalho adicional e árduo é necessário, pois só assim os/as alunos/as conseguirão compreender o resto da matéria e eventualmente superar as dificuldades associadas. Também a falta do domínio da língua, de interpretação e de leitura dificultam a aprendizagem. A leitura permite que o/a aluno/a desenvolva melhor a linguagem, a capacidade crítica tornando-se mais comunicativo, com uma base mais sólida para a compreensão oral e escrita das matérias. Quando o/a aluno/a não tem o domínio da língua e com poucos hábitos de leitura, os professores acabam por ter que despende mais tempo durante o ensino para explicar questões muito elementares, o que compromete o tempo para o ensino do conteúdo programado.

F) Aspetos contextuais dos/as alunos/as

Sendo um dos aspetos considerados como dificultadores de ensino, os aspetos contextuais passam por problemas sociais (N=7; 11.9%) e problemas económicos dos alunos/as (N=8; 13.6%).

“Estamos numa sociedade em que o conceito família está um bocado desestruturado, imagina os estudantes vêm fazer uma formação, terminaram o 12º ano e têm seus 18,19 ou 20 anos e ainda estão na casa dos pais, onde eles vêm de uma família com um lar instável, onde os pais discutem, onde há violência doméstica, isto tudo influência, eu conheço raparigas que dizem eu só engravidhei porque eu só queria sair de casa, porque aquela casa era um inferno.” (P19)

O sistema peca porque não há acompanhamento de bons alunos, porque não estimulamos aqueles que são bons, há aluno que durante o primeiro ano é o melhor aluno do país, verificamos que são bons alunos, marcam a diferença, por falta de acompanhamento, as vezes terminam a formação como um aluno qualquer, por causa de diversos problemas sociais que vão surgindo. (P4)

“nós temos diferentes extratos sociais aqui na escola e moram em zonas distantes. Temos alunos de Neves, alunos de Guadalupe, e têm muitas dificuldades de conseguir transportes de ida e volta para a instituição”, (P10)

“a própria condição que o estudante tem, não é mesma coisa ter um estudante que tem dificuldades financeiras para estudar e outro aluno que tem todas as mínimas condições, lidamos com alunos que

têm muitas dificuldades no seu dia-a-dia, para pagar as propinas, para estudar, vêm para a universidade sem tomar refeições” (P12)

Encontra-se refletida a realidade de muitos/as alunos da USTP. Pois as várias dificuldades que os/as alunos/as enfrentam tais como viver num meio familiar desestruturado, serem responsáveis pelo sustento do agregado familiar, muitas vezes por já terem famílias já constituídas, o surgimento de uma gravidez não planeada (alunas), o facto de morarem em zonas distantes e não terem acesso aos transportes públicos com facilidade, constituem fatores sociais dificultadores da aprendizagem. Outrossim, as próprias dificuldades financeiras que a maioria dos/as alunos/as enfrenta, aumentam as suas preocupações de vida, reduzindo a sua capacidade intelectual através de um desempenho inconsistente de aprendizagem.

7.3. Subtema VII.3 Aspetos facilitadores da aprendizagem

A questão “quais os aspetos que facilitam à aprendizagem dos estudantes na universidade?” permitiu identificar, neste terceiro subtema, seis categorias sendo elas o ambiente institucional, a organização administrativa, os recursos, a ação do professor, a ação do/a aluno/a e a proximidade familiar e geográfica (tabela 38).

Tabela 38. Subtema VII.3. Aspetos facilitadores da aprendizagem: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	N	%	Total N	Total %
1. Ambiente institucional		5	13.2	5	13.2
2.Organização administrativa	2.1. Tamanho das turmas	1	2.6	2	5.3
	2.2. Modalidades pagamento	1	2.6		
3. Recursos	3.1.Instalações e equipamentos	2	5.3	4	10.5
	3.2.Materiais e didáticos	2	5.3		
4. Ação do professor	4.1. Motivação	1	2.6		
	4.2. Informação/Planificação	2	5.3		
	4.3.Relação afetiva e comunicacional	3	7.9	15	39.5
	4.4. Metodologias	6	15.8		
	4.2. Tutorias	3	7.9		
5. Ação do/a aluno/a	5.1. Escolha do curso	1	2.6		
	5.2. Motivação	6	15.8	11	28.9
	5.3. Comprometimento com o estudo	3	7.9		
	5.4. Aquisição de materiais de apoio	1	2.6		
6. Proximidade familiar e geográfica		1	2.6	1	2.6
Total		38	100	38	100

Analisado este subtema no seu conjunto verificamos que os aspetos relacionados com aspetos institucionais e com a ação do professor (i.e., ambiente institucional; organização

administrativa, recursos e ação do professor; no total N=26; 68.4 %) são mais referidos como aspetos facilitadores da aprendizagem do que os aspetos relacionados com os alunos (i.e., ação do aluno, proximidade familiar e geográfica, total N=12; 31.6%). Tal indica uma visão dos aspetos facilitadores da aprendizagem predominantemente centrada na instituição universitária e nos professores que nela leccionam.

A análise categoria a categoria revela que o maior volume de informação relativamente a aspetos facilitadores da aprendizagem se situa nas categorias relativas à ação do professor (N=15; 39.5%) e à ação do/a aluno/a (N=11; 28.9%). As restantes categorias apresentam menor volume de informação sendo o ambiente institucional (N=5; 13.2%), os recursos (N=4; 10.5%), a organização administrativa (N=2; 5.3%) e a proximidade familiar e geográfica (N=1; 2.6%).

A) Ambiente institucional

O ambiente institucional (N=5; 13.2%) é referido como aspetto facilitador de aprendizagem.

“...o bom relacionamento que se tem muitas vezes com os colegas. Nós em S. Tomé somos muito próximos uns dos outros, isso mesmo, não é só relacionamento, o ambiente e a proximidade, então é neste sentido que eu vejo que facilita bastante, somos muito próximos uns dos outros, conhecemos quase todas as dificuldades que todos passamos.” (P4)

Num universo pequeno como o da USTP, onde a proximidade comunicacional é mais acessível, quer entre alunos/as, quer entre professores e funcionários, o inter-relacionamento tende a ser mais estreito e a partilha de informações acaba por ser mais rápida e próxima, permitindo encontrar com maior celeridade alternativas para ultrapassar, em conjunto, as dificuldades. Daí ser, para os professores, um dos aspetos que facilita a aprendizagem.

B) Organização administrativa

A organização administrativa quase não é referida como um dos aspetos facilitadores de ensino, sendo mencionado o tamanho das turmas (N=1; 2.6%) e das modalidades de pagamento (N=1; 2.6%).

“...o facto de ter poucos alunos na sala de aula isso me facilita o ensino, em orientar e superar as dificuldades dos alunos, talvez se tivesse vinte, trinta alunos teria mais dificuldades em superar esse assunto,” (P14)

“...mesmo em termos do pagamento de propina, eles podem pagar de forma compartimentada quando não têm todo o dinheiro, também já facilita bastante.” (P10)

Em suma, segundo os professores a organização administrativa contribui para facilitar o ensino, quando a turma é constituída por poucos/as alunos/as, permitindo aos professores perceber as dificuldades de cada aluno/a e poder ajudá-los a superar e se a instituição tiver

modalidades de pagamento diversificados, assim, os/as alunos/as terão alternativas para fazer face aos pagamentos.

C) Recursos

Os recursos são pouco mencionados como aspectos facilitadores da aprendizagem na universidade reportando-se a instalações e equipamentos (N=2; 5.3%) e aos recursos materiais e didáticos (N=2; 5.3%).

“...digamos o espaço tem ajudado, tinha aquela coisa dos alunos afastarem-se muito devido ao pó do giz, se houver algum barulho pode incomodar, mas pronto com as condições criadas toda gente dá para trabalhar em melhores condições, com as pessoas mais concentradas também, sem a preocupação disto e aquilo,” (P13)

“Embora não tenham uma biblioteca recheada, mas cada professor se interessa porque nós quando fazemos os sílabos fazemos já com as referências e vamos facilitar aos nossos alunos, portanto, também há esta preocupação na busca de referências, para completar os conteúdos dados na parte dos professores.” (P10)

Os professores consideram que alguns recursos como a existência de uma biblioteca capaz de responder às necessidades dos/as alunos/as ao disporem de reproduções de referências bibliográficas aos seus alunos, ter salas com condições de conforto, que permitem ao professor proporcionar um ambiente de aprendizagem confortável, são aspectos que facilitam a aprendizagem.

D) Ação do professor

Os aspectos facilitadores da aprendizagem considerados pelos professores reportam-se às suas ações tais como as metodologias (N=6; 15.8%), as tutorias (N=3; 7.9%), a relação afetiva e comunicacional (N=3; 7.9%), a informação/planificação (N=2; 5.3%) e a motivação (N=1; 2.6%).

“...o aluno está a ser formado para ser professor, se não tiver professores a utilizarem didáticas, o aluno fica convencido que ele não tem que interagir com o professor, não tem que perguntar nada ao professor, não tem que questionar a sua nota, portanto, esta visão pode continuar com ele durante toda a universidade. Quando encontram um professor que age de maneira diferente, pouco a pouco vão ganhando esse espírito mais crítico, a didática do professor pode afetar no aspeto de visão geral do aluno, e o seu processo de aprendizagem,” (P14)

“Há esta abertura do professor poder fazer tutoria, embora não seja direta, seja de forma indireta há essa tutoria. Essa tutoria passa por diversos aspectos, explicar conteúdos, até tirar dúvidas, os alunos vêm com os exercícios os professores tiram as dúvidas, portanto, tudo isso também contribui para facilitar a aprendizagem dos alunos” (P10)

“No primeiro dia de aula, dar a conhecer o programa, as metas a atingir, o objetivo do programa, explicar como vai ser o regime de avaliação, como deve ser a participação do aluno nas aulas,” (P7)

“O professor pode ser capaz de motivar mais ou menos os seus alunos, é preciso criar momentos de motivação nas aulas. Portanto, o professor deve perceber, que mesmo antes de entrar no conteúdo deve criar aquela ambiência socio afetiva, não apenas intelectual para que o aluno embarque com ele nesta viagem, participe com ele nessa descoberta. Se o aluno estiver motivado estará muito mais predispostos a assimilar e a participar,” (P11)

A ação do professor, enquanto aspeto facilitador ao ensino universitário é reconhecida quando este desenvolve práticas pedagógicas determinantes à criação de um clima favorável à aprendizagem. As metodologias utilizadas pelo professor podem interferir neste processo, possibilitando aos/as alunos/as mudanças para conceções mais construtivistas. Os programas de tutorias permitem proporcionar ao/à aluno/a um conjunto de estratégias que viabilizem o seu processo de aprendizagem através de um acompanhamento personalizado e continuado durante o seu percurso académico. Pode permitir aos/as alunos/as melhorarem o seu desempenho, inclusive, apoiar o/as alunos/as, que apresentam maiores dificuldades, a superar e melhorar as suas notas. O professor ao desenvolver uma orientação direta ao/à aluno/a comprehende melhor tais dificuldades e pode ajudá-lo/a de forma mais diferenciada. Deve permitir que as relações interpessoais estabelecidas com o/a aluno/a sejam baseadas num diálogo frequente, incluindo a comunicação digital, o planeamento do processo de ensino/aprendizagem deve incluir explicitação do programa, o objetivo, e o regime de avaliação. A motivação do/a aluno/a também é considerada como um dos aspetos facilitadores da aprendizagem e está positivamente relacionada com a abordagem profunda (Paiva & Lourenço, 2017).

E) Ação do/a aluno/a

Também as ações dos/as alunos/as são vistas como facilitando a aprendizagem. Essas ações traduzem-se pela motivação (N=6; 15.8%), pelo comprometimento com o estudo (N=3; 7.9%), pela aquisição de materiais de apoio (N=1; 2.6%) e pela escolha do curso (N=1; 2.6%).

“os alunos de período da manhã são pessoas que não trabalham e eles entregam-se ao estudo e isso facilita muito” (P13)

“...disponibilidade para aquela aprendizagem. Disponibilidade significa o aluno estudar em casa, ter tempo para ler, para pesquisar sobre um determinado assunto, então disponibilidade é dedicar um pouco de tempo ao estudo.” (P2)

“...os alunos fazerem a sua parte, adquirem os materiais, os folhetos, os instrumentos e estudarem” (P3)

“...se está a fazer um curso que gosta, facilita a aprendizagem” (P19)

Os professores consideram que os/as alunos/as devem desenvolver ações que facilitam a sua própria aprendizagem, e tais ações devem passar pela escolha do curso de preferência, pela motivação, sendo um aluno ativo, interessado, dedicado e comprometido com o estudo e que adquire materiais de apoio de estudo.

F) Proximidade familiar e geográfica

A proximidade familiar e geográfica (N=1; 2.6%) quase não é considerada como um dos aspetos facilitadores da aprendizagem.

“O facto de os alunos aqui estarem no seu país, próximo dos seus familiares, das suas residências, próximos da Universidade facilita em alguns sentidos.” (P11)

A questão do espaço geográfico enquanto elemento familiar, inserido numa cultura e hábitos que o/a aluno/a conhece, próximo dos membros da família é pouco considerado um elemento facilitador da aprendizagem.

7.4. Síntese e discussão dos resultados

Este tema VII teve como foco a qualidade da aprendizagem universitária pelo que a sua análise foi feita através de três subtemas relacionados com os aspetos de melhoria da qualidade de aprendizagem, os aspetos dificultadores da aprendizagem e os aspetos facilitadores da aprendizagem na universidade.

Em relação à conceção sobre os aspetos de melhoria de qualidade da aprendizagem, os resultados revelam que os aspetos considerados mais referidos para a melhoria da qualidade de aprendizagem relacionam-se fundamentalmente com a ação do/a aluno/a, a ação do professor, e com menos relevância os recursos e a formação do corpo docente. Alguns aspetos muito pouco considerados como partes integrantes para a melhoria de qualidade de aprendizagem são os relacionados com a organização do sistema de ensino, organização administrativa, coordenação institucional, ambiente institucional.

Da análise desta conceção conseguimos agrupar as ideias em três eixos: um primeiro relativo à organização do ensino superior e da instituição cujas ideias passam pelos recursos existentes, diversos aspetos de organização do sistema de ensino e a relação com o mercado de trabalho, um segundo eixo que está relacionado com os aspetos centrados no professor, a sua ação e a formação do corpo docente e o terceiro eixo que se relaciona com os/as alunos/as, a sua ação, preparação anterior e aspetos contextuais.

Os eixos relacionados com o professor e com os/as alunos/as, no que respeita às suas ações são os mais referenciados para a melhoria da qualidade de aprendizagem, significando que os professores consideram o seu papel e o papel dos/as alunos/as como os elementos principais para a promoção da aprendizagem do/a aluno/a (Cunha et al., 2020²¹) e para a qualidade de aprendizagem (e.g., Greatbatch & Holland, 2016; Yin & Wang, 2015). Contudo, as especificidades nelas contidas foram muito pouco referidas. Os professores não salientaram

²¹ O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspetiva de adolescentes. Estudo realizado com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos), com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos.

atividades de aprendizagem que conduzem à ação e participação ativa dos/as alunos/as no processo de aprendizagem, nem referiram o tipo de preferência em relação as abordagens de ensino. As metodologias /estratégias de ensino que dificultam e facilitam a aprendizagem ou contribuem para melhorar a qualidade da aprendizagem também não são expressas. No que se refere aos/as alunos/as, quando se analisa a suas especificidades verifica-se que elas também são pouco referidas e muito genéricas, não fica expresso o tipo de abordagem ao estudo ou as estratégias que na percepção do professor dificultam ou facilitam a aprendizagem. Não são evidentes as abordagens de aprendizagem dos/as alunos/as, o que na nossa perspetiva pode ser um desafio já que os resultados de aprendizagem considerando as abordagens utilizadas são qualitativamente diferentes. Conforme nos diz Almeida et al. (2011), desempenhos superiores encontram-se associados à abordagem profunda e os desempenhos inferiores com a abordagem superficial. Diz ainda a literatura, que os docentes que desejam melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos, deveriam, em primeiro lugar, compreender como os/as alunos/as concebem a aprendizagem, o que requer, entre outros aspetos ter noção da sua maneira de conceituar a aprendizagem e o ensino (Paiva & Lourenço, 2017; Prosser & Trigwell, 2000). As atividades de aprendizagem e modos de ensinar devem precisamente potenciar a ação do/a aluno/a, em detrimento da sua passividade, (Cunha et al., 2020). Não foram expressas atividades encorajando o papel ativo do/a aluno/a na construção do seu conhecimento.

A motivação foi considerada como necessária para um ensino de qualidade. A falta de motivação do/a aluno/a, que foi dos aspetos mais referidos na ação do/a aluno/a, compromete a sua aprendizagem e também os objetivos de ensino programados pelo professor. Os resultados obtidos reforçam a ideia de que a aprendizagem envolve dimensões emocionais e motivacionais (Cunha et al., 2020). A motivação constitui-se como um dos fatores que contribui para o sucesso académico, ao nível dos/as alunos/as universitários (Vermunt & Donche, 2017). Face a isso, a grande questão levantada tem que ver com o que fazer para incentivar e aumentar a motivação dos/as alunos/as? A literatura revela que a autorregulação leva o/a aluno/a a ter uma maior motivação para à aprendizagem, pelo que o professor deve promover estratégias de autorregulação nas suas aulas. A autorregulação da aprendizagem é uma aprendizagem preponderante para o sucesso académico e consubstancia a ideia de construção da aprendizagem pelo próprio aluno (Cunha et al., 2020). Considerando que os/as alunos/as são capazes de controlar os processos que regulam a sua aprendizagem, e que fazendo-o adquirem um conhecimento mais significativo e são mais capazes de alcançar resultados académicos superiores (Cunha et al., 2020) torna-se importante compreender o

fenómeno da autorregulação da aprendizagem. As estratégias autorregulatórias quase não foram expressas neste tema.

A literatura também nos diz que a melhoria da qualidade de aprendizagem está relacionada com diversos fatores e variáveis contextuais que intervêm nos resultados académicos dos estudantes (Chaleta, 2017). Foram referenciados como um dos aspetos dificultadores da aprendizagem os problemas socioeconómicos dos/as alunos/as. Para fomentar uma aprendizagem de qualidade é essencial os professores compreenderem e estarem consciente do contexto em que se estão ensinando, na medida em que este influencia o modo como o professor aborda o seu ensino (Paiva & Lourença, 2017; Prosser & Trigwell, 2000).

Através dos discursos dos professores foi percebido que a USTP deve instituir uma política de desenvolvimento profissional, na qual deve incluir experiências que envolvam o desenvolvimento de competências dos professores, de conhecimentos atuais, nomeadamente sobre a aprendizagem autorregulada, de reflexão sobre as suas conceções, abordagens e práticas ao ensino. Tal potenciaria a reflexão e compreensão do seu papel nomeadamente como facilitadores de aprendizagem dos/as alunos/as (Boruchovitch, 2014). Consideramos como pertinente a concretização de ações junto de professores, que contribuam para a reflexão acerca das conceções de aprendizagem dos próprios professores, por forma a aumentar a aplicação de práticas pedagógicas congruentes com a perspetiva construtivista da aprendizagem, valorizando os/as alunos/as, nomeadamente atribuir-lhe um papel ativo, motivando-os (Bidabadi et al, 2016). A forma como os professores concebem a aprendizagem tem reflexos na forma como ensinam, pelo que é necessário tornar os processos de aprendizagem mais explícitos e incentivar os professores a refletir sobre o modo como ensinam e aprendem!

Conclusões

Depois de um longo percurso de pesquisas surge agora o momento de uma reflexão que nos permite compreender as conceções e algumas práticas pedagógicas e de aprendizagem de professores da Universidade de S. Tomé e Príncipe. Iniciámos esta investigação considerando a sua relevância num contexto em que um conjunto de mudanças determinantes e com impactos evidentes na reconfiguração e reorganização das políticas de Ensino Superior foram acontecendo na Europa e nos países que seguem o sistema Europeu, destacando-se o Processo Bolonha e a perspetiva construtivista de ensino, exigindo de todos os professores um reequacionar das suas práticas educativas, e tendo presente que a Universidade de S.Tomé e Príncipe, é uma instituição recente. Neste contexto afigurou-se relevante perceber em que medida existiria ou não consonância com os atuais entendimentos sobre um ensino universitário de qualidade. O conhecimento por parte do professor das suas conceções e abordagens de ensino e aprendizagem e dos respetivos resultados é crucial para o sucesso de qualquer política para melhorar a qualidade do ensino (Koedinger et al., 2013; Paiva & Lourenço, 2017; Prosser & Trigwell, 2000; Schwartz & Goldstone, 2016).

Relativamente às conceções de ensino e do papel do professor os resultados revelam conceções de ensino centradas no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem e conceções de ensino centradas no professor e orientadas para o ensino. Estas duas conceções também foram encontradas em estudos realizados anteriormente (e.g., AKerlind, 2003; Cepeda, 2013; Cheng et al., 2016; Degago & Kaino, 2015; Gonzalez, 2011; Kember, 1997; Tiggchelaar et al., 2012). Além dessas duas conceções, que tiveram maior destaque surgem conceitualmente outros enfoques: baseado na relação contextual; no professor ter competências; nos recursos e um enfoque na cultura universitária. Entretanto, as conceções centradas no/a aluno/a e orientadas para a aprendizagem foram as mais enunciadas, realçando a facilitação do processo de aprendizagem, a interação, a participação e a ação planificada e intencional, e a construção de personalidade/cidadania. Referidas, mas com pouca expressão emergem a diferenciação, o desenvolvimento intelectual e mudança conceitual, a autonomia no aprender e a resolução de problemas, representando uma preocupação, pois são aspectos importantes numa conceção construtivista que sendo a mais referida pouco os incorpora.

Relativamente à conceção de qualidade do ensino universitário os resultados sugerem que as categorias mais associadas à qualidade de ensino estão relacionadas com os macro-fatores do processo de ensino-aprendizagem tais como os recursos, a contratação do corpo

docente e a sua formação. Com menor relevância, são também referidos a organização institucional e do ensino, as ações de professores e as ações dos/as alunos/as.

As diferentes especificidades referidas nas ações de professores e dos/as alunos/as fogem à essência do ensino centrado no/a aluno/a, pois não está presente um processo de ensino-aprendizagem em que o/a aluno/a deva ter um papel ativo, nem tem em conta as abordagens de aprendizagem dos/as alunos/as ou a facilitação do seu processo de aprendizagem. Tal é contrário aos estudos efetuados por diversos autores (e.g., Bonito et al., 2009; Diseth, 2007; Greatbatch & Holland, 2016; Martins et al., 2009; OCDE, 2009; Yin & Wang, 2015) que destacam o professor e o/a aluno/a como elementos cruciais para a qualidade de ensino.

Segundo os professores, as competências necessárias para se ser professor no ensino universitário relacionam-se fundamentalmente com o conhecimento ao nível do conteúdo que o professor ensina e com conhecimentos pedagógicos e didáticos. Outras competências, embora com menor relevância, foram consideradas como as relacionais, a multiplicidade de conhecimentos e competências de investigação. Conhecimento ao nível das TICs e saberes que são adquiridos através da experiência, no exercício profissional são muito pouco referidos. Consideramos ser necessário a realização de formações que estimulem o uso consciente e crítico das TIC, tanto em termos da sua influência na educação, quanto de forma mais ampla dentro da sociedade em geral (McGarr & Mcdonagh, 2019). As competências de investigação também devem ser estimuladas, possibilitando ao professor construir e contribuir na construção de conhecimentos e ativar novas formas de ações didáticas e metodológicas. A teoria e a prática são complementares e mutuamente enriquecedoras, pelo que o conhecimento emergente da prática deve ser legitimado por se relacionar mais diretamente com o trabalho do corpo docente (Filho & Dias, 2016).

Quanto à formação, os professores que participaram neste estudo, consideram que o professor deve ter essencialmente a qualificação técnica e científica ao nível mínimo de mestrado, já que a obtenção do doutoramento não é facilmente acessível para quem se encontra no país. Os professores reconhecem que têm tido poucas oportunidades de participarem nas formações contínuas e um grupo significativo de professores manifestaram a necessidade de se atualizarem com os conhecimentos pedagógicos e didáticos, por considerarem que estes contribuem para um melhor ensino.

É fundamental que a USTP invista na formação contínua de professores, inseridas num programa de desenvolvimento profissional em que a aprendizagem subjacente às suas necessidades deve ser a construção do conhecimento a partir da reflexão sobre a sua prática

profissional (Rios et al., 2016). Por outro lado, permitir aos professores evoluírem progressivamente ao longo da carreira, dando-lhes diferentes oportunidades e experiências, configurando-se como uma forma de conceber o ensino e de o exercer de modo mais inovador. Os programas de formação devem envolver uma alteração da estrutura de pensamento e ação, isto é, das conceções e das práticas dos professores (Scarinci & Pacca, 2016).

Os métodos e as estratégias de ensino/aprendizagens mais referidas são os métodos ativos/participativos e os métodos expositivos, que apresentam algumas características mais modernas, como ter a participação do/a aluno/a. Verifica-se que apesar dos métodos ativos/participativos serem referidos como sendo os mais utilizados, as diversas estratégias específicas neles incorporados como a componente prática, os exercícios, o trabalho de grupo e os debates são muito pouco referidos e a resolução de problemas ou a pesquisa/trabalho autónomo foram expressas de forma exígua. O facto do método expositivo não ser reconhecido como o mais utilizado enquanto método habitual de ensino, levanta-nos alguma reflexão já que contradiz o facto de os professores mencionarem que se trata de um dos métodos da sua preferência.

Verifica-se que o mesmo professor pode utilizar diferentes tipos de métodos e estratégias de ensino (expositivos e ativos/participativos), consoante o curso, a sua área de lecionação e tendo em conta as características dos/as alunos/as.

Os métodos e as estratégias de ensino/aprendizagens menos referidas são a diversidade de estratégias e a interação e participação. Outros aspetos igualmente importantes como a diferenciação, planificação, uso de meios audiovisuais e materiais de apoio foram escassamente referidos. Estes dados levantam-nos desde logo algumas interrogações. De facto, se é positiva a importância atribuída aos métodos ativos, já se nos afigura problemático o facto da diversidade de estratégias e de a interação e participação ser tão escassamente valorizada! Estratégias que permitem a aprendizagem baseada em projetos, estratégias metacognitivas ou autorregulatórias não foram referidos. Por outro, a participação visando ações que permitem o desenvolvimento cognitivo e a mudança conceptual é muito pouco referida.

Relativamente às causas de insucesso dos/as alunos/as constatou-se que são mais percecionadas como mais relacionadas com fatores ligados aos próprios alunos sendo referidos alguns aspectos contextuais e a preparação prévia. Com menor relevância são também referidos como causas de insucesso e/ou desempenho insatisfatório a ação dos/as alunos/as, ação do professor e os aspectos contextuais de ensino. Em relação à ação do

professor, estes não especificam quais os tipos de metodologias de ensino que podem causar o insucesso ou desempenho satisfatório. A formação do corpo docente e a experiência do professor são referidos de forma exígua.

Quanto à percepção da atuação face ao insucesso e/ou desempenho insatisfatório do/a aluno/a, para os professores há que os combater com estratégias principalmente a identificação de dificuldades, a tutoria e a adequação das estratégias sem especificar quais. As outras estratégias também referidas com menor importância são aconselhamento, questionamento/diálogo, trabalhos de casa e exercícios. Os trabalhos (grupo, individuais e pesquisa), a agência do/a aluno/a e o aumento do número de avaliações são mencionados com muito pouca expressão. Alguns professores reconhecem a tutoria como uma estratégia importante, que ainda não está institucionalizada na USTP.

Consideramos haver necessidade de formação a nível de pedagogia, permitindo aos professores compreender os métodos ativos e as diversas especificidades neles incorporadas.

Para os professores da USTP, a avaliação no ensino universitário deve ser contínua. Porém, quando analisamos as especificidades contidas na avaliação contínua, os instrumentos avaliativos importantes como a aplicação de uma diversidade de elementos são pouco referidos e os instrumentos avaliativos mais focados no ensino centrado no/a aluno/a que visam a consciência crítica como portfólios, projetos, autoavaliação, avaliação pelos pares, simulações, entre outros (Flores et al., 2015) estão praticamente ausentes. Os professores referem que a avaliação é um processo regulamentado e que devem existir provas escritas e orais. À semelhança de estudos de Flores et al. (2015), neste estudo as provas escritas são o instrumento de avaliação mais utilizado. Torna-se necessário construir instrumentos diversificados e adequados para ajudar à construção por parte dos alunos de conceções e abordagens profundas, para responder à diversidade de alunos/as e que possam auxiliar o professor a perceber a qualidade dos processos cognitivos que progressivamente vão desenvolvendo (Vito & Szezerbatz, 2017).

Quanto ao papel da avaliação, os professores referenciaram-no principalmente, como o de regulador do processo de ensino/aprendizagem, para fornecer feedback ao professor sobre a sua ação de ensino e também para identificar as dificuldades encontradas. De forma pouco expressiva foi referenciado que serve também para fornecer feedbacks ao/à aluno/a sobre a sua aprendizagem. A avaliação tem ainda como papel, o de verificar conhecimentos e classificar os/as alunos/as. Desta forma a avaliação está incorporada no processo de aprendizagem dos/as alunos/as, onde os professores procuram evidências com o propósito de melhorar a aprendizagem, intervir com base nas informações obtidas via avaliação, mas

também medir quanto de aprendizagem foi alcançada pelo/a aluno/a. Indispensável ao processo de avaliação, mas expresso de forma insignificante é a diversidade de critérios, que nos remete para a ideia da falta de clareza, objetividade e comunicação expressa aos/as alunos/as. O papel da avaliação ainda é incipiente sobretudo, para obter consciência crítica e verdadeira dos aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem como cooperantes na produção do conhecimento (Vito & Szezerbatz, 2017).

No que se refere à conceção do professor sobre o que é aprender e o papel do/a aluno/a na universidade, os resultados demonstram conceções superficiais e conceções profundas (Marton et al., 1993). Com menos expressão surgem conceitualmente outros enfoques, as conceções de aprendizagem processuais e as de natureza classificatórias, identificada na conceção de bom aluno universitário. Na generalidade, as conceções de aprendizagem profunda foram as mais enunciadas pelos professores, reportando-se à compreensão de significados e ver algo de forma diferente, resolver problemas, aprender a aprender, participação e a proatividade na procura de conhecimento, mudar como pessoa e transformar-se em profissional. Esta conceção profunda surge organizada em três eixos de significado: capacitação cognitiva; capacitação procedural e capacitação do sujeito na sua globalidade. Embora no cômputo geral, a conceção de aprendizagem profunda tivesse sido a mais referida, quando analisadas as conceções individualmente as conceções que fazem parte deste grupo, verificamos que aprender como a compreensão, ver algo de forma diferente, transformar-se em profissional e mudar como pessoa tiveram pouca expressão. O eixo de capacitação procedural, surge com aspectos muito importantes tais como aprender a aprender e a proatividade.

A aprendizagem deve possibilitar uma ampla gama de habilidades, que são aplicáveis no mundo real em diferentes situações que exigem pensamento criativo, reflexivo e crítico. Os/as alunos/as precisam ter oportunidades de resolver problemas do mundo real para descobrir como o seu conhecimento pode ser aplicado para resolver os seus problemas (McCune & Entwistle, 2011). Por isso, pensamos ser necessário uma harmonização, ao nível da USTP, de conceções de ensino-aprendizagem mais profundas ou mais construtivistas, possibilitando aos professores desenvolverem uma visão mais crítica do processo de ensino-aprendizagem, considerando que a universidade é um lugar onde novas ideias germinam e os/as alunos/as têm a oportunidade de construir visões de novas realidades (Bidabadi et al., 2016).

Relativamente à conceção de qualidade de aprendizagem universitária os resultados revelam que os aspectos considerados mais importantes para a melhoria da qualidade de

aprendizagem relacionam-se fundamentalmente com a ação do/a aluno/a, a ação do professor, significando que os professores consideram o seu papel e o papel dos/as alunos/as como os elementos principais para a qualidade de aprendizagem (e.g., Greatbatch & Holland, 2016; Yin & Wang, 2015). Contudo, as especificidades nelas contidas como a planificação, o feedback sobre a ação de ensino, o comprometimento do/a aluno/a com o estudo, tutorias ou as metodologias sem haver especificação das que dificultariam ou facilitariam a aprendizagem foram muito pouco referidas. A importância atribuída ao estabelecimento da relação professor e o/a aluno/a foi insignificante. A qualidade de aprendizagem deve precisamente potenciar à ação do/a aluno/a (Konopka et al., 2015), encorajar o papel ativo na construção da sua aprendizagem, ter em conta o seu conhecimento prévio, e o seu ambiente de aprendizagem, pelo que subentende-se que os professores centram a sua atenção em aspectos pedagógicos genéricos e não nas necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno/a e na sua abordagem à aprendizagem. Entretanto, os professores também referiram outras conceções como fazendo parte de qualidade de aprendizagem universitária, como é o caso dos recursos e da formação do corpo docente. Dos aspectos menos considerados como parte integrante da melhoria de qualidade de aprendizagem estão os relacionados com a organização do sistema de ensino, organização administrativa, coordenação institucional, ambiente institucional. A motivação foi considerada como necessária para um ensino de qualidade, sendo que a sua ausência (uma das especificidades mais referidas), compromete a aprendizagem do/a aluno/a e também os objetivos de ensino programados pelo professor. Consideramos importantes proporcionar aos professores formações ou experiência que permitam vivenciar a autorregulação e a metacognição no processo de ensino e de aprendizagem.

Em suma, as conceções de ensino de professores da USTP, revelam a coexistência de conceções e práticas transmissivas de ensino e de conceções construtivistas e orientadas para o/a aluno/a que poderiam ser vistas de forma complementar (Konopka et al., 2015) se de facto, estas últimas não apresentassem ainda um caráter demasiado incipiente e pouco consolidado.

Consideramos existir uma modificação das intenções do professor, para uma prática de ensino mais construtivista e a modificação do seu papel para se tornar um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. A maioria de professores já sinalizam o uso de estratégias construtivistas e métodos ativos para aprimorar as competências nos/as alunos/as, entretanto, comprehende-se pouco aprofundamento na aplicação de diversas estratégias referentes a um ensino centrado no/a aluno/a. Segundo Konopka et al. (2015), isto deve-se ao facto de ainda existirem dúvidas sobre o que de facto significa aprendizagem ativa e como ela se diferencia

das metodologias tradicionais de ensino. Alguns professores não entendem de que forma as estratégias de ensino mais comuns, baseadas na aprendizagem ativa, se diferenciam umas das outras.

As conceções identificadas na sua maioria expressam intenções de centração no/a aluno/a, mas as ações centradas no/a aluno/a foram pouco referidas e muito restritas para que pudessem efetivamente refletir uma formação crítica e transformadora de futuros profissionais, incorporada na conceção profunda/construtivista (Degago & Kaino; 2015). Os professores não evidenciaram que atividades de ensino e de aprendizagem que conduzem ao desenvolvimento intelectual, crítico, reflexivo, autónomo ou autorregulatório do/a aluno/a. Segundo Scarinci e Pacca (2016) as práticas do professor nem sempre estarão absolutamente coerentes com uma determinada conceção de ensino-aprendizagem, contudo, uma vez que esse professor é invariavelmente participante de um determinado paradigma, as suas ações estarão essencialmente inseridas nele.

O acesso à construção e conhecimento das múltiplas conceções e abordagens de ensino-aprendizagem tornará possível ao professor escolher a abordagem mais apropriada em cada momento e situação do seu ensino, permitindo ajustá-lo aos/as alunos/as, diversificar estratégias e implementar um ensino diferenciado (Shagrir, 2015). Mas, para tal ser possível, o professor tem que ter um leque completo das conceções e abordagens possíveis de forma consistente.

Para os professores da USTP ensinar significa o professor ter competências. Por isso algumas reflexões devem ser feitas: Será que esta conceção surge em parte da necessidade manifestada a nível de atualização de conhecimentos? O facto da investigação na USTP ainda ser embrionária, a produção de conhecimentos ser ainda mínima e os professores terem dificuldades em aceder ao grau de doutoramento o que lhes conferiria mais competências?

Os resultados demonstram coerência entre as conceções de ensino e da avaliação, caracterizando a avaliação como um processo de regulação do processo de ensino/aprendizagem, com especificidades pouco aprofundadas que permitiria um verdadeiro ensino centrado no/a aluno/a e na aprendizagem. Vejamos, os professores referem que uma das causas do insucesso escolar são os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, no entanto, na sua conceção de ensino, a diferenciação do ensino que permitiria adequar ao processo de desenvolvimento de cada aluno/a e fazer as intervenções necessárias é muito pouco referido. Na avaliação, a diversidade de instrumentos avaliativos, que teriam em conta as características e os processos de aprendizagem dos/as alunos/as ou o feedback ao/à aluno/a sobre a sua aprendizagem em momentos oportunos, que lhe daria possibilidades de se exprimir também

foi muito pouco referido. As conceções de professores sobre o ensino e a aprendizagem, são interpretados e transmitidos aos/as alunos/as, por meio dos métodos de ensino e avaliação (Entwistle, 2009). A avaliação deve consistir na articulação entre a teoria e a realidade, numa atividade de reflexão sobre o ensino, proporcionando informações necessárias a todos os intervenientes. Deve ainda, permitir ao/à aluno/a ampliar as suas possibilidades de questionar suas ações e decisões diante de situações singulares e divergentes com vistas à melhoria da qualidade da formação (Karagiannopoulou & Entwistle, 2013).

Verifica-se também uma diferença nos conceitos de qualidade de ensino e a qualidade de aprendizagem como um processo integrado. Na qualidade de ensino a importância foi manifestada em relação aos macro-fatores, já na qualidade de aprendizagem a importância foi referente aos professores e aos/as alunos/as.

Os resultados que surgiram nesta investigação podem estar associados a uma especificidade dos participantes ou do contexto, ou ainda com a necessidade manifestada pelos professores de se atualizarem em termos de conhecimento, avocando que faz falta a formação permanente, em especial a da pedagogia. O atual contexto das Instituições de ensino superior requer por parte de todos os professores, conhecimentos e competências profissionais, para atuarem em contextos cada vez mais diversificados. Para isso, as ações de formação contínua devem estar inseridas em programas desenvolvimento profissional, (Junges & Behrens, 2016) que permitam uma mudança e consciencialização de conceções.

Esta investigação possibilitou trazer para primeiro plano a importância e a necessidade de se promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor através de um programa de desenvolvimento profissional. Urge a implementação de um programa de formação contínua, que dê a oportunidade aos professores da USTP de acederem a conhecimentos atuais sobre os aspectos cruciais de qualidade de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Consideramos fundamental e urgente que haja um esclarecimento sobre o que é um ensino centrado no/a aluno/a e orientado para a aprendizagem, pois as ideias apresentadas pelos professores são muito restritas. Assim como Dejene et al. (2018) somos da opinião que os professores precisam de ter acesso a programas de formação que devem ter como objetivo promover a construção de conceções e abordagens profundas ao ensino, o que significa que os professores precisam ser expostos a um ambiente de aprendizagem construtivista que desafie e desconstrua as conceções existentes. Conforme nos diz Lourenço e Paiva (2017) para fomentar um ensino de qualidade é essencial que os docentes tenham conhecimento das suas próprias conceções de aprendizagem e de ensino, da sua maneira de abordar o ensino e dos respetivos resultados. Um tal programa de desenvolvimento

profissional deve preparar os professores para trabalharem num ambiente de incerteza, onde poderão ser desafiados a melhorar o seu ensino, através de uma formação que dê a oportunidade aos professores de refletirem sobre o seu ensino, se consciencializarem das abordagens que com frequência utilizam, ajudando os professores a reconstruir o conhecimento e a enfatizar os papéis de professores e alunos/as na construção do conhecimento (Carnell, 2007). Torna-se pertinente um programa de formação contínua dos professores virada efetivamente para o aumento da sua qualidade de ensino, promotor da construção conhecimentos e práticas pertinentes para atender às diferenças individuais da diversidade de situações concretas que encontram em sua prática. Uma formação que propicie um desenvolvimento profissional mais holístico, que possa envolver uma alteração de pensamentos e ação, já que hoje, mais do que nunca, é necessário o professor estar atualizado não apenas em relação ao que acontece no mundo e em relação a novas tendências educacionais (Galvão, 2018). Os processos de aprendizagem que estão intrínsecos a este modelo de formação reflexivo são determinantes no desenvolvimento de professores críticos, autónomos e com capacidade de tomar decisões e intervir nos diferentes contextos da sua prática (Ferreira & Nunes, 2019). Somente através de um projeto, coletivo, integrado, institucional e que partilha uma filosofia de formação num programa de formação contínua é que se dará mudanças de mentalidade necessária para que a dimensão de ensino passe a ser valorizada na cultura universitária.

Os resultados deste estudo devem ter em conta as questões da subjetividade e da impossibilidade da sua generalização que são inerentes à estratégia de investigação seguida. A principal limitação deste estudo prende-se com questões relacionadas com os participantes. De facto encontrava-se prevista a participação de todos os professores de quadro da USTP o que foi inviabilizado pela não aceitação de uma parte deles. É lícito considerar que os professores que aceitaram participar no estudo podem eventualmente apresentar uma certa postura de abertura em relação à construção de conhecimento. É ainda de referir que a investigadora integrava a equipa da direção da USTP, como Pró-reitora para a área de qualidade o que pode de algum modo ter aumentado o efeito de deseabilidade social dos participantes influenciando em certa medida as suas respostas. Ao mesmo tempo tal fato pode também ter interferido com a adesão da participação no estudo por parte dos outros professores. Estudos futuros de caráter quantitativo com amostras mais abrangentes permitiriam responder às limitações encontradas nos estudos qualitativos, decorrentes da subjetividade dos procedimentos metodológicos e dos limites do tamanho das amostras. Seria interessante perceber em que medida as estratégias e os métodos de ensino adotados pelos

professores da USTP favorecem o desenvolvimento de uma abordagem profunda nos/as alunos/as. Estudos que incluissem observações das práticas pedagógicas ajudariam a clarificar em que medida as conceções de ensino centradas no aluno se encontram a um nível conceitual algo superficial e mais em termos de intenções ou em que medida são efetivamente traduzidas nas práticas pedagógicas. A realização de estudos para compreender se as conceções e práticas dos professores variam consoante as diferentes áreas disciplinares traria contributos importantes para a construção de um maior conhecimento no domínio em causa. Seria igualmente importante estudar as conceções dos/as alunos/as sobre a aprendizagem e ensino comparando-as com as conceções dos professores identificadas neste estudo. Para além das possibilidades de investigação mencionadas, seria também relevante estudar as percepções dos/as alunos/as e dos professores acerca do ambiente de ensino e de aprendizagem e como estas poderiam contribuir para a construção ambientes mais impulsionadores de uma aprendizagem profunda e significativa. A realização de estudos semelhantes nouros países lusófonos, possibilitaria comparar os nossos dados com os de países com realidades mais próximas. A continuação de estudos tais como os acima referidos tem como potencial contribuir para o alargamento do conhecimento neste campo de investigação possibilitando intervir adequadamente e a tempo nas disfunções que têm surgido na USTP.

É necessário o desenvolvimento de pesquisa na USTP, pelo que políticas de incentivo, como bolsas para pesquisa de professores ou para doutoramento deveriam existir, contribuindo para a sua atualização.

Apesar das limitações anteriormente referidas esta investigação trouxe contributos importantes. Os resultados desta investigação poderão contribuir para se conhecer e compreender melhor a realidade do Ensino Superior Público em São Tomé e Príncipe, identificar as necessidades de formação dos professores, implementar medidas de melhorias e de desenvolvimento profissional, permitindo tomar decisões de cariz mais alargado, em termos de práticas pedagógicas no ensino superior. Poderá contribuir ainda para mudanças e reformas institucionais favorecedoras de da qualidade de ensino e de práticas pedagógicas inovadoras nomeadamente através da implementação de programas de formação sistemáticos. A melhoria de recursos bibliográficos, nomeadamente através de subscrição de bibliotecas de conhecimento online e incentivos ao desenvolvimento de investigação sobre o ensino e aprendizagem afigura-se como bastante importante. Consideramos que esta investigação poderá constituir-se como ponto de partida para que se realizem ações reflexivas e formativas de modo a que os professores da USTP possam tomar consciência e compreender as suas conceções de ensino e de aprendizagem, promovendo conceções e ações de ensino

construtivistas. Tais ações de formação contínua permitiriam também a melhoria dos seus conhecimentos e competências revertendo num melhor ensino. Os resultados desta investigação poderão também levar à reflexão sobre as condições do contexto de ensino/aprendizagem, dos modelos pedagógicos, das práticas educativas e das experiências advindas do processo de ensino-aprendizagem que se configuraram como mais eficazes. Espera-se que a presente investigação possa servir de ponto de partida para estudos seguintes sobre estas temáticas de forma a elucidar ainda mais os profissionais sobre a importância e a influência das suas conceções de ensino e aprendizagem no processo de aprendizagem do/a aluno/a.

Um dos grandes desafios que a USTP poderá ter é o de organizar um ensino que visa maximizar a eficácia da aprendizagem e responder de forma assertiva à preparação do futuro professor para um mercado de emprego em evolução. O sucesso das reformas educacionais é parcialmente determinado pelas conceções que os professores mantêm sobre ensino e aprendizagem, portanto, identificar as conceções antes de início de programa de formação ou de antes de lecionarem parece-nos primordial, como ponto de partida e informa o professor-educador e as políticas educativas a seguir (Dejene et al., 2018). Portanto, esta investigação pode ainda constituir-se como um instrumento capaz de fornecer pistas para a construção de um programa de desenvolvimento profissional, incluindo atividades centradas na reflexão sobre as conceções prévias dos professores e a reflexão em ação, num ambiente de aprendizagem colaborativo (Maia & Freire, 2020). A partir da reflexão metacognitiva, os professores poderão constatar a existência de diversos fatores que poderão ser reforçados e outros reformulados, de modo a melhorar a qualidade da aprendizagem dos/as alunos/as (Paiva e Lourenço, 2017). Por isso é imprescindível um trabalho permanente de autoavaliação sobre as conceções e as abordagens pelo professor para a prática de um ensino e de aprendizagem de qualidade (Paiva e Lourenço, 2017). A mudança conceptual não vem naturalmente, requer o profissional estar consciente de suas conceções, refletir sobre elas, avaliar ativamente essas conceções e obter suporte adequado para encorajar e nutrir a potencial mudança conceptual (Cheng, 2016). Deste modo, esta investigação teve um impacto significativo na minha função como professora, porque me possibilitou comparar as minhas atuações, com o referencial teórico da investigação, refletir sobre a abordagem ao ensino-aprendizagem que estava a adotar e alterar a minha conceção e abordagem quer ao ensino quer à aprendizagem. Fiquei, desta forma, mais convicta da influência que as nossas conceções e abordagens, enquanto professores, têm na abordagem à aprendizagem dos nossos alunos. Percebemos que podemos, conscientemente, adotar uma combinação de diferentes

conceções de ensino na prática docente de acordo com a situação particular, os estudantes em concreto, a fase em que se encontram na sua formação e o contexto, procurando com intencionalidade a qualidade nos resultados de aprendizagem, e procurando a coerência entre as conceções, as abordagens e as atividades a serem realizadas durante o ensino.

Referências bibliográficas

- Abonyi,U., Yeboah, R., & Luguterah, A. (2020). Exploring work environment factors influencing the application of teacher professional development in Ghanaian basic schools. *Journal Cogent Social Sciences*, 6 (1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1778915>
- Abreu, L., Oliveira, M., Carvalho, T., Martins, S., Gallo, P., & Reis, A. (2010). A Epistemologia Genética de Piaget e o Construtivismo. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 20 (2), 361-366.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. (1.^aed.). Portugal: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- AKerlind, G. (2003). Growing and Developing as a University Teacher- Variation in Meaning. *Studies in Higher Education*, 28 (4), 375-390. <https://doi.org/10.1080/0307507032000122242>
- Albino, G., Costa, A., & Melo, E. (2016). As disciplinas didático-pedagógicas e os saberes docentes: conhecendo seus legares na formação inicial de professores. In Sobrinho, M., Ennafaa, R., & Chaleta, E. *L'enseignement supérieur, l'étudiant et la culture universitaire/ O ensino superior, os (as) estudantes e a cultura universitária/ La educación superior, los estudiantes y la cultura universitaria* (pp.359-377). Valênciâ: NEOPATRIA.
- Albuquerque, C., & Seixas, A. (2017). O Ensino Superior Pós Bolonha: Pistas para uma reflexão crítica na contemporaneidade. In Atas do Congresso sobre O Ensino Superior Pós Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudança (pp.10-14). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/37062/1/O%20ENSINO%20SUPERIOR%20P%C3%93S%20BOLONHA.pdf>
- Almeida, P., Teixeira-Dias, J., Martinho, M., & Balasooriya, C. (2011). The interplay between students' perceptions of context and approaches to learning. *Research Papers in Education*, 26 (2), 149-169. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.561975>
- Altena, S. (2017). Over 100 years old - Barriers to implementing student-centred learning. In McClaran, A (Ed.) Students, quality, success: Proceedings of the 2nd Annual Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA) Conference. Higher Ed Services, Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), Australia, pp. 8-27.
- Al-Zu'be, A. (2013). The difference between the learner-centred approach and the teacher-centred approach in teaching english as a foreign language. *Educational Research*

International, 2 (2), 24-31. [http://www.erint.savap.org.pk/PDF/Vol.2\(2\)/ERInt.2013\(2.2-04\).pdf](http://www.erint.savap.org.pk/PDF/Vol.2(2)/ERInt.2013(2.2-04).pdf)

Amante, M., Martins, E., Mendes, F., & Braga, T. (2009). Uma proposta de indicadores de qualidade docente do ensino superior. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (5333-5349). Braga: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.19/516>

Andrade, C., & Holanda, A. (2010). Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 27 (2), 259-268. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>

Antoniadou, P., & Skoumios, G. (2013). Primary Teachers' Conceptions about Science Teaching and Learning. *The International Journal of Science in Society*, 4, 69-82.

Antunes, A., & Morais, M.F. (2015). Alunos excelentes, alunos promissores? A questão dos alunos de mérito académico no ensino superior. *Revista talento, inteligencia y cretividad*, 2 (1), 4-15. <http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/39131/1/talincrea.pdf>

Arzhanik, M., Chernikova, E., Karas, S., & Lemeshko, E. (2015). Differentiated approach to learning in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 166, 287-291.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814066634.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.525>

Asikainen, H., Virtanen, V., Parpala, A., & Lindblom- Ylänne, S. (2013) Understanding the variation in bioscience students' conceptions of learning in the 21st century. *International Journal of Educational Research* 62, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.06.010>

Azevedo, A., Dias, P., Salgado, A., Guimarães, T., Lima, I., & Barbosa, A. (2012). Relacionamento Professor-Aluno e Auto-Regulação da Aprendizagem no 3º Ciclo do Ensino Médio Português. *Paidéia*, 22 (52), 197-206. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200006>

Bain, K. (2004). *What The Best College Teachers Do*. London: Harvard University Press.

Batista, M. (2010). Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1854>

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). *High-quality teacher professional development and classroom teaching practices: Evidence from Talis 2013*. Paris: OECD Education Working Papers Nº. 141. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jlpszw26rvden.pdf?expires=1649414842&id=id&accname=guest&checksum=54FEE0DFC7F596F64741EFB4EDE7415E>
- Behrens, M. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários profissional de professores universitários. *Revista Educação*, 63, 439-455.
https://www.researchgate.net/publication/277047948_O_paradigma_da_complexidade_na_formacao_e_no_desenvolvimento_profissional_de_professores_universitarios
- Beijaard, D. (2019). *De leraar van morgen: versterking en verandering van de identiteit en het beroepsbeeld van leraren*. Technische Universiteit Eindhoven.
- Benedicto, S., Benedicto, G., Stieg, C., & Andrade, G. (2012). Contribuições da história da ciência ao debate sobre metodologia qualitativa e quantitativa nos estudos organizacionais e administrativos. *Revista de Administração da UNIMEP*, 10 (2), 179- 202. .
<https://doi.org/10.15600/1679-5350/rau.v10n2p179-202>
- Bezanilla, M., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity* 33, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist Approach to Learning— An Effective Approach of Teaching Learnin. *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies*, 1 (6), 65-74. <https://doi.org/10.1080/0729436930120107>
- Bidabadi, N., Isfahani, A., Rouhollahi, A. & Khalili, R. (2016). Effective Teaching Methods in Higher Education: Requirements and Barriers. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 4(4), 170-178.
- Biggs, J.B. (1993). 'From theory to practice: A cognitive systems approach', *Higher Education Research and Development* 12, 73-86.
- Biggs, J.B. (2012). What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning. *Higher Education Research & Development*, 31 (1), 39-55.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 133-149.

Biggs, J. B., & Moore P. J. (1993). *The process of learning* (3.º ed.). Nova Iorque: Prentice Hall.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang- Teaching for Quali-BookFiorg-.pdf

Bliuc, A., Ellis, R., Goodyear, P., & Hendres, D. (2011). The role of social identification as university student in learning: relationships between students' social identity, approaches to learning, and academic achievement. *Educational Psychology*, 31 (5), 559-574. https://www.researchgate.net/publication/233013673_The_role_of_social_identification_as_university_student_in_learning_Relationships_between_students'_social_identity_approaches_to_learning_and_academic_achievement

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36 (4), 1065–1105.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A Perspectiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 6 (1), 51-58.

Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolzan, D., Isaia, S., & Maciel, A. (2013). Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Revista Diálogo Educação*, 13 (38), 49-68. <file:///C:/Users/Helga%20Aguiar/Downloads/7817-Texto%20do%20Artigo-3064-12767-10-20170504.pdf>

Bonito, J., Saraiva, M., Fialho, I., Barros, J. P., Espírito Santo, J., Martins, M., & Oliveira, T. (2009). Representações da qualidade do ensino de alunos de enfermagem: um estudo exploratório. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17 (12), 141-153. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12207/511>

Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da Psicologia Educacional para a Formação de Professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (3), 401-409.

Botke, J. A., Jansen, P. G. W., Khapova, S. N., & Tims, M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: A literature review. *Educational Research Review*, 24, 130–147.

file:///C:/Users/Helga%20Aguiar/Downloads/24.Botkeetal2018Workfactorsinfluencingthertransferstagesofsoftskillstraining_Aliteraturereview.pdf

Çakmak, M., & Akkutay, U. (2016). Effective Teaching in the Eye of Teacher Educators: A Case Study in a Higher Education. *The Qualitative Report*, 21 (12), 2349-2364.

Câmara, R. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), 179-191.

Cao, Y., Postareff , L., Sari Lindblom- Ylanne, S., & Toom, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education* 85, 125-136. .
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.013>

Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

Cardoso, M. (2015). O bom professor universitário do século XXI e sua prática.

Cadernos da Fucamp, 15 (14), 133-148.
<https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/622/457>

Carneiro, Isabel Magda S. P. (2013). Docência no Ensino Superior e as suas implicações na Aprendizagem dos Estudantes. XI Congresso Nacional da Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.
https://educere.bruc.com.br/anais2013/pdf/9861_5265.pdf.

Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*, 12 (1), 25-40.

Caregnato R. C. , & Mutti, R. (2006). Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15 (4), 679-684.

Castro, P., & Rodrigues, J. (2011). Competências desejadas no Professor Universitário: Percepção dos Alunos da Universidade Estadual Vale do Acaraú. XXXI Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual: Desafios da Engenharia de Produção na Consolidação do Brasil no Cenário Econômico Mundial, Brasil.

http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2011_tn_stp_138_874_17853.pdf

Cely, E., Herique, J., Anacleto, F., & Aniszewski, E. (2017). O ensino diferenciado nas aulas de educação física. *Revista Brasileira Educação Física*, 1, 105-118.
<https://www.researchgate.net/publication/319130194>

Cepeda, M. (2013). Concepciones de enseñanza y aprendizaje en Docentes Universitarios de alumnos de primer año. Tese de mestrado, Universidade de Chile, Santiago.

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135437/Tesis%20Soledad%20Aravena%20Mg%20Psicología%20Educacional.pdf?sequence=1>

Chabaya, R. (2015). Academic staff development in higher education institutions: a case study of zimbabwe state universities. Thesis, University of South Africa, Pretoria. <https://core.ac.uk/download/pdf/79171116.pdf>

Chakur, C. (2015). *A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos*. São Paulo: UNESP. <http://books.scielo.org/id/hf4w9/pdf/chakur-9788568334485.pdf>

Chaleta, E. (2017). Concepções de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Reanálise do COLI (Inventário de Concepções de Aprendizagem). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 1-22.

Chaleta E., & Entwistle, N. (2011). Abordagens à aprendizagem em estudantes do ensino superior –Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) no contexto português. *Educação -Temas e Problemas*, 9, 7-17.

Chaleta, E., & Grácio, L. (2016). Concepções e abordagens – duas dimensões do aprender no Ensino Superior. In Sobrinho, M., Ennafaa, R., & Chaleta, E. *L'enseignement supérieur, l'étudiant et la culture universitaire/ O ensino superior, os (as) estudantes e a cultura universitária/ La educación superior, los estudiantes y la cultura universitaria* (pp.141 – 159). Valênciâ: NEOPATRIA.

Chaleta, E., & Sebastião, L. (2015). Qualidade da aprendizagem no Ensino Superior – Validação do Approaches to study Inventory (ASIr) para a População Estudantil Angolana. *TMQ – Techniques, Methodologies and Quality*, 6, 168-185. https://www.researchgate.net/publication/314895422_Qualidade_da_Aprendizagem_no_Ensino_Superior_Validacao_do_Approaches_to_Study_Inventory_ASIR_para_a_Populacao_Estudantil_Angolana

Chamberlin, M., & Powers, M. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 29, 113-139.

Chauhan, R., Ghosh, P., Rai, A., & Shukla, D. (2016). The impact of support at the workplace on transfer of training: A study of an Indian manufacturing unit. *International Journal of Training and Development*, 20 (3), 3.

Cheng, M. (2016). *Quality in Higher Education. Developing a Virtue of Professional Practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Cheng, M., Chan, K., Tang, S., & Cheng, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-327.

Cheng, A., Tang, S., & Cheng, M. (2016). Changing conceptions of teaching: a four-year learning journey for student teachers. *Routledge, Teachers and Teaching*, 22 (2), 177-197.

Cherman, A., & Rocha-Pinto, S. (2016). Fenomenografia e Valoração do Conhecimento nas Organizações: Diálogo entre Método e Fenômeno. *RAC*, 20 (5), 630-650. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2016150292>

Cohenmiller, A., Merrill, M., & Shamatov, D. (2018). Effective Teaching Strategies: a Brief Overview. *Pedagogical Dialogue*, 1 (23), 38-52.

Cordeiro, T., & Ramos K. (2012). Políticas públicas e docência no Ensino Superior: refletindo sobre uma experiência de desenvolvimento profissional docente universitário. In Leite, C., & Zabalza, M. *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp.1537-1545). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Corbella, M., & Feijoo, R (2017). Competencias del professor universitario: elaboración de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 21, 37-65. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100037

Coutinho, C.P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), 5-15. <http://hdl.handle.net/1822/7884>

Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a ed.). Coimbra: Almedina, S.A.

Cruz, J., Arxer, A. & Bizelli, J. (2016). *Ensino Híbrido e as TIC no Ensino Superior*. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo.

https://www.researchgate.net/publication/307976667_Ensino_hibrido_e_as_TIC_no_Ensino_Superior

Cunha, R., Ribeiro, L., Sequeira, C., Barros, R., Cabral, L., & Dias, T. (2020). O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspetiva de adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.46414>

Custódio, J., Filho, J., Clement, L., PiccoliRichetti, G., & Ferreira, G. (2013). Práticas didáticas construtivistas: critérios de análise e caracterização. *Enero*, 33, 11- 35. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n33/n33a01.pdf>

Dart, B., Burnett, P.C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G. Campbell, J & Smith, D. (2000). Students`Conceptions of Learning, the Classroom Environment, and Approaches to Learning. *The Journal of Educational Research*, 93 (4), 262-270.

Darsih, E. (2018). Learner-centered learning: What makes it effective. *Indonesian EFL Journal*, 4 (1), 33-42. <https://doi.org/10.25134/ieflj.v4i1.796>

Degago, A., & Kaino, L. (2015). Towards student-centred conceptions of teaching: the case of four Ethiopian universities. *Teaching in Higher Education*, 20 (5), 493-505.

Dejene, W., Bishaw. A., & Dagnew,A. (2018). Pre-service Teachers' Conceptions of Teaching & Learning and their Teaching Approach Preference: Secondary Teacher Education in Focus. *Bahir Dar Journal of Education* 18 (2). https://www.researchgate.net/publication/337111319_Pre-service_Teachers'_Conceptions_of_Teaching_Learning_and_their_Teaching_Approach_Preference_Secondary_Teacher_Education_in_Focus

Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context'. *Higher Education Research & Development*, 29 (2), 111-124. <https://doi.org/10.1080/07294360903244398>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2019). Documento de especificações da estrutura do ficheiro XML para exportação – RAIDES 19. Portugal. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/raides19/>

Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32 (3), 373-388.

Donche, V., Maeyer, S., Coertjens, L., Daal., T, & Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology* 83 (2), 238-251.

Duarte, A. (2004). Concepções de Aprendizagem em Estudantes Universitários (as) Portugueses (as). *Psicologia*, 18 (1), 147-163. <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/413>

Duarte, F. (2013). Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10 (1), 1-15. <https://doi.org/10.53761/1.10.1.5>

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2010). Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. Eurydice. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:17af5bb1-c2a7-4b8b-b63f-dd195a386286.0008.03/DOC_2&format=PDF

Emaliana, I. (2017). Teacher-centered or Student-centered Learning Approach to Promote Learning? *Journal Sosial Humaniora* 10, 59-70. <https://doi.org/10.12962/j24433527.v10i2.2161>

Emilio, E. (2017). Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitários. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional. Campinas.

Entwistle, N. (1986). O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. *Análise Psicológica*, 1 (VI), 141-153.

Entwistle, N.J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In J. Smart (Ed). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (XV) (pp. 156-218). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Entwistle, N.J. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Entwistle, N.J., Christensen, H., & Mighty, J. (2010). Taking stock: An overview of research findings. *Research on Teaching and Learning in Higher Education*, 15-51.

Entwistle, N., & Karagiannopoulou, E. (2014). Perceptions of assessment and their influences on learning. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, & J. McArthur (Eds.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 75-98). Edinburgh University Press

Entwistle, N., & Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.009>

Felden, E. (2017). Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98 (250), 747-763.

Feldon, D., & Tofel-Grehl, C. (2018). Phenomenography as a foundation for mixed models research. *American Behavioral Scientist*, 62 (7), 887-899.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.

Fernandes, M. (2005). Introdução e Fenomenografia: Potencialidades de aplicação à investigação em saúde e enfermagem. *Revista investigação em Enfermagem*, 12, 3-10.

Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2012). Contextualização curricular – subsídios para novas significações. *Interacções*, 22, 163-177.

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1540>

Fernandes, V., & Frison, L. (2015). Estratégias de Aprendizagem Autorregulatória no Ensino Superior: Escrita de um Artigo Científico. *Psicologia da Educação*, 41, 37-49. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150013>

Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2011). Sentidos atribuídos ao conceito de "contextualização curricular". Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de psicopedagoxía (pp.581-592). Coruna: Universidade da Coruna.

Ferreira, M. (2011). Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 12, 121-144.

Figueira, A., & Duarte, A. (2019). Conceptions of learning among Portuguese students of Elementary Education. *Psicologia USP*, 30, 1-12.

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/vQ4tSG5Xwp56fmRHyK9hWmG/?format=pdf&lang=en>.

Filho, J., & Dias, C. (2016). Profissão acadêmica e scholarship da docência: novo olhar sobre as múltiplas funções do professor universitário. Avaliação, Campinas; Sorocaba, 21 (3), 837-857. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300010>

Fletcher, R., Meyer, L., Anderson, H., Johnston, P., & Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of ssessment in higher education. *Higher Education*, 64 (1), 119- 133.

Flores, M., Simão, M., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: A study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40 (9), 1523-1534. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881348>

Fonseca, A., Manso, C., Vasconcelos, B., & Tuna, S. (2009). Análise de uma estratégia universitária na adaptação aos requisitos de Bolonha. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 232-248.

Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Camarate: Lusociência, Edições técnicas e Científicas, Lda.

Franco, A., & Almeida, L. (2017). O lugar do Pensamento Crítico no Ensino Superior Pós Bolonha: Dados empíricos e considerações teóricas. In Atas do Congresso sobre O Ensino Superior Pós Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudança (pp.16-20). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Freire, L. (2009). Teoria Fenomenográfica e Concepções de Aprendizagem. *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ*, 22, 9-37.

Freire, L., & Duarte, A. M. (2010). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros. *Psicologia USP*, 21 (4), 875-898. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400012>

Freire, L., & Duarte, A. M. (2016). Concepções de estudantes universitários brasileiros sobre os fatores e as funções da aprendizagem. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24 (91), 380-394. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200006>

Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. (3.^aed.). New York: by Routledge.

Galvão, S. (2018). Diagnosticar o processo da formação continuada dos docentes focada nas competências e habilidades tecnológicas e pedagógicas. *Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios*, 6 (1), 69-91.

Gatti, A. (2009). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de formação de professores*, 1 (1), 90-102.

Garzón, M. & Vargas, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 77-95.

Género, E. (2012). Análise da Estratégia de Desenvolvimento da União Africana: uma abordagem Geo-social aplicada a São Tomé e Príncipe. Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Geschwind, L., & Brostrom, A. (2015). Managing the teaching-research nexus: Ideals and practice in research-oriented universities. *Higher Education Research and Development*, 34, 60- 73.

Ghosh, P., Chauhan, R. & Rai, A. (2015), "Supervisor support in transfer of training: looking back at past research". *Industrial and Commercial Training*, 47 (4), 201-207.

Greatbatch, D., & Holland, J. (2016). *Teaching Quality in Higher Education: Literature Review and Qualitative Research*. London, England: Department for Business, Innovation and Skills.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/524495/he-teaching-quality-literature-review-qualitative-research.pdf

Gil, A.C. (2008). *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. (6.^a ed.). São Paulo: Atlas, S.A.

Gil, E., Garcia, E., Lino, F., & Gil, J. (2012). Estratégias de Ensino e Motivação de Estudantes no Ensino Superior. *Vita et Sanitas, Trindade-Go*, 6, 57-81.

Goodyer, P., & Ellis, R. A. (2008). University students ‘approaches to learning’: rethinking the place of technology. *Distance Education*, 29 (2), 141-152.

Gonzalez, C. (2011). Extending research on ‘conceptions of teaching’: commonalities and differences in recent investigations. *Teaching in Higher Education*, 16 (1), 65-80.

Gonçalves, S., Almeida, H., & Neves, F. (2015). *Pedagogia no Ensino Superior*. Coimbra: CINEP/IPC

Goya, D., Rodriguez, C., Araújo, C., & Venero, M. (2017). O Uso de Estratégias de Aprendizagem Cognitivas e Metacognitivas na Disciplina Semipresencial de Processamento da Informação. Anais dos Workshops do VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação. <http://walgprog.gp.utfpr.edu.br/assets/files/articles/2017/S6A3-article.pdf>

Grácio, M.L. (2002). Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino. Do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior: Uma perspectiva fenomenológica. Dissertação de Doutoramento Não Publicada, Universidade de Évora. Évora. Portugal.

Grácio, M.L. (2006). O que é aprender? Concepções de aprendizagem do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior. *Psicologia e Educação*, 4 (2), 25-38. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/11236>

Grácio, M.L., Baldeira, P. C. F., Chaleta, M. E. R., & Rosário, P. (2009). Promoção do aprender no ensino de professores de português: estratégias de ensino e de aprendizagem. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 4636-4649), Universidade do Minho, Braga.

Grácio, M.L., & Chaleta, E. (2006). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem em estudantes universitários. *Ciência Psicológica*, 10, 234-247.

Grácio, M.L., Chaleta, E., Ramalho, G., Velez, M., Leal, F., Silva, J., Sebastião, L., Saraiva, M., & Rosario, P. (2011). Concepções de aprendizagem em estudantes de Ensino

Superior: validação do *Conceptions of Learning Inventory*(COLI) para uma amostra de estudantes portugueses do ensino superior. *Educação- Temas e Problemas*, 9, 33-43. <http://hdl.handle.net/10174/9731>

Grácio, M.L., Chaleta, E., & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interacções*, 6, 197-214. <https://doi.org/10.25755/int.340>

Guaderrama, A., & Torres, V. (2019). *Lá práctica de la investigación en las ciencias administrativas*. México: Pearson.

Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231.

Han, F., & Ellis, R. (2018). Identifying consistent patterns of quality learning discussions in blended learning environments. *Internet and Higher Education*.

Han, F., & Ellis, R. (2020). Assessing the quality of university student experiences in blended course designs: An ecological perspective. *Higher Education Research & Developmen*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1800597>

Han, F., Robert, A., & Ellis, R.A. (2019) Identifying consistent patterns of quality learning discussions in blended learning. *The Internet and Higher Education* 40, January 12-19.

Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2015). Exploring the relationship between goal orientations for teaching of tertiary teachers and their teaching approaches in China. *Asia Pacific Education Review*, 16, 537-547.

Herdeiro, R & Silva, A.M. (2014). Qualidade e trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores. *Educ. Soc., Campinas*, 35, (126), 237-254. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100014>

Herrmann, K., Bager-Elsborg, A., & Parpala, A. (2017). Measuring perceptions of the learning environment and approaches to learning: validation ofthe learn questionnaire. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 526-539.

Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Joint Research Centre- European Commission: Luxembourg

Hu, Y., Van Der Rijst, R., Van Veen, K., & Verloop, N. (2014). ‘And never the two shall meet’? Comparing Chinese and Dutch university teachers about the role of research in teaching. *Higher Education*, 68, 607-622.

Ingham-Broomfield, R. (2016). A nurses' guide to mixed methods research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 33 (4), 46-52. <https://www.ajan.com.au/archive/Vol33/Issue4/5Broomfield.pdf>

Instefjord, E (2014). Appropriation of Digital Competence in Teacher Education Nordic. *Journal of Digital Literacy*, 9 (4), 313-329.

Jacobs, J., Luijk, S., Galindo-Garre, F., Muijtjens, A., Vleuten, C., Croiset, G., & Scheele, F. (2014). Five teacher profiles in student-centred curricula based on their conceptions of learning and teaching. *BMC Medical Education* 14 (220), 1-10.

Jacobs, J., Luijk, S., Vleuten, C., Kusurkar, R., Croiset, G., & Scheele, F. (2016). Teachers' conceptions of learning and teaching in student-centred medical curricula: the impact of context and personal characteristics. *BMC Medical Education*, 16 (244), 1-11.

Jensen, L., Price, L., & Roxa, T. (2020) Seeing through the eyes of a teacher: differences in perceptions of HE teaching in face-to-face and digital contexts. *Studies in Higher Education*, 45 (6), 1149-1159. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688280>

Junges, K., & Behrens, M. (2016). Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. *Educar em Revista*, 59, 211-229. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42282>

Kálmán,O., Tynjala,P., & Skaniakos, T. (2019). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*, 25 (5), 595-614.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>

Karagiannopoulou, E., & Entwistle, N. (2013). Influences on personal understanding: approaches to learning, perceptions of assessment, and the “meeting of minds”. *Psychology Teaching Review*, 13, 80–96.

Karagiannopoulou, E., & Entwistle, N. (2019) Students' Learning Characteristics, Perceptions of Small-Group University Teaching, and Understanding Through a “Meeting of Minds”. *Frontiers Psychology*, 10, 444. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00444>

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics'conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-75.

Khan, S. H. (2014). Phenomenography: A Qualitative Research Methodology in Bangladesh. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5 (2), 34-43. <https://doi.org/10.1177/2158244019861457>

Kim, E., Park, S., & Kang, H. (2019). Support, training readiness and learning motivation in determining intention to transfer. *European Journal of Training and Development*, 43 (3/4), 306–321.

King, F., Ní Bhroin, O., & Prunty, A. (2018). Professional learning and the individual education plan process: Implications for teacher educators. *Professional Development in Education*, 44 (5), 607 - 621.

Klein, E., & Vosgerau, D. (2018). Possibilidades e desafios da prática de aprendizagem colaborativa no ensino superior. *Educação*, 43 (4), 667-698. <https://doi.org/10.5902/1984644429300>

Kirschner, F., Paas, F., Kirschner, P. A., & Janssen, J. (2010). *Effects of instructional format on individual and collaborative learning efficiency: Solving conventional problems versus studying worked examples*. Manuscript submitted for publication.

Koedinger, K. R., Booth, J., & Klahr, D. (2013). Instructional complexity and the science to constrain it. *Science*, 342 (6161), 935-937.

Koç, C., & Köybaşı, F. (2016). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning and their attitudes towards multicultural education. *Educational Research and Reviews*, 11 (22), 2048-2056.

Konopka, C., Adaime, M., Mosele, P. (2015). Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem: Algumas Considerações. *Educação Criativa*, 6, 1536-1545. <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v2i3.155>

Krüger, L., & Ensslin, S. (2013). Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem. *Organizações em contexto*, 9 (18), 219-270. <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v9n18p219-270>

Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48 (1), 103-122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>

Leite, C., & Fernandes, P. (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação, Campinas*, 19 (2), 421-438. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200009>

Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 7-27. <https://doi.org/10.21814/rpe.3014>

Leite, C., & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 73-89.

Libardi, D. (2010). O papel do professor Universitário na construção do conhecimento. *Revista de Educação*, 13 (15), 9-26.

Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Lima,T. (2020). Implicações do uso de estratégias de ensino ativas na formação de discentes em uma disciplina de bacharelado em hotelaria *Turismo, Visão e Ação*, 22 (2), 277-296.

Lindblom-Yläne,S., Parpala, A. & Postareff, L (2019) What constitutes the surface approach to learning in the light of new empirical evidence?. *Studies in Higher Education*, 44 (12), 2183-2195. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1482267>

Lopes, C., & Araujo, M. (2020). Os benefícios da aprendizagem baseada em problemas para os universitários da área da saúde: uma revisão bibliográfica. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 40, 1-8. <https://doi.org/10.25248/reas.e1695.2020>

Lourenço, A., & Paiva, M.O. (2015). Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso académico. *Revista CES Psicología*, 8 (2), 47-75.

Maciel, A., Souza, L. & Dantas, M. (2015). Estratégias de Estudo e Aprendizagem Utilizadas pelos Alunos do Ensino Médio. *Psicologia: Ensino & Formação*, 6 (1), 14-32.

Maia, AJ. (2013). *Técnicas de Entrevista*. Portugal: Edições Húmus.

Maia, V., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, Santarém/PA, 10, 1-29. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147>

Makoe, M., Richardson, J., & Price, L. (2008). Conceptions of learning in adult students embarking on distance education. *Higher Education*, 55, 303-320.

Manhique, I., & Casarin, H. (2020). Contribuições da fenomenografia para o ensino e a aprendizagem de competência informacional. *Em Questão*, 26 (1), 113-131. <https://doi.org/10.19132/1808-5245261.113-131>

Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

Marchand, H. (2002). Em torno do pensamento pós-formal. Análise Psicológica 2 (XX): 191-202. <https://doi.org/10.14417/ap.305>

Marouchou, D. (2011). Faculty Conceptions of Teaching: Implications for teacher professional development. *McGill journal of education* 46 (1), 123-132. <https://doi.org/10.7202/1005673ar>

Martins, A., Coimbra, M., Oliveira, J., & Maturano, A. (2019). Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior. *São Cristóvão*, 19 (3), 122-132.

Martins, M., Oliveira, T., & Bonito, J. (2009). Concepções sobre qualidade de ensino parte de professores e estudantes do Instituto politécnico de Portalegre. Actas do X Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade de Minho.

Marton, F. (1981). Phenomenografy: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10 (2) 177-220.

Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, 21 (3), 28-49.

Marton, F. (1994). Phenomenography. In Torsten Husén & Nivelle Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* 8 (2), 4424-4429.

Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. New York, NY: Routledge.

Marton, F., Dall`Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277-300.

Marton, F., & Pang, M. F. (2013). Meanings Are Acquired from Experiencing Differences against a Background of Sameness, Rather than from Experiencing Sameness against a Background of Difference: Putting a Conjecture to Test by Embedding It in a Pedagogical Tool. *Frontline Learning Research*, 1, 24-41.

Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: outcome and process. *British Journal of Education Psychology*, 46, 4-11.

Marton, F. & Saljo, R. (1984). Aprroaches to learning. In F. Marton, Hounsell e Entwistle (eds.), *the experience of learning* (pp. 36–55). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Mattos, C. (2003). *Pedagogia de aprender: multiplas abordagens sobre Metacognição*. Rio de Janeiro: Núcleo de Etnografia na Educação.

McCune, V., & Entwistle, N. J. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning & Individual Differences*, 21 (3), 303-310.

McGarr, O., & Mcdonagh, A. (2019). *Digital competence in teacher education. Output 1 of the Erasmus + funded Developing Student Teachers' Digital Competence (DICTE) project.* <https://dicte.oslomet.no/> Disponível em:

https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/7700/DICTE_Digital_Competence_in_Teacher_Ed._literature_review.pdf?sequence=4

Mellati, M., & Marzieh, K. (2018). Exploring Teachers' Assessment Literacy: Impact on Learners' Writing Achievements and Implications for Teacher Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 1-18. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.1>

Melo, A.S. (2017). Processo de Bolonha e o repensar do papel do ensino superior: um ensino centrado na aquisição de competências. In Atas do Congresso sobre O Ensino Superior Pós Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudança (pp.93-98). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., & Gowlett, C. (2014). Differentiated learning: From policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40 (3), 331–348.

Mirete, A., Maquilón,J., Mirete,L., & Rodríguez, R. (2020). Digital Competence and University Teachers' Conceptions about Teaching. A Structural Causal Model. *Sustainability*, 12 (12), 1-13.

Moate, R., & Cox, J. (2015). Learner-Centered Pedagogy: Considerations for Application in a Didactic Course. *The Professional Counselor* 5 (3), 379–389.

Mocinic, S. (2012). Active teaching strategies in higner education. *Metodički obzori*, 15 (7), 97-105.

Moreira, H. (2018). Critérios e estratégias para garantir o rigor na pesquisa qualitativa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 11 (1), 405-424.

<https://doi.org/10.3895/rbect.v11n1.6977>

Moreira, M. A. (2010). *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo: Centauro.

Monroy, F., & González-Geraldo, J.L. (2017). Teaching conceptions and approaches: do qualitative results support survey data? *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 167-180. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.237621>

Mozzato, A.R., & Grzybovski,D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15 (4) 731-747. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>

Myers, C., & Myers, S. (2015). The use of learner-centered assessment practices in the United States: the influence of individual and institutional contexts. *Studies in Higher Education*, 40 (10) 1904-1918

Na-nan, K., Chaiprasit, K., & Pukkeeree, P. (2017). Influences of workplace environment factors on employees' training transfer. *Industrial and Commercial Training*, 49 (6), 303-314.

Nascimento, F., Castro, E., & Lima, I. (2017). Desenvolvimento profissional de professores de matemática iniciantes: contribuições do PIBID. *Revista eletrônica de Educação*, 11 (2), 487- 504.

Nascimento, T. & Coutinho, C. (2016). Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. *Multiciência Online*, 134-153.

Nogueira, C. (2012). Avaliação formativa do desempenho pedagógico de docentes do ensino superior pelo recurso ao portefólio. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7311/1/ulsd063984_td_tese.pdf

Norton, L., Richardson, T.E., Hartley, J., Newstead, S., & Jenny M. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50 (4), 537-571.

OCDE. (2009). Learning our lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education. Institutional Management in Higher Education. <http://www.oecd.org/education/imhe/44058352.pdf>

Oliveira, A., Gomes, P., Figueredo, C., Pereira, C., & Coelho, L. (2014). Definindo objetivos prioritários do ensino de ciências: a percepção dos docentes. *Revista Contemporânea de Educação*, 9 (17), 151-168. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1719/1568>

Oliveira, É. S. (2017). Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. *Revista Contexto & Educação*, 32 (101), 212-232. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.212-232>

Oliveira, L., & Leite, M. (2011). *Concepções Pedagógicas*. Brasil: UNIFESP. http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_pedagogico/Unidade_1.pdf

Oliveira, N., & e Silva, A. (2015). Docência no Ensino Superior: O Uso de Novas Tecnologias na Construção da Autonomia do Discente. *Revista Saberes, Rolim de Moura*, 3 (2), 03-13.

Owusu-Agyeman, Y., & Fourie-Malherbe, M. (2018). Learning conceptions and priorities of adult engineering students in higher education. *Cogent Education*, 5 (1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1528700>

Pádua, G. (2009). A epistemologia Genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, 2, 22-35.

Palangana, I. (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância do Social* (6.^a ed.) São Paulo: Summus.

Paiva, M. (2007). Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário. Tese de doutoramento, Universidade de Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7614/1/Tese%20OL%c3%8dMPIA%20de%20Paiva.pdf>

Paiva, M., & Lourenço, A. (2017). Abordagens ao ensino: implicações no processo de aprendizagem dos alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17 (3), 1022-1041.

Päuler-Kuppinger, L., & Jucks, R. (2018). Out-of-Class Instruction in Higher Education – Impact of Approaches to Teaching and Discipline. *International Journal of Higher Education* 7 (2), 199-209. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n2p199>

Parlan, P., Ibnu,S., Rahayu , S., & Suharti, S. (2018). Effects of the Metacognitive Learning Strategy on the Quality of Prospective Chemistry Teacher's Scientific Explanations. *International Journal of Instruction*, 11 (4), 673-688. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11442a>

Paviani, J., & Paviani, N. (2014). Alguns modos de ensinar e de aprender. *Conjectura: Filos. Educ.*, 19 (3), 127-142.

Pereira, D., & Flores, M. (2012). Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: Um estudo exploratório. *Avaliação (Campinas)*, 17 (2), 529–56. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200012>

Pereira, D., & Flores, M. (2016). Conceptions and Practices of Assessment in Higher Education: A Study of Portuguese University Teachers. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9 (1), 9-29. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.001>

Pereira, D., Flores, M. & Barros, A. (2017). Perceptions of Portuguese undergraduate students about assessment: a study in five public universities. *Educational Studies* 43, (4): 442-463. Ver pagina 60

Pereira, D., Flores, M., & Niklasson, L. (2015). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 41, (7), 1008-1032.

Perry, E., & Bevins, S. (2018). Building capacity for professional development: The development of teachers as facilitators in Ghana. *Professional Development in Education*, 45(3), 390-404.

Pham, H. L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 9 (1), 13-20.

Piedade, J. Pedro, A. Matos, J. (2018) Cenários de aprendizagem como estratégia de planificação de aulas na formação inicial de professores: o exemplo da área de informática Researchgate.

Pinto, L. (2018). Os Efeitos Socioeconómicos das Políticas Públicas de Ensino Superior: O Caso de São Tomé e Príncipe (1990-2015). Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa- Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

Pleschová, G., & McAlpine, L. (2016). Helping teachers to focus on learning and reflect on their teaching: What role does teaching context play?. *Studies in Educational Evaluation*, 48, 1-9.

Ponte, J. P. (2014). Formação do professor de Matemática: perspectivas atuais. In: (Org.). *Práticas profissionais dos professores de Matemática* (pp. 343-358). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Postareff, L., Katajaviuori,N., Lindblom-Ylänne,S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education* 33 (1), 49-61.

Postareff, L., & Lindblom-Ylanne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18 (2), 109-120.

Postareff, L., Lindblom-Ylanne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23 557–571.

Pozarnik, B., & Lavric, A. (2015). Fostering the Quality of Teaching and Learning by Developing the “Neglected Half” of University Teachers’ Competencies. *C-E-P-S Journal*, 5 (2), 73-93.

Presidência do Conselho de Ministros. (2005). Programa do XVII Governo Constitucional 2005-2009, Portugal. (s.d.). <http://inet.sitepac.pt/ProgramaGovernoXVII.pdf>

Pryjma, M. & Oliveira, O. (2016). O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. *Educ. Soc., Campinas*, 37 (136), 841-857. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151055>

Prosser, M., & Trigwell, K. (2000). *Understanding Learning and Teaching – The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Prosser, M., & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in first-year classes. *Higher Education*, 67(6), 783-795. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43648690>

Prosser, M., & Trigwell, K. (2017). Student learning and the experience of teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 4, 5–27. <https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-4/5-27>

Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.

Queiró, J. (2017). *O Ensino Superior em Portugal*. Lisboa. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Rahman, Md. (2017). The Advantages and Disadvantages of Using Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Language “Testing and Assessment” Research: A Literature Review. *Journal of Education and Learning*, 6 (1), 102-112. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p102>

Ramos, A., Delgado, F., Afonso, P., Cruchinho, A., Pereira, P., Sapeta, P., & Ramos, G. (2013). Implementação de novas práticas pedagógicas no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 115-141. <https://doi.org/10.21814/rpe.2986>

Rao, N., & Chan, C. (2010). Moving beyond paradoxes: Understanding Chinese learners and their teachers. In C. K. K. Chan & N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education* (pp. 3–34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3840-1_1

Ratero, A., & Gómez, J. (2017). As políticas de Educação em Espanha e a influência de Bolonha: Convergências e Divergências. In Atas do Congresso sobre O Ensino Superior Pós Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudança (pp.117-121). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Rebelo, P., Pessoa, T., & Barreira, C. (2010). Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. *Revista portuguesa de pedagogia*, 44 (1), 63-82. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_3

Rios, G., Glelli, K., & Silveira, L. (2016). Qualidades de um professor universitário: perfil e concepções de prática educativa. *Ensino em revista*, 23 (1), 135-154. <https://doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-7>

Richardson, J. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*, 21, 288-293. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.015>

Rodrigues, S., Pessoa, T., & Amado, J. (2015). Direitos e deveres dos professores na sociedade do conhecimento – Um olhar crítico dos alunos. Dominguez, C. et al. (Eds.), *Pensamento Crítico na Educação: Desafios Atuais* (pp. 295-303). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ross, M. (2017) Conceptions of teaching: an illustrated review. *Clinical Teacher*, 14 (1), 8-14. <https://doi.org/10.1111/tct.12622>

Sablonniere, R., Taylor, D., & SadyKova, N. (2009). Challenges of applying a student-centered approach to learning in the context of education in Kyrgyzstan. *International Journal of Educational Development*, 1-7.

Sánchez, J. (2013). La excelencia en el professor univrsitario. *Revista española de pedagogía*, 254, 11-27. <https://www.jstor.org/stable/23766847>

Santana, A. (2016). A necessidade de formação didáctico-pedagógica do professor universitário principiante. *Mulemba - Revista Angolana de Ciências Sociais*, 6 (11), 165-192. <https://doi.org/10.4000/mulemba.1459>

Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), 307-323

Santos, I. (2014). O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?. Relatório de estágio, Universidade do Porto, Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76175/2/31360.pdf>

Santos, J., Erdmann, A., Meirelles, B., Lanzoni, G., Cunha, V., & Ross, R. (2017). Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. *Texto Contexto Enfermagem*, 26 (3), 1-9. <https://doi.org/10.1590/0104-07072017001590016>

Santos, L., Leal, F., Feuerschütte, S., & Alperstedt, G. (2018). O Método Fenomenográfico na Pesquisa Científica em Administração no Brasil: Análise e discussão sobre seu uso. *Revista de Ciências da Administração*, 20 (50), 129-146. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2018v20n50p129>

Santos, R., & Rodrigues, A. (2019). Currículo contextualizado em escolas do campo: relatos de uma experiência. *Revista interterritórios*, 5 (9), 255-275.

Santos, G. & Silva, A. (2015). A fenomenografia como Estratégia de Pesquisa para a educação em Administração. XXXIX Encontro da ANPAD, Belo Horizonte.

Saraiva, M., Reis, E., & Roldão, V. (2006). Conceituar a qualidade de ensino: uma aplicação no ISCTE e na Universidade de Évora. *Economia e sociologia*, 81, 63-79.

Sari, A., Firat, A., Karaduman, A. (2016). Quality Assurance Issues in Higher Education Sectors of Developing Countries; Case of Northern Cyprus. *Procedia-social and behavioural Sciences* 229, 326-334. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.143>

Sauaia, A. C. (2008). Aula Expositiva Centrada no Participante: um Modelo baseado em Jogos de Empresas. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/64015?show=full>

Scarinci, A., & Pacca, J. (2016). Objetivos gerais de um programa de desenvolvimento profissional docente. *Ciência Educação*, 22 (4), 1063-1084.

Schwartz, D. L, & Goldstone, R. L. (2016). *Learning as coordination: Cognitive psychology and education*. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*, 3rd edition. New York: Routledge.

Schilling, J. (2006). On the Pragmatics of Qualitative Assessmen. *European Journal of Psychological Assessment*, 22 (1), 28–3.

Seibert, G. (2013). Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: Ensino Superior e Trajetórias em Portugal. In II Congresso Internacional de Cooperação e Educação - Coopedu. África e o Mundo (pp.282-308). Lisboa: ISCTE-IUL / CEA.

Shagrir, L. (2015). Working with students in higher education - professional conceptions of teacher educators. *Teaching in Higher Education*, 20 (8), 783-794.

Simpson, R., & Kwan, T. (2010). Becoming a Critically Reflective Teacher: To Face the Challenge of Education Reform in Hong Kong. *International Journal of Arts and Sciences*, 3 (11), 416-437.

Silva, A., Simão, A., & Sá, I. (2004). A Auto-regulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. *Revista do mestrado em Educação*, 10 (19), 58-74.

Silva, H., & Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos. O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81.

Silva, J. F. (2018). Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. *Educação Por Escrito*, 9 (2), 204-219. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.31275>

Silva, J., Paixão, R., Silva, A.P., & Alves, M. (2018). Competências Docentes para o Ensino Superior em Administração: a ótica dos graduandos de três universidades da Bahia. *Revista Organizações & Sociedade*, 25 (86), 457-484. <https://doi.org/10.1590/1984-9250866>

Silva, J., & Simão, A.M. (2016). Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (1), 89-100. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0201932>

Silva, K., Jardim, A., & Souza, M. (2019). Dificuldades de aprendizagem: contribuições da psicologia cognitiva e da fenomenografia. *Psicologia da Educação*, 48, 89-100. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190010>

Silver, H. (2015). The Contexts of Social Inclusion. *DESA Working paper*, 144, 1-30. https://www.un.org/esa/desa/papers/2015/wp144_2015.pdf

Soares, S. & Cunha, M.I. (2017). Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. *Avaliação, Campinas*, 22 (2), 316-331. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200003>

Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes Universitarios: Revision de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3 (2), 227-260. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Sousa, M., & Batista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. (4.^a ed.). Lisboa: Pastor.

Stes, A., & Peter Van Petegem, P. (2014). Profiling approaches to teaching in higher education: a cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*, 39 (4), 644-658.

Strand, P., Edgren,G., Borna, P., Lindgren, S., Wichmann-Hansen, G., & Stalmeijer, R. (2015). Conceptions of how a learning or teaching curriculum, workplace culture and agency of individuals shape medical student learning and supervisory practices in the clinical workplace. *Advances in Health Sciences Education* 20 (2), 531–557.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout,W., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16 (4), 1-16.

Suprayogi, M. N., Vackle, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and Their Implementation of Differentiated Instruction in the Classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301.

Swink, M. F. J., Koopman, M., & Beijaard, D. (2013). Student teachers' development of learning-focused conceptions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 26-37.

Tabatabae, S., Rajabpour, M., Abdoos, F. , Malekiran, A., & Samadi, F. (2013). The impacts of individual and collaborative learning of worked out examples on problem-solving transference and cognitive load. *Advances in Applied Science Research*, 4(6), 219-224.

Tannehill, D., & MacPhail, A. (2014). What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19 (2), 149-163.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732056>

Tauchen, G., Mendes, M., & Devechi, C. (2015). Garantia da qualidade e da avaliação: um estudo comparado sobre as decorrências do processo de Bolonha na comunidade dos países de Língua portuguesa. *ESPAÇO PEDAGÓGICO* 22, (2) 240-263.

Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L., Medeiros, M., Peixoto, E., & Ferreira, J. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 21 (4), 475-484. <https://doi.org/10.14417/ap.7>

Tiggchelaar, A., Vermut, J., & Brouwer, N. (2012). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1163-1174.

Torres, P., & Irala, E. (2014). *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidades: Redes e Conexões na produção do Conhecimento* (pp.61-94). Curitiba: SENARPR.

Trigwell, K., Ellis, R., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37, 811-824.

Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32 (1), 77-87.
<https://www.jstor.org/stable/3447897>

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.

Trindade, R. (2009). *Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate*. Porto, Portugal: Livpsic.

Turner, W., Solis, O., & Kincade, D. (2017). Differentiating Instruction for Large Classes in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29 (3), 490-500.

Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2016). How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study. *Teaching in Higher Education*, 21, 854-869.

Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: a qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21, 321-347.

Utami, D. (2016). The efl teachers' beliefs and their teaching practices. *OKARA Journal of Languages and Literature*, 2, X, 135-144.

Veiga, F. (Coord.). (2013). *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editores. <http://hdl.handle.net/10451/10133>

Vermunt, J., & Donche, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review*, 29, 269-299.

Vieira, I. (2013). A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, departamento de Educação e Ensino a Distância. <https://core.ac.uk/download/pdf/61422748.pdf>

Virtanen, V., & Lindblom-Ylännne, S. (2010). University students' and teachers' conceptions of teaching and learning in the biosciences. *Instructional Science*, 38 (4), 355-370.

Wan, S. W. Y. (2017). Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23 (3), 284-311.

Wang, L., Ha, A., & Wen, X. (2014). Teaching Perspectives of Chinese Teachers: Compatibility With the Goals of the Physical Education Curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 213-231. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0055>

Wass, R., Harland, T., & Mercer, A. (2011). Scaffolding critical thinking in the zone of proximal development. *Higher Education Research & Development*, 30 (3), 317-328.

Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. (1.^a ed.). San Francisco: Ossey-Bass.

Xu, Y., & Harfitt, G. (2019). Is assessment for learning feasible in large classes? Challenges and coping strategies from three case studies. *Journal of Teacher Education*, 47 (5), 472-486.

Yaghi, A., & Bates, R. (2020). The role of supervisor and peer support in training transfer in institutions of higher education. *International Journal of Training and Development*, 24 (2), 89–104. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12173>

Yeung, S. (2015). Conception of teaching higher order thinking: perspectives of Chinese teachers in Hong Kong. *The Curriculum Journal*, 26 (4), 1-26.

Yin, H., & Wang, W. (2015). Assessing and improving the quality of undergraduate teaching in China: the Course Experience Questionnaire. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40 (8) 1032-1049.

Yusnaeni, Corebima, A., Susilo, H., & Zubaidah, S. (2017). Creative Thinking of Low Academic Student Undergoing Search Solve Create and Share Learning Integrated with Metacognitive Strategy. *International Journal of Instruction*, 10 (2), 245-262.

Zapata, M. A, Blanco, L.J., & Contreras, L.C. (2008). Los estudiantes para profesores y sus concepciones sobre las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (4), 109-122.

Zhao, X., & Hu, Y. (2020). A Phenomenographic Study of Chinese Undergraduates' Conceptions of Learning in Transnational Programs. *Journals SAGEpub*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244020957034>

Zimmerman, B.J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48 (3), 135-147.

Legislação

Lei nº 7/90 de 20 de Setembro. Diário da República nº 13/90. São Tomé: Governo.

Decreto-Lei nº 11/97 de 31 de Julho. Diário da República nº 6/97. São Tomé: Governo.

Lei nº 5/97 de 01 de Dezembro. Diário da República nº 14/97. São Tomé. Governo.

Lei nº 1/03 de 29 de Janeiro. Diário da República nº 2/03. São Tomé: Governo.

Lei nº 2/03 de 02 de Junho. Diário da República nº 7/03. São Tomé: Assembleia Nacional.

Lei nº 38/07 de 16 de Agosto. Diário da República nº 157/2007. Portugal: Governo.

Lei nº 4/17 de 24 de Março. Diário da República nº 31/17. São Tomé. Governo.

Decreto-Lei nº 3/16 de 05 de Abril. Diário da República nº 22/16. São Tomé: Governo.

Decreto-Lei nº 53/88 de 31 de Dezembro. Diário da República nº 30 (3°S). São Tomé: Governo.

Decreto nº 88/96 de 31 de Dezembro. Diário da República nº 18. S. Tomé: Governo.

Decreto-Lei nº 22/05 de 8 de Novembro. Diário da República nº 32/05. São Tomé: Governo.

Decreto-Lei n.º 74/06 de 24 de Março. Diário da República nº 60/06. Portugal: Governo.

Decreto-Lei n.º 43/07 de 22 de Fevereiro. Diário da República nº 38/07. Portugal: Governo.

Decreto-Lei n.º 205/09 de 31 de Agosto. Diário da República nº 168/09. Portugal: Governo.

Decreto-Lei nº9/14 de 22 de Maio. Diário da República nº 41/14. São Tomé: Governo.

Decreto-Lei nº 19/17 de 29 de Dezembro. Diário da República nº 194/17. São Tomé: Governo.

Decreto-Lei nº9 /18 de 18 de Julho. (2018). Diário da República nº 99/18. São Tomé: Governo.

Decreto-Lei nº 65/18 de 16 de Agosto. Diário da República nº 157/18. Portugal: Presidência do Conselho de Ministros

Decreto nº 5/2000 de 23 de Agosto (2000). Diário da República nº 7/00. São Tomé: Governo.

Despacho nº 6/14 de 31 de Dezembro. Diário da República nº 183/14. São Tomé: Governo.

Despacho nº 8/94 de 30 de Novembro. Diário da República. São Tomé: Ministro da Educação, Juventude e Desporto.

Despacho nº 8/14 de 31 de Dezembro. Diário da República nº 183/14. São Tomé: Governo.

Despacho nº 9/2014 de 31 de Dezembro. (2014). Diário da República nº 183/2014. São Tomé: Governo.

Documentos oficiais

Arquivo Histórico & Ministério da Educação e Cultura. (1975). *Manuel Pinto da Costa, Discursos: Discurso Proferido no Dia da Independência*. São Tomé: Arquivo Histórico & Ministério da Educação e Cultura.

Arquivo Histórico & Ministério da Educação e Cultura. (1976). Discurso balanço proferido aquando da celebração do 1º aniversário da independência 12 julho de 1976. São Tomé: Arquivo Histórico & Ministério da Educação e Cultura.

Arquivo Histórico & Ministério da Educação e Cultura. (1977). *Manuel Pinto da Costa, Discursos: Discurso proferido por ocasião da comemoração do 2º aniversário da independência*. São Tomé: Arquivo Histórico & Ministério da Educação e Cultura.

Direcção Geral de Planeamento e Inovação Educativa. (2015). Relatório – Análise Estatístico ao Sistema Educativo (Ano Lectivo 2014-2015), São Tomé. Direcção de Estatística e Planeamento.

Direcção Geral de Planeamento e Inovação Educativa. (2017). Boletim Estatístico da Educação (Ano Lectivo 2016-2017), São Tomé. Direcção de Estatística e Planeamento.

Ministério da Educação, Cultura e Formação. (2012). *Carta de Política Educativa – São Tomé e Príncipe (Visão 2022)*. São Tomé: Ministério da Educação, Cultura e formação.

Universidade de São Tomé e Príncipe. (2017). *Plano Estratégico da Universidade de São Tomé e Príncipe, 2017-2019*. São Tomé: Universidade de São Tomé e Príncipe.

Universidade de São Tomé e Príncipe. (2018). Regulamento Geral de Exame de Acesso da USTP.

Universidade de São Tomé e Príncipe. (2018). Regulamento de Exame de Acesso da USTP 2018/2019.

Anexos

Anexo 1 – Caraterização dos participantes

Caraterização dos participantes

Unidade Orgânica	Sujeito	Idade	Sexo	Habilidades Académicas	Anos Serviço Docente no ES	Vínculo laboral	Área disciplinar
FCT	P1	60	F	Mestrado	20	Efetiva	Biologia
FCT	P2	32	F	Mestrado	4	Contrato	Biologia
FCT	P3	49	M	Mestrado	5	Contrato	Biologia/ ciências naturais
ISEC	P4	40	M	Mestrado	9	Contrato	Matemática
ISEC	P5	41	M	Mestrado	10	Contrato	Língua portuguesa
FCT	P6	60	M	Doutoramento	17	Efetivo	Fundamentos de ecologia
ISEC	P7	53	F	Mestrado	4	Efetiva	Ciências biológicas
ISEC	P8	64	M	Mestrando	6	Contrato	Língua portuguesa
FCT	P9	34	M	Mestrado	6	Efetivo	Matemática
ISEC	P10	63	F	Mestrado	14	Contrato	Prática e reflexão educativa
FCT	P11	57	M	Doutorando	20	Efetivo	Língua e leitura portuguesa
FCT	P12	59	M	Mestrado	20	Contrato	Matemática
FCT	P13	50	M	Mestrado	12	Efetivo	Francês
FCT	P14	41	M	Mestrado	11	Efetivo	Física
FCT	P15	59	M	Doutoramento	20	Efetivo	História
FCT	P16	62	M	Mestrado	20	Efetivo	Física
ISEC	P17	42	F	Mestrado	16	Efetiva	História
ISEC	P18	61	F	Mestrado	32	Efetiva	Expressão dramática
FCT	P19	41	F	Mestrado	14	Efetiva	Língua portuguesa

Fonte: Autoria própria a partir da compilação de dados recolhidos na USTP, 2017

**Anexo 2 - Pedido de autorização ao Reitor da USTP para entrevistar os
Participantes**

Eurídice Helga da Cruz Rodrigues Aguiar

Tel: 9930529

E-mail:helgaaguiar@hotmail.com

Magnífico Reitor
Da Universidade de S. Tomé e Príncipe
S. Tomé

S. Tomé, 15 de Março de 2017

A signatária, residente no Campo de Milho, professora de quadro em exercício no Instituto de Ciências de Saúde da Universidade de São Tomé e Príncipe, é doutoranda do Curso de Ciências de Educação da Universidade de Évora (Portugal).

No âmbito do programa de Doutoramento encontra-se a desenvolver o seu projeto de investigação, cujo tema recai sobre O Ensino na Universidade de São Tomé e Príncipe: Conceções, vivências e práticas, tendo optado pelo estudo sobre a Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP).

E porque tem a necessidade de proceder à recolha de informações junto da USTP para a efetivação do estudo empírico, definiu como técnica de colheita de dados, a entrevista semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada será efetuada a um grupo de 19 professores, das duas unidades orgânicas que integram a USTP, sendo 9 pertencentes ao Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC) e 10 pertencentes à Faculdade de Ciências (FC). Serão realizadas duas entrevistas exploratórias individuais com questões abertas, a partir das quais se construirá o guião de entrevista definitivo.

Nas etapas posteriores poderão existir também necessidades de recolha de pesquisa de outras informações na USTP, pelo que reitera a importância da colaboração da USTP na obtenção das informações que sem as quais torna-se inviável responder, na realidade, ao objeto de pesquisa.

Por isso mesmo, vem solicitar junto de Vossa Excelência Magnífico Reitor da USTP, a autorização para o efeito supra, incluindo a utilização do nome, sinais ou imagens associados à USTP cuja utilização servirá exclusivamente para fins de investigação científica da tese de doutoramento.

O projeto de investigação da tese de doutoramento será orientado pela Prof. Doutora Luísa Grácio, da Universidade de Évora.

Certa de que esta carta merecerá a Vossa melhor atenção, coloca-se à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Sem outro assunto, os melhores cumprimentos.

(Eurídice Helga Aguiar)

Anexo 3 - Estrutura e guião de entrevista aos Professores da USTP

Estrutura e guião de entrevista aos Professores da USTP

Tema: O Ensino na Universidade de São Tomé e Príncipe: Conceções, vivências e práticas

Entrevistados: Professores da Universidade de São Tomé e Príncipe (Instituto Superior Educação e Comunicação / Faculdade de Ciências e das Tecnologias).

Duração aproximada da entrevista: 1h:00

Objetivo geral:

Conhecer as conceções de ensino e de aprendizagem de professores da Universidade de São Tomé e Príncipe e as práticas pedagógicas de ensino relatadas.

Bloco Introdutório

Abordagem	Procedimentos
Saudação	- Identificação da entrevistadora: _____ - Identificação do entrevistado: _____ - Data _____ Local de realização _____ - Recursos de aplicação: com gravador - Agradecimento pela disponibilidade e colaboração - Esclarecimento sobre o problema e os objetivos da entrevista - Garantia da confidencialidade dos dados - Disponibilizar aos professores os resultados do estudo. -Solicitação da autorização para a gravação da entrevista em áudio.
Legitimação da entrevista	

Caraterização do respondente

Designação	Perguntas- Professor:
Dados sócio - demográficos	1-Idade _____ 2-Sexo _____ 3-Habilidades Académicas _____ 4-Área de formação inicial _____ e duração _____ 5-Instituição da formação inicial _____ 6-Curso e grau que o habilitou para a docência no Ensino Superior e Ano de conclusão do curso que o habilitou para a docência _____ 7-Anos de serviço docente no Ensino Superior _____ 8-Unidade Orgânica da Instituição de Ensino Superior onde leciona _____ 9-Categoría docente _____ 10-Vínculo laboral _____ 11-Área disciplinar a que leciona _____ 12-Carga Horária de lecionação _____ 13-Exerce outras atividades para além da docência no Ensino Superior? Não _____ Sim _____ Qual/Quais? _____

Blocos Temáticos

Objetivo 1	Identificar as conceções sobre o que é ensinar. Identificar as conceções sobre o papel do professor universitário. Identificar os principais objetivos que o professor universitário visa atingir. Identificar a conceção ideal do ensino e a percepção da sua correspondência com o ensino praticado.
Tema I Conceção de ensino e do papel do professor	Perguntas- Professor: 1- Na sua opinião o que é ensinar na universidade? Porquê? 2- Qual considera que deve ser o papel do professor no ensino superior? 3- Quais os principais objetivos que visa atingir através do seu ensino? Porquê? 4- Como acha que o ensino deve ser na universidade? Porquê? 5- A visão que tem do que deve ser o ensino universitário corresponde à forma como ensina? Porquê?
Objetivo 2	Identificar conceção sobre os aspetos de melhoria, dificultadores e facilitadores do ensino universitário.
Tema II Qualidade do ensino Universitário	Perguntas- Professor: 6- Na sua opinião o que poderia contribuir para o aumento da qualidade do ensino na universidade? Porquê? 7- Quais os aspetos que dificultam o ensino na universidade? 8- Quais os aspetos que facilitam o ensino na universidade?
Objetivo 3	Identificar as competências e formação consideradas necessárias a um professor do ensino universitário.
Tema III Competências e formação do Professor Universitário	Perguntas- Professor: 9- Na sua opinião quais as competências que um professor universitário deve ter? Porquê? 10- Qual a formação e as habilitações académicas que considera serem necessárias para se ser professor no Ensino Superior? Porquê?
Objetivo 4	Identificar os aspetos considerados como mais importantes na ação de ensino. Identificar a estrutura habitual das aulas. Identificar métodos e estratégias privilegiados.
Tema IV Métodos e estratégias de ensino/aprendizagem	Perguntas- Professor: 11 -Na sua ação de ensino quais os aspetos que considera mais importantes? 12 -Descreva a estrutura habitual das suas aulas. 13-Que métodos/estratégias de ensino utiliza na sua lecionação? Porquê? 14- Tem preferência por algum tipo de método ou estratégias de ensino? 14.1.Qual/Quais? 14.2.Porquê? 15 - Quando os alunos apresentam insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade: 15.1. Na sua opinião quais são as causas? 15.2. Usa algumas estratégias em particular com esses alunos? 15.3. Em caso afirmativo, identifique algumas estratégias que utiliza com esses alunos.
Objetivo 5	Identificar práticas avaliativas e papel atribuído à avaliação.
Tema V Avaliação no ensino	Perguntas- Professor: 16- Como é feita a avaliação dos estudantes na Universidade?

Universitário	17- Na sua opinião qual é o papel que a avaliação deve ter no ensino universitário e para o que deve servir?
Objetivo 6	Identificar as conceções sobre o que é aprender no ensino universitário. Identificar conceções sobre o papel do aluno universitário. Identificar conceções sobre o que é um bom aluno no ensino universitário.
Tema VI Conceção de aprendizagem e do aluno	Perguntas- Professor: 18- O que significa para si aprender, na universidade? 19- Na sua opinião qual deve ser o papel do aluno no ensino superior? 20- Para si o que é um bom aluno universitário?
Objetivo 7	Identificar conceções sobre aspectos de melhoria, dificultadores e facilitadores da aprendizagem universitária.
Tema VII Qualidade da aprendizagem Universitária	Perguntas- Professor: 21- Na sua opinião o que poderia contribuir para o aumento da qualidade da aprendizagem na universidade? 22- Quais os aspectos que dificultam a aprendizagem dos estudantes na universidade? 23- Quais os aspectos que facilitam a aprendizagem dos estudantes na universidade?

Bloco de Finalização

Designação	Perguntas- Professor
Aspectos complementares e Finalização	24-Para além dos aspectos de que falámos gostaria de falar de algo mais relativamente ao ensino e à aprendizagem no ensino superior? Esclarecimento e Agradecimento

Anexo 4 - Consentimento Informado

Eurídice Helga Aguiar

Doutoramento em Ciências de Educação da Universidade de Évora

Orientadora: Prof. Doutora Luís Grácio, da Universidade de Évora.

INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE

Professora de quadro em exercício no Instituto Superior de Ciências de Saúde da Universidade de São Tomé e Príncipe, doutoranda em Ciências de Educação pela Universidade de Évora (Portugal).

No âmbito do programa desse Doutoramento encontramo-nos a desenvolver um projeto de investigação cujo tema é “O Ensino na Universidade de São Tomé e Príncipe: Conceções, vivências e práticas”, onde o estudo recai sobre a Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP). Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar neste estudo que cujo principal objetivo é **Conhecer as conceções de ensino e de aprendizagem de professores da Universidade de São Tomé e Príncipe e as práticas pedagógicas de ensino relatadas.**

A presente Folha de Informação ao Participante é-lhe entregue como orientação onde deverá colocar eventuais questões de dúvidas. Outro documento ser-lhe-á apresentado - o Consentimento Informado, documento no qual confirma a sua aceitação em participar na investigação, tendo que ser assinado por ambas as partes. Este documento ficará na nossa posse.

A escolha de participar ou não no estudo é voluntária. O presente estudo não acarreta qualquer risco, não traz igualmente qualquer vantagem direta ou indireta para os que nele participam.

Se decidir participar no presente estudo poderá abandoná-lo em qualquer momento, sem ter que apresentar quaisquer explicações. Como as perguntas são abertas, as informações serão recolhidas através da entrevista gravada para permitir uma melhor compreensão e interpretação dos factos. Todas as informações recolhidas serão codificadas e tratadas de forma anónima e confidencial.

A decisão de participar implica a autorização para a utilização das informações recolhidas de dados socio-demográficos e sobre as questões em estudo respondidas pela entrevista.

Agradecemos, desde já, a sua participação.

Eurídice Helga Aguiar
Doutoramento em Ciências de Educação da Universidade de Évora
Orientadora: Prof. Doutora Luísa Grácio, da Universidade de Évora.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, abaixo-assinado(a), tomei conhecimento e compreendi a explicação que me foi fornecida sobre o processo de recolha de informação para a investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que estarei incluído. Tive a oportunidade de colocar questões, tendo obtido respostas às mesmas. Fui informado(a) que a minha participação é voluntária e que sou livre em recusar a sua continuação em qualquer momento sem necessidade de quaisquer justificações.

Fui informado(a) de que poderei contactar a investigadora para conhecer os resultados da investigação. Reconheço que a participação no estudo não acarreta quaisquer eventuais vantagens e/ou desvantagens.

A minha participação neste estudo permite que os dados sejam analisados e tratados pela investigadora e posteriormente divulgados para a investigação com base na informação apresentada na Folha de Informação ao Participante.

Assim, declaro que aceito participar neste estudo de investigação, com a salvaguarda da confidencialidade e o anonimato que dele me foram garantidos, sem prejuízo de cariz ético e/ou moral que a função docente se me apresenta.

Assinatura do(a) Participante:

Assinatura da Investigadora:

Data: ____/____/_____

Anexo 5 - Conceções de ensino e de aprendizagem: subtemas, frequências e percentagens

Tabela. Conceções de ensino e de aprendizagem na universidade: temas, subtemas, frequências e percentagens

Temas	Subtemas	Total N	Total %
I-Conceção de ensino e do papel do professor	I.1. Concepção de ensino	63	4.8
	I.2. Concepção do papel do professor	52	4.0
	I.3. Objetivos de ensino	55	4.2
	I.4. Concepção ideal de ensino	59	4.5
	I.5. Realidade/ idealização do ensino	31	2.4
	Total	260	19.9
II-Qualidade do ensino universitário	II.1. Aspetos de melhoria da qualidade do ensino	84	6.4
	II.2. Aspetos dificultadores do ensino	59	4.5
	II.3. Aspetos facilitadores do ensino	42	3.2
	Total	185	14.2
III-Competências e formação do professor universitário	III.1. Competências do professor universitário	69	5.3
	III.2. Formação do professor universitário	59	4.5
	Total	130	9.9
IV- Métodos e estratégias de ensino/aprendizagem	IV.1. Aspetos mais importantes na ação de ensino	41	3.1
	IV.2. Estrutura, metodologias e estratégias das aulas	158	12.1
	IV.3. Percepção e atuação face ao insucesso	137	10.5
	Total	336	25.7
V-Avaliação no ensino universitário	V. 1. Tipologias da avaliação	60	4.6
	V. 2. Papel da avaliação	43	3.3
	Total	103	7.9
VI-Conceção de aprendizagem e de aluno/a	VI.1. Concepção de aprendizagem	47	3.6
	VI.2. Concepção do papel do/a aluno/a	42	3.2
	VI.3. Concepção de um bom aluno universitário	50	3.8
	Total	138	10.6
VII-Qualidade da aprendizagem universitária	VII.1. Aspetos de melhoria da qualidade de aprendizagem	58	4.4
	VII.2. Aspetos dificultadores da aprendizagem	59	4.5
	VII.3. Aspetos facilitadores da aprendizagem	38	2.9
	Total	155	11.9
Total geral		1307	100,0

Anexo 6 - Grelha de análise temática e categorial

**GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS
TEMAI**

Temas	subtemas	Categorias	subcategorias	Sub subcategorias
I- Conceção de ensino e do papel do professor	I.1. Conceção de ensino	1. Relação com o contexto	1.1. Independente 1.2. Dependente	
		2. Centrada no professor e orientada para o ensino	2.1. Transmissão de conhecimentos 2.2. Aplicação 2.3. Preparação para profissões específicas	
		3. Centrada no aluno e orientada para a aprendizagem	3.1. Diferenciação 3.2. Facilitação do processo de aprendizagem 3.3. Interação e participação 3.4. Ação intencional/ planificada 3.5. Desenvolvimento intelectual e mudança conceitual 3.6. Autonomia no aprender 3.7. Resolução de problemas 3.8. Construção de personalidade/cidadania	
		4. Competências do professor	4.1. Multiplicidade de conhecimentos 4.2. Qualificação técnica e científica 4.3. Pedagogia e didática 4.4. Aspetos relacionais 4.5. Postura face ao saber e ao ensino	
		1. Centrado no professor e orientado para o ensino	1.1. Transmissão de conhecimentos 1.2. Aplicação 1.3. Preparação para profissões específicas	
	I.2. Conceção do papel do professor	2. Centrado no aluno e orientado para a aprendizagem	2.1. Facilitação do processo 2.2. Interação e participação 2.3. Desenvolvimento intelectual e mudança conceitual 2.4. Autonomia no aprender 2.5. Resolução de problemas 2.6. Construção de personalidade /cidadania	
		3. Competências do professor	3.1. Conhecimentos 3.2. Aspetos pessoais/relacionais	
		1. Centrados no professor e orientados para o ensino	1.1. Transmissão de conhecimentos 1.2. Aplicação 1.3. Preparação para profissões específicas	
	I.3. Objetivos de ensino	2. Centrados no aluno e orientados para a aprendizagem	2.1. Diferenciação 2.2. Desenvolvimento intelectual e mudança conceitual 2.3. Autonomia no aprender 2.4. Resolução de problemas 2.5. Motivação 2.6. Construção de personalidade/cidadania	
		3. Orientados para a cooperação		
		4. Características dos Objetivos	4.1. Dependentes dos conteúdos 4.2. Claros 4.3. Diferentes domínios	

	5. Competências do professor	5.1. Multiplicidade de conhecimentos 5.2. Postura face ao saber e ao ensino
	1. Centrada no professor e orientada para o ensino	1.1. Transmissão de conhecimentos 1.2. Aplicação
I.4. Conceção ideal de ensino	2. Centrada no aluno e orientada para a aprendizagem	2.1. Diferenciação 2.2. Facilitação do processo de aprendizagem 2.3. Interação e participação 2.4. Ação intencional/ planificada 2.5. Desenvolvimento intelectual/mudança conceitual 2.6. Autonomia no aprender 2.7. Avaliação das aprendizagens 2.8. Construção da personalidade /cidadania
	3. Competências do professor	3.1. Liberdade/autonomia no ensino 3.2. Diversidade de Atividades culturais e científicas 3.3. Qualidade /cientificidade do ensino 3.4. Avaliação institucional 3.5. Responsabilidade social
	4. Cultura universitária	4.1. Instalações e equipamentos 4.2. Materiais e didáticos 4.3. Financeiros 4.4. Humanos
	5. Recursos	5.1. Independente do contexto 5.2. Conceção de ensino centrada no professor e orientada para o ensino 5.3. Conceção de ensino centrada no aluno e orientada para a aprendizagem 5.4. Postura face ao saber e ao ensino 5.5. Avaliação das práticas pedagógicas de ensino
I.5. Realidade/ idealização do ensino	1. Existência de relação entre o que deve ser o ensino/forma como ensina	1.1.1. Social, cultural, e geográfico 1.1.2. População estudantil
	2. Inexistência de relação entre o que deve ser o ensino/forma como ensina	1.2.1. Interação e participação 1.2.2. Desenvolvimento intelectual e mudança conceitual 1.3.1. Postura face ao saber e ao ensino 1.3.2. Avaliação das práticas pedagógicas de ensino
	3. Dependente do contexto	2.1.1. Social, cultural, e geográfico 2.1.2. População estudantil
	4. Competências de investigação do professor	2.2.1. Instalações e equipamentos 2.2.2. Materiais e didáticos 2.2.3. Financeiros
	5. Recursos	2.3.1.1. Instalações e equipamentos 2.3.1.2. Materiais e didáticos 2.3.1.3. Financeiros

**GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS
TEMAII**

Temas	Subtemas	Categorias	Subcategorias
II. Qualidade do ensino Universitário	II. 1. Aspectos de melhoria da qualidade do ensino	1.Gestão e organização institucional	1.1. Organização administrativa 1.2. Coordenação/supervisão 1.3. Comunicação 1.4. Seleção dos professores
		2. Organização do sistema de ensino	2.1. Seleção dos alunos 2.2. Estrutura Curricular
		3. Recursos	3.1. Instalações e equipamentos 3.2. Serviços e materiais de apoio a alunos e professores
		4. Contratualização do corpo docente	4.1. Vínculo 4.2. Remuneração 4.3. Quantidade 4.4. Renovação
		5. Formação do corpo docente	5.1. Qualificação 5.2. Formação pedagógica 5.3. Formação permanente 5.4. Investigação
		6. Ação do professor	6.1. Cooperação 6.2. Compromisso com os resultados 6.3. Planificação 6.4. Exigência 6.5. Inovação 6.6. Diferenciação 6.7. Facilitação do processo de aprendizagem
		1. Ensino pré-universitário	
		2.Gestão e organização institucional	2.1. Organização institucional 2.2. Participação dos estudantes 2.3. Cooperação interinstitucional
		3. Recursos	3.1. Instalações e equipamentos 3.2. Materiais e didáticos 3.3. Financeiros
		4. Formação do corpo docente	4.1. Ausência de formação Pedagógica 4.2. Ausência de formação Contínua
II. 2. Aspectos dificultadores do ensino	II. 2. Aspectos dificultadores do ensino	5. Ação do professor	5.1. Cooperação 5.2. Responsabilidade
		6. Relação professores/alunos	
		7. Alunos	7.1. Conhecimentos prévios 7.2. Motivação extrínseca 7.3.Empenho/cumprimento das normas de aprendizagem
		1.Gestão e organização institucional	1.1. Organização institucional 1.2. Participação dos estudantes 1.3. Cooperação interinstitucional 1.4. Seguimento após a formação
		2. Recursos	2.1. Instalações e equipamentos 2.2. Materiais e didáticos 2.3. Financeiros
		3. Formação do corpo docente	3.1. Qualificação 3.2. Atualização de conhecimentos
		4. Ação do professor	4.1. Partilha de recursos com alunos 4.2. Cooperação entre professores 4.3. Atividades tecnológicas e extracurriculares 4.4. Facilitação do processo de aprendizagem 4.5. Motivação
		5. Relação professores/alunos	
		6. Alunos	6.1. Conhecimentos prévios 6.2. Motivação extrínseca 6.3.Empenho/cumprimento das normas de aprendizagem
		7. Professores	7.1. Qualificação 7.2. Atualização de conhecimentos 7.3. Cooperação entre professores 7.4. Partilha de recursos com alunos
II. 3. Aspectos facilitadores do ensino	II. 3. Aspectos facilitadores do ensino	8. Ação do professor	8.1. Cooperação entre professores 8.2. Partilha de recursos com alunos 8.3. Atividades tecnológicas e extracurriculares 8.4. Facilitação do processo de aprendizagem 8.5. Motivação

5. Relação professores/alunos	6.1. Motivação
6. Alunos	6.2. Disponibilidade/Ausência de sobrecarga

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

TEMA III

Temas	Subtemas	Categorias	Subcategorias
		1. Conhecimento	1.1. Do conteúdo que ensina 1.2. De pedagogia e didática 1.3. De Tecnologias de Informação e Comunicação 1.4. Multiplicidade de conhecimentos/versatilidade
	III.1. Competências do professor Universitário	2. Aspetos relacionais	2.1. Gerais em sala de aula 2.2. Compreensão/humildade 2.3. Interesse 2.4. Responsabilidade /ética 2.5. Educação, cidadania, valores
III. Competências e Formação do Professor do Ensino Superior		3. Competências Intelectuais	
		4. Competências de Investigação	
		5. Postura face ao saber e ao ensino	
	III.2. Formação do professor Universitário	1. Qualificação técnica e científica	1.1. Licenciatura 1.2. Mestrado 1.3. Doutoramento
		2. Conhecimento pedagógico e didático	
		3. Formação contínua	
		4. Postura face ao saber e ao ensino	
		5. Vocação	
		6. Experiência	

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS
TEMA IV

Tema	Subtemas	Sub subtemas	Categorias	Subcategorias
			1. Uso de meios audiovisuais/ materiais de apoio	
			2. Organização espacial	
			3. Métodos expositivos	
	IV.1. Aspetos mais importantes na ação de ensino		4. Métodos ativos/participativos	4.1. Exercícios 4.2. Observação/ Simulação 4.3. Resolução de problemas 4.4. Discussão/Debates 4.5. Práticas colaborativas/trabalho de grupo 4.6. Pesquisa/trabalho autónomo
IV			5. Diversidade de estratégias	
Métodos e estratégias de ensino/ aprendizage			6. Diferenciação	
m			7. Intereração e participação	
			1.1. Planificação prévia	
			1.2. Diversidade de estratégias	
		1. Estrutura habitual das aulas	1.3. Início da aula	1.3.1. Introdução ao tema da aula 1.3.2. Identificação de conhecimentos prévios 1.3.3. Recapitulação 1.3.4. Motivação inicial 1.3.5. Comunicação de objetivos/conteúdos/critérios
			1.4. Corpo central da aula	1.4.1. Exposição 1.4.2. Componentes práticas 1.4.3. Intereração e participação
			1.5. Final da aula	1.5.1. Conclusão 1.5.2. Verificação da aprendizagem 1.5.3. Trabalhos de casa
	IV.2. Estrutura, metodologias e estratégias das aulas		2.1. Diversidade	
			2.2. Expositivos	2.2.1. Exposição em geral 2.2.2. Questionamento/diálogo
		2. Métodos e estratégias de ensino utilizados na lecionação	2.3. Ativos/participativos	2.3.1. Componentes práticas em geral 2.3.2. Exercícios 2.3.3. Observação 2.3.4. Apresentações/debates 2.3.5. Trabalho de grupo
			2.4. 1. Uso de meios audiovisuais/ materiais de apoio	
			2.5. Relação com conhecimentos prévios	
			3.1. Diversidade	3.1.1. Em geral 3.1.2. Conteúdo 3.1.3. Alunos
		3. Preferência de métodos e estratégias de ensino	3.2. Expositivos	3.2.1. Exposição em geral 3.2.2. Questionamento/diálogo 3.3.1. Exercícios
			3.3. Ativos/participativos	3.3.2. Trabalho de grupo 3.3.3. Debates
IV.3. Percepção e atuação face ao insucesso	1. Causas do insucesso e/ou desempenho		1.1. Aspetos contextuais de ensino	1.1.1. Oferta formativa 1.1.2. Plano de estudos 1.1.3. Recursos

	insatisfatório na universidade	1.1.4. Tamanho turmas
	1.2. Aspetos contextuais dos alunos	1.2.1. Problemas Sociais
		1.2.2. Problemas económicos
		1.2.3. Condição de trabalhador estudante
	1.3. Ação dos alunos	1.3.1. Ausência de motivação
		1.3.2. Falta de Assiduidade
		1.3.3. Falta de Estudo
	1.4. Preparação anterior dos alunos	1.4.1. Conhecimentos prévios
		1.4.2. Domínio da Língua/Hábitos de leitura
	1.5. Ação do professor	1.5.1. Compromisso com o sucesso
		1.5.2. Metodologias de ensino
		1.5.3. Relação professor/alunos
		1.5.4. Avaliação
	1.6. Formação do corpo docente	1.6.1. Formação adequada
		1.6.2. Pedagogia e didática
	1.7. Experiência	
	2.1. Agência do aluno	2.1.1. Reconhecimento das dificuldades
		2.1.2. Ações do aluno
	2.2. Identificação de dificuldades	
	2.2. Aconselhamento	
	2.3. Tutoria/Apoio individual	
	2.5. Adequação do ritmo	
	2.4. Adequação/alteração das estratégias	
	2.7. Questionamento/diálogo	
	2.8. Modelação	
	2.9. Exercícios	
	2.10. Tipologia de trabalhos	2.10.1. De grupo
		2.10.2. Individuais
		2.10.3. Pesquisa
	2.11. Trabalhos de casa	
	2.12. Limites e regras	
	2.13. Aumento do número de avaliações	

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS
TEMA V

Temas	Subtemas	Categorias	Subcategorias
V. Avaliação no ensino universitário	V.1. Tipologias da avaliação	1.Processo regulamentado	
		2. Avaliação contínua	2.1. Assiduidade/ participação 2.2. Diversidade de elementos 2.3.Trabalhos
		3. Provas Escritas	
		4. Provas orais	
		1. Verificação de conhecimentos	
	V.2. Papel da avaliação	2. Classificação	
		3.Regulação do processo de ensino/aprendizagem	3.1. Informação/ feedback ao aluno sobre a sua aprendizagem 3.2. Informação/feedback ao professor sobre a sua ação de ensino 3.3.Diagnóstico/Identificação de dificuldades
		4. Verificação da qualidade Institucional	
		5. Diversidade de critérios	

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS
TEMAVI

Tema	Subtemas	Categorias	Subcategorias
VI. Conceção de aprendizagem e do aluno	VI.1. Conceção de aprendizagem	1. Superficiais	1.1. Aumento do conhecimento 1.2. Memorização 1.3. Aplicação
		2. Profundas	2.1. Compreensão 2.2. Ver algo de forma diferente 2.3. Resolução de problemas 2.4. Aprender a aprender 2.5. Mudar como pessoa
		3. Processuais	3.1. Individual 3.2. Contínuo
		1. Superficiais	1.1. Aumento do conhecimento 1.2. Memorização 1.3. Aplicação
		2. Profundas	2.1. Compreensão 2.2. Ver algo de forma diferente 2.3. Participação 2.4. Próatividade/procura conhecimento 2.5. Transformar-se em profissional 2.6. Mudar como pessoa
	VI.2. Conceção do papel do aluno	1. Superficiais	1.1. Aumento do conhecimento 1.2. Memorização 1.3. Aplicação
		2. Profundas	2.1. Compreensão 2.2. Ver algo de forma diferente 2.3. Participação 2.4. Próatividade/procura conhecimento 2.5. Transformar-se em profissional 2.6. Mudar como pessoa
		1. Superficiais	1.1. Aumento do conhecimento 1.2. Memorização 1.3. Aplicação
		2. Profundas	2.1. Compreensão 2.2. Ver algo de forma diferente 2.5. Participação 2.4. Próatividade 2.5. Mudar como pessoa/comportamento
		3. Classificação elevada	

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS
TEMAVII

Tema	Subtemas	Categorias	Subcategorias
		1. Relação com o mercado de trabalho	
VII.1.	Aspectos de melhoria da qualidade de aprendizagem	2.Organização do sistema de ensino	2.1. Normas 2.2. Estrutura curricular/ Plano de estudos 2.3. Avaliação dos professores
		3.Recursos	3.1. Instalações e equipamentos 3.2. Recursos materiais e didáticos
		4. Formação do corpo docente	4.1. Formação Geral 4.2. Formação Pedagógica 4.3. Formação contínua/atualização permanente 4.4. Investigação
		5. Ação do professor	5.1. Ensino 5.2. Planificação 2.3. Feedback sobre a sua ação de ensino
		6. Ação do aluno	6.1. Próatividade/estudo 6.2. Motivação
		7. Ausência de sobrecarga	
VII.		1.Coordenação institucional	
Qualidade da aprendizagem no Ensino Superior		2. Formação do corpo docente	2.1. Qualificação 2.2. Formação pedagógica
VII.2. Aspectos dificultadores da aprendizagem		3. Ação do professor	3.1. Objetivos 3.2. Metodologias 3.3. Relação/comunicação professor/aluno
		4. Ação do aluno	4.1. Escolha do curso 4.2. Motivação 4.3. Métodos e estratégias de estudo
		5. Preparação anterior do aluno	5.1. Conhecimentos prévios 5.2. Domínio da língua/ Leitura
		6. Aspectos contextuais dos Alunos	6.1. Problemas Sociais 6.2. Problemas económicos
VII.3. Aspectos facilitadores da aprendizagem		1. Ambiente institucional	
		2. Organização administrativa	2.1. Tamanho das turmas 2.2. Modalidades de pagamento
		3. Recursos	3.1. Instalações e equipamentos 3.2. Recursos materiais e didáticos
		4. Ação do professor	4.1. Motivação 4.2. Informação/Planificação 4.3. Relação afetiva e comunicacional 4.4. Metodologias 4.5. Tutorias
		5. Ação do aluno	5.1. Escolha do curso 5.2. Motivação 5.3. Comprometimento com o estudo 5.4. Aquisição de materiais de apoio
		6. Proximidade familiar e geográfica	

Anexo 7- Grelha de análise temática e categorial: critérios e unidades de registo

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CRITÉRIOS E UNIDADES DE REGISTO Tema I - Conceção de ensino e do papel do professor

SUBTEMA I.A. CONCEÇÃO DE ENSINO		
Categoria e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1. Relação com Critérios: Engloba a informação relativa à ideia central de que o ensino universitário se relaciona com aspectos contextuais.	1.1. Independente do contexto Critérios: Engloba a informação relativa à ideia central de que o ensino universitário é independente de aspectos contextuais.	<p>“não varia em função do local” (P1) Eu custumo dizer que ensinar, é ensinar em todo lado. (P8) Bom, eu penso que ensinar difere pouco de uma instituição técnica, secundária ou nível superior. (P10)</p>
	1.2. Dependente do contexto social, cultural e geográfico Critérios: Engloba a informação relativa à ideia central de que o ensino deve ter em conta realidades e necessidades sociais, culturais e geográficas do país e da população estudantil em termos macro/amplos.	<p>“ele tem que ter noção da localização geográfica da sua escola, da população envolvente, porque a escola não pode funcionar isoladamente da sociedade, porque nós educamos instruímos para a sociedade. Então tem que haver uma interação entre a sociedade e a escola, inclusive atualmente se fala muito de educação para a cidadania”. (P6) “(...) mas não ignorar aspectos culturais que joga um papel preponderante”. (P7) “nós assistimos desenvolvimento na sociedade, isso supõe que, ao nível da docência como em qualquer domínio profissional, a gente tem que fazer adaptações que nos permitem sermos mais eficientes possíveis.” Eu faço sempre um parêntesis, porque, uma coisa é a constatação da necessidade, e outra coisa é nós termos o pé no solo, sabemos efetivamente em que ambiente estamos a trabalhar, (...) Eu custumo dizer que o sistema nacional de ensino deve ser adequado as necessidades do ambiente onde se ensina, ou seja do país. (P8) “(...) um currículo que reflita as verdadeiras necessidades da nossa população estudantil e da nossa realidade” (P11)</p>
2. Conceção de ensino centrada no professor e	2.1. Ação intencional/planificada Critérios: Verbalizações cuja	<p>“[o professor]ele tem que saber o quê que ele vai para a sala de aula fazer, inclusive dentro da sala da aula há muitas situações a colmatar,” (P6) “ainda não existe um programa e um plano de estudos, um currículo que reflita as verdadeiras necessidades da nossa população estudantil” (P11)</p>

orientada para a transmissão	ideia principal é a de que o ensino universitário deve assentar no planeamento das aulas.	<p>“(...) ao preparar o nosso plano de aula” (P14) Ensinar na universidade na minha perspetiva é um processo devidamente planificado dos conteúdos,” (P16)</p>
Critérios: Engloba a informação que expressa a ideia de que ensinar se centra na ação do professor, i.e., na intencionalidade, transmissão de conhecimentos em geral ou de ensino da sua aplicação e preparação profissional, independentemente de serem ou não referidas, de modo geral, a existência de especificidades relativas a grau de ensino ou conteúdos.	<p>2.2. Transmissão de conhecimentos</p> <p>Critérios: Inclui verbalizações que expressam a ideia de que ensinar é transmitir conhecimentos.</p>	<p>“é passar informações para pessoas com um nível académico um pouco mais elevado, o que acarreta também a forma que vamos passar informação. É ensinar num nível mais elaborado porque estamos a falar de universidade. Por exemplo se estiveres a dar uma aula para o ensino básico estamos a falar de crianças, se estivermos a falar do tema “água” para o ensino universitário tem que ser mais aprofundado, é o mesmo tema, mas o grau de aprofundamento tem que ser diferente, estamos nesse caso a falar de básico e universitário.” (P2) “é ensinar num nível superior, num nível mais avançado (...) e o outro é o conhecimento científico” (P3) “é a transmissão de um certo conhecimento” (P4) Ele a transferir esse ensinamento (...) Ele também tem que saber (...) já dei aulas em Portugal na escola secundária e quando falava de atividade vulcânica eu dizia aos alunos, atenção (...) quando ouvirem qualquer noticiário acerca de erupção vulcânica, de atividade sísmica, vocês ouvem que na região tal ocorreu um sismo de magnitude tal na escala de <i>rítcher</i>, toda a gente que estudou sismo, sabe o que o jornalista está a dizer.”(P6) Ensinar na universidade significa transmitir conhecimentos técnico-científicos, tomando em consideração vários aspectos dependendo da disciplina que leciono,” (P7) “permitir que os alunos adquiram conhecimentos, claro isto não é um processo automático, isso depende naturalmente da atividade do professor, depende do contexto que o professor intervém, dependem e muito dos conteúdos a serem ministrados, mas a universidade tem particularidades, é um nível de ensino superior, (...) Na universidade ensinar é sempre transmitir conhecimentos. (P8) É uma experiência, na medida em que (...) transmitirmos conhecimento, o saber. (P11) Ensinar na universidade é transmitir alguns conhecimentos” (P18)</p>
	<p>2.3. Aplicação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que ensinar consiste em ensinar a aplicar o que foi ensinado.</p>	<p>“e pôr o nosso conhecimento na prática consoante a necessidade (...) porque muitas vezes os estudantes aprendem determinados conteúdos e não sabem aplicar na vida prática, o professor quando ensina esses conteúdos ele deverá dizer ao aluno como aplicar esses conteúdos, porque na numeracia e literacia, o aluno sabe que ele pode, eu aprendo a língua portuguesa para eu poder fazer uma boa redação, para eu ler um determinado texto, e a numeracia é fazer as contas, sabemos que os cálculos mentais são importantes, mas quando ele vai para a área de ciências ele diz, isto é para quê?” (P6)</p>
	<p>2.4. Preparação para profissões específicas</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que ensinar consiste em preparar os alunos para exercerem uma profissão.</p>	<p>“...e é preparar futuros profissionais para o mercado de trabalho. (P2) “por isso ele deve ter a postura de alguém que assim que termine a sua formação superior, ter uma postura de alguém que seja capaz de servir na área em que se formou” (P3) “para que o aluno aprenda a ensinar também, principalmente no processo pedagógico, nós ensinamos a ensinar,[não é um processo só de transmissão de conhecimento], mas para que o aluno aprenda a transmitir conhecimentos as outras pessoas. (P4) Ensinar na universidade é ensinar a ensinar. Há três anos que eu dou a disciplina didática das ciências, preocupo-me muito com o ensinar a ensinar, que é um dos objetivos fundamentais da disciplina da</p>

		<p>didática, entretanto nos cá no ISEC (Instituto Superior de Educação e Comunicação), temos muita bibliografia sobre a didática, mas se nós formos abrir um livro da didática, ele não nos ensina como ensinar (...) [] eu questionei a mim mesma então se os livros não ensinam a ensinar, eu como professora da didática como é que eu vou ensinar a ensinar? Depois de várias leituras, eu percebi que a noção do professor de ensinar a ensinar não pode ter uma receita, ou um menu, porque cada professor é um professor. (...), e alerto-lhes, vocês ao elaborarem os vossos planos de aula têm que elaborar ao nível dos alunos que vocês estão a ensinar e mesmo a falar, vocês têm que prestar muita atenção para não utilizarem vocábulos muito ‘caro’ com os pequeninos, (...) (P6)</p> <p>“a universidade é onde se vai preparar futuros quadros, futuros técnicos, pessoas capazes de poderem intervir em determinados domínios ou áreas profissionais” (P8)</p> <p>“(...) e depois então para a especificação de determinada especialização que ele quiser” (P10)</p>
3. Conceção de ensino centrada no aluno e orientada para a aprendizagem <p>Critérios: Foi classificada toda a informação que traz para primeiro plano o aluno e a facilitação do seu processo de aprendizagem tendo em conta em termos as suas especificidades e o seu desenvolvimento e formação a diversos níveis.</p>	3.1. Diferenciação <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino universitário deve ter em consideração as especificidades do aluno e assentar em práticas pedagógicas diferenciadas.</p>	<p>“ tenho uma visão de ensino mais de ensino-aprendizagem, porque a minha preocupação é com a aprendizagem, e meu centro de atenção são os alunos, nesse caso penso no que é proporcionar a uma boa aprendizagem no fundo dos alunos, a minha preocupação é saber o que os alunos já sabem acerca de questões tratadas, estou atento a diferenciação, nem todos têm os mesmos pré-requisitos, quais são as estratégias que vou utilizar para atingir os objetivos, ou seja não podemos encarar os alunos como pessoas iguais, portanto, todos têm o seu ritmo de aprendizagem. [Ao preparar o nosso plano de aula] temos que estar atento com esta visão, conhecer os alunos se for o caso e arranjar estratégias diferenciadas para a aprendizagem, diversificar também os métodos de ensino. (P14)</p> <p>Costumo dizer que ser professor significa ser professor para o aluno que se tem, portanto todos os professores não são iguais, embora todos participam no processo ensino-aprendizagem. Mas é diferente ser um professor onde o aluno tem necessidades específicas, e ser um professor em ambiente onde o aluno tem outro tipo de necessidades. (...) trazem conhecimentos prévios que precisam ser tidos em conta (...) a questão é em que medida estes conhecimentos estão consolidados ou não, suponho que ensinar na universidade deve ter isso em conta”(P8)</p>
	3.2. Facilitação do processo de aprendizagem <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o ensino do professor deve facilitar e orientar o aluno no seu processo de aprendizagem em termos gerais e em termos de facilitação da compreensão.</p>	<p>“(...) para ajudar os alunos a compreender (...)” (P6)</p> <p>“ postura do docente não poderá ser outra se não a de facilitar o processo de aprendizagem,” (P8)</p> <p>Ensinar na universidade é ter um nível superior em que o papel do professor é ser orientador, costumo dizer que a participação do professor vai variando consoante os níveis, enquanto no ensino básico, na primeira classe, o professor põe noventa cinco por cento e o aluno cinco ou menos, já no ensino superior o professor coloca trinta e o aluno coloca setenta por cento, o professor serve basicamente da orientação, dos conceitos, das definições, das bibliografias que os alunos devem usar, as obras de referência” (P12)</p> <p>“mais na ideia de facilitar a aprendizagem, portanto fornecer alguns meios, disposição, aos estudantes universitários” (P13)</p> <p>[Ensinar na universidade na minha perspetiva é um processo devidamente planificado dos conteúdos], em que, em função de alguns métodos tenta levar o conhecimento aos estudantes, facilitando a sua aprendizagem. (...) temos que estar ali preparados para ajudar os alunos a compreender porque têm essas curiosidades e é preciso esclarecer-las, (...) de jeito que quando explicamos, os alunos percebem e nos façam perguntas e nós respondemos (P16)</p>

		É ajudar os alunos a compreender o mundo em que estão inseridos” (P17)
	<p>3.3. Interação e participação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino é um processo interactivo entre o professor e o aluno e entre os alunos, no entanto tal participação</p>	<p>“porque a aula tem que ser interactiva, bilateral, (...) o aluno tem conhecimento, ele ensina o outro.” (P6) Através da experiência académica, tem um grau de escolaridade que lhes permite trazer consigo já um compromisso, uma bagagem de conhecimento, para que o ensino se processa através de mais uma troca de conhecimentos. (P11)</p> <p>A nossa função de docente não significa apenas a de ensinar, há um conjunto de atividades paralelas e complementares que são fundamentais desde, digamos assim esta disponibilidade para pensar, digamos enquadrar estas tarefas no seu todo, como a disponibilidade para um relacionamento sã, com a nossa matéria-prima que são os estudantes com quem nós trabalhamos (...) encarar a turma como se fosse uma comunidade científica, partilhamos e colaboramos para produzir informação e conhecimento, quer dizer, é tudo isto. (P15)</p> <p>Existem vários métodos, podem ser: quando uma pessoa transmite verticalmente os conhecimentos ou de forma mais horizontal que permite a participação dos estudantes. Hoje os conhecimentos são transmitidos mais horizontalmente. Antigamente, os conhecimentos eram transmitidos verticalmente, como se o professor fosse detentor do conhecimento, hoje em dia já não é assim (...)“eles também têm todo direito de ter as suas curiosidades e os alunos apesar de tudo já trazem algum conhecimento, mesmo que não seja cientificamente correto, então é necessário que haja esse diálogo para que a aprendizagem seja mais eficaz. (P16)</p>
	<p>3.5. Construção de personalidade /cidadania</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que ensinar se centra no desenvolvimento das competências pessoais, sociais, formação de valores e cidadania.</p>	“ deve-se concentrar em dois aspetos fundamentais, um dos aspetos é na formação integral do homem (...) para que o homem deva ter, ou seja, possa servir a ele como uma entidade ou cidadão e servir também o seu país, como tal. Quer dizer que o indivíduo cresça com uma personalidade útil, e transmite a sociedade valores... também seja um indivíduo útil a sociedade. (P3)
	<p>3.6. Desenvolvimento intelectual e mudança conceitual</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que ensinar consiste na orientação dos alunos para construírem conhecimento e se tornarem críticos e reflexivos.</p>	<p>Ensinar na universidade é transformar os alunos num ser capaz de fazer, eles já trazem uma bagagem embora não seja aquilo que nós pretendemos, como professores devemos ensiná-los a aprender diariamente como fazer, e esse como fazer é através da reflexão. (P5)</p> <p>Conceção de ensinar para mim em termos de universidade requer preparar indivíduos críticos (...). Portanto nós vamos preparar o indivíduo, ele começa desde por exemplo a fase inicial até a fase avançada (...). Portanto, é preparar os indivíduos críticos para a vida. (P10)</p> <p>“ a universidade parece ser um campo muito específico para construção, se construir o saber, a partir dos próprios conhecimentos dos alunos. Portanto o ensino universitário é aquele em que o aluno mais do que estar preparado para receber, para saber, conhecer os conteúdos de determinada disciplina acadêmica, o ensino universitário é um ensino que promove saber, um lugar onde se constrói conhecimento. (P11)</p> <p>“[Ensinar é transmitir conhecimentos, mas esse transmitir não é só numa direção], [é mais na ideia de facilitar a aprendizagem, portanto fornecer alguns meios, disposição, aos estudantes universitários], e a</p>

		<p>partir daí trabalhar na construção de conhecimentos. (P13)</p> <p>“a posicionarem-se neste mundo e ajudá-los a ter capacidade de reflexão, capacidade de crítica e de análise daquilo que os rodeia. (P17)</p>
	<p>3.7. Autonomia no aprender</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino visa a preparação dos alunos para se tornarem independentes e autónomos na sua aprendizagem.</p>	<p>Alunos devem realizar atividades sobretudo na questão de pesquisa, tratamento de dados. (...) sendo autónomos, e a realização de tarefas por eles próprios autónomos. (P5)</p> <p>“isto porque também o ensino universitário é autónomo, os alunos têm alguma autonomia, têm outra maturidade,... Portanto, eu devo realçar, falando um bocadinho de quando eu estudava, eu nunca esperava que o professor ensinasse tudo o que eu tinha que aprender, enquanto o aluno tinha noção de que o meu conhecimento depende do trabalho que eu fizer de forma autónoma, assim como fui desenvolvendo, fui cultivando este espírito, mantendo-o comigo. A minha conceção sobre aquilo que é ensinar na universidade é justamente orientar os alunos a se tornarem autónomos, orientar os alunos a serem capazes de aprender sozinhos. (P9)</p> <p>“de forma a permitir que o aluno tenha um papel mais independente de investigar, de descobrir por si só, alguns os conceitos para a sua vida futura. (P12)</p> <p>“ou preparar os alunos para eles adquirirem os seus próprios conhecimentos porque atualmente o professor não é a pessoa que sabe tudo, então temos que encontrar uma forma de ajudar estes formandos a adquirirem os seus conhecimentos, porque na transmissão se eles ficarem só a ouvir eles esquecem, se participarem na recolha de informações e conhecimentos é a forma de salutar de nós tentamos ensinar os nossos formandos. (P18)</p> <p>Quando nós chegamos a universidade, o professor está lá sobretudo para orientar, dar os estudantes ferramentas adequadas para que de forma autónoma consigam ir a busca de conhecimentos (...). Para mim ensinar na universidade é dar ao estudante autonomia para que ele próprio consiga chegar aos seus objetivos, e sempre de forma orientada. (P19)</p>
	<p>3.8. Resolução de problemas</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino visa a preparação dos alunos para estarem aptos a resolverem os problemas que futuramente poderão surgir.</p>	<p>“é verdade que a universidade deve ir mais longe, deve funcionar também como visionários, pessoas que projetam o futuro, e que antecipam determinados acontecimentos, para que em determinados momentos termos quadros preparados para intervir em áreas onde a gente não intervinha antecipadamente.” (P8)</p> <p>Que possam responder às diversas demandas que vão surgindo na sociedade. (P10)</p>
<p>4. Competências do professor</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o ensino implica, saberes diversos, competências científicas, pedagógicas-</p>	<p>4.1. Multiplicidade de conhecimentos</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o professor deve ter saberes diversificados.</p>	<p>“[o professor] seja alguém que tenha conhecimento transversal,” (P3).</p> <p>“professor tem que (...) perceber que ele é polivalente (...) e ele tem que saber o que é epistemologia, o que é a filosofia do conhecimento. (P6)</p> <p>Daí que há exigências que se colocam nos tempos de hoje aos professores universitários, estou a pensar que durante muito tempo nós engajamos professores de outros setores, de áreas de conhecimento diversos, muitos até nas áreas próprias, mas que necessariamente não estavam preparados para serem professores. Ser professor não significa apenas ter conhecimento de uma determinada área,” (P8)</p>
	<p>4.2. Qualificação técnica e</p>	O ensino superior em São Tomé ainda é muito incipiente, é uma experiência, na medida em que o próprio

didáticas, educativas e qualificações específicas.	científica Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter uma qualificação e preparação técnico-científica.	sistema carece em vários sentidos das condições necessárias básicas para um ensino de qualidade. Por exemplo é preciso ter um corpo docente qualificado que ainda não existe, apesar do esforço que se tem vindo a desenvolver ainda não existe um corpo docente devidamente qualificado. (...) Os professores têm em alguns casos uma boa preparação técnica e científica. (P11)
	4.3. Pedagogia e didática Critérios: Verbalizações cuja ideia central é que o professor deve ter conhecimentos e competências pedagógicas e didácticas.	“ele tem que saber o que é pedagogia, ele tem que saber o que é didática” (P6) “hoje ser professor supõe a gente ter conhecimentos pedagógicos, então a grande pergunta é, nos outros tempos as pessoas não tinham conhecimentos pedagógicos, apenas funcionavam com base na sua experiência, nós imitávamos como víamos outros professores funcionar, mas as coisas funcionaram, nós formamos alunos, muitas das pessoas formadas foram quadros competentes, puderam intervir em muitos domínios, então pergunta é porquê essa exigência de conhecimentos pedagógico didático? Sabe a ciência está a nossa disposição, os tempos de ontem não são os tempos de hoje, se a ciência evoluiu a ponto de reconhecermos que o conhecimento pedagógico didático são necessários para que o professor seja mais eficaz, mais eficiente, temos que ir nesse sentido, daí que penso ser imprescindível que o professor universitário tenha formação pedagógica”, (P8) “[...] ‘o que não significa que têm competências pedagógicas para lecionar]. (P11)
	4.4. Aspectos relacionais Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o professor tem de ter competências pessoais relacionais e sociais.	Um professor tem que perceber que ele tem que saber o que é educação porque ele está aqui para educar. Ele tem que saber estar, ele tem que saber ser,” (P6) “acho que deve implicar antes de mais, uma disponibilidade psicológica para assumir as funções inerentes ao ensino universitário. [Deve implicar a preparação para ensinar, muitas vezes confrontamos com situações que as pessoas querem ensinar mas não estão preparados para ensinar, para responder os desafios do ensino,] para fazer-se respeitar e respeitar os direitos dos alunos. (P15)
	4.5 Postura face ao saber e ao ensino Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter uma postura de abertura face ao saber e ao ensino e exercício de cidadania.	Para mim ensinar na universidade é acima de tudo estar disposto em aprender, porque eu vejo um professor universitário como um aluno inquieto, por isso, o professor tem de ser alguém com muita predisposição para fazer pesquisa, ele deve ser alguém com capacidade de fazer uma autoavaliação sistemática daquilo que ensina. (P9) O professor ao ensinar está a exercer a sua cidadania, quando por exemplo estudamos a célula animal e vegetal, e estabelecemos a diferença entre as duas células, qual é a utilidade de cloroplasto que só se encontra na célula vegetal, eu na rua ouço alguém a dizer que célula animal tem cloroplasto, eu digo, não, e justifico, isto é, que é exercer a cidadania. (P6)

SUBTEMA I.B. CONCEÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1. Centrado no professor e orientado para a transmissão <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que o papel do professor se centra na ação do professor, i.e., na transmissão de conhecimentos em geral ou de ensino da sua aplicação, independentemente de serem ou não referidas, de modo geral, a existência de especificidades relativas a grau de ensino ou conteúdos.	1.1. Transmissão de conhecimentos <u>Critérios:</u> Inclui verbalizações que expressam a ideia de que o papel do professor é transmitir conhecimentos. 1.2. Aplicação <u>Critério:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do professor consiste em ensinar a aplicar o que foi ensinado.	“ensinar com aquela base científica os conteúdos,” (P3) “essa orientação tem a ver com a instrução” (P5) O papel do professor deve ensinar com clareza, com objetividade, estou a falar em termos científicos e também técnicos” (P6) “a transmissão do conhecimento científico durante a lecionação.” (P7) “incutindo no aluno aquilo que o professor sabe (...) obviamente de ensinar aquilo que sabe” (P9) O que não significa que caberá ao professor estar apenas a transmitir conhecimento,” (P11) “é verdade que os professores aqui na USTP apresentam os objectivos que os alunos terão de atingir, fazer com que os alunos trabalhem no sentido de alcançar os conteúdos,” (P13) “o professor deve (...) contribuir se quiser, para o aluno ter uma formação científica e técnica,” (P15) O papel do professor é disponibilizar todas as informações possíveis, trabalhar essas informações com os seus educandos e [também recolher as informações dos alunos porque eles também têm os seus conhecimentos], de qualquer forma sistematizar de alguma forma para que tenham algum objetivo no futuro,” (P18)
2. Papel centrado no aluno e orientado para a aprendizagem. <u>Critérios:</u> Foi classificada toda a informação que traz para primeiro plano o aluno e	1.3. Preparação para profissões específicas <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do professor consiste em preparar os alunos para exercerem uma profissão.	“fazer com que o aluno no ensino superior saiba que está a estudar e deve alcançar resultados, resultados neste caso que permite saídas profissionais (P7) É ajudar os alunos a alcançar os objetivos de ter uma formação, [é verdade que os professores aqui na USTP apresentam os objectivos que os alunos terão de atingir, fazer com que os alunos trabalhem no sentido de alcançar os conteúdos], portanto é prepará-los, criar condições e preparar a próxima geração”. (P13) “de modo que o aluno se enquadra melhor no mundo laboral” (P15)
	2.1. Facilitação do processo de aprendizagem <u>Critérios:</u> Foi classificada toda a informação que expressa a ideia de que o papel	“moderador, facilitador, ajudar os estudantes a atingirem um determinado nível, isto é, depende da exigência da aprendizagem atingida” (P1) “professor deve ter o papel mais de orientador (...) - “[professor deve ser um orientar, não é só transmitir, mas orientar]”. (P4) “no sentido mais lato tem a ver com a orientação, mesmo no ensino superior é o mesmo, é o de orientar os formandos na realização das atividades, [essa orientação tem a ver com a instrução] porque

<p>a facilitação do seu processo de aprendizagem tendo em conta as suas especificidades e desenvolvimento.</p>	<p>do professor é facilitar e orientar o aluno no seu processo de aprendizagem em termos gerais.</p>	<p>independentemente de ser uma universidade, é um espaço também de aprendizagem [então a orientação é fundamental para que os alunos possam seguir com seus próprios passos”]. (P5)</p> <p>“o professor é orientador, é o mediador, é o facilitador, o professor não pode ser dispensado porque o professor é indispensável neste processo, então os professores têm que fazer valer que eles são indispensáveis.”(P6)</p> <p>Quando se fala hoje do professor de uma forma geral, já não se pretende que ele seja o magista, o homem que sabe tudo, fala tudo que sabe e que o aluno eventualmente memoriza, chegamos ao ensino superior hoje, acho que o professor deve continuar a ser animador, facilitador, ele saiba animar um grupo de discentes, acho que deve ser essencialmente isso (...) orientador em torno dos conteúdos programados, que o professor saiba dar orientações sobretudo como ir buscar informações, compilar, sistematizar informações relativamente aos conteúdos que ele trabalha com os alunos nas aulas”(P8)</p> <p>“o papel de orientar, tem um papel de incentivar, de mostrar o horizonte,[obviamente de ensinar aquilo que sabe], e orientar os alunos, fazendo experiências, orientando trabalho, apoiando os alunos no trabalho de grupo. (P9)</p> <p>Supõe-se que o professor no ensino superior esteja preparado para conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma eficiente. [O que não significa que caberá ao professor estar apenas a transmitir conhecimento] no âmbito da aprendizagem, o professor tem o papel de facilitador do conhecimento, deve partir da própria experiência dos alunos e levar os alunos a descoberta (...) eu acho que o papel do professor deveria ser mais este, isso é, o de facilitador a aprendizagem” (P11)</p> <p>O professor acima de tudo é um orientador, ele faz os alunos descobrir os conceitos, orienta [e permite que o aluno por si só consiga avançar]. (P12)</p> <p>“o papel de professor é de orientar a aprendizagem do aluno (...) mas sim numa visão mais construtivista, (...) O nosso papel é o de orientador” (P14)</p> <p>“encaro a atividade do professor como um guia, que guia os seus alunos, para que os resultados e objetivos com o ensino superior sejam atingidos, na perspetiva de alguém que orienta essa comunidade científica, [a pensar e a reflectir]”, (P15)</p> <p>O papel do professor é facilitar a aprendizagem de determinados conceitos, conhecimentos científicos, porque aliás o papel do professor não é uma transmissão vertical do conhecimento, em que o professor detém todo conhecimento e os alunos desempenham um papel passivo, [os alunos têm que ter um papel mais ativo e contribuir para o seu próprio conhecimento]. O papel do professor já não é transmitir, mas sim, fazer com que os alunos aprendam, portanto ele terá que facilitar a aprendizagem, há determinados conhecimentos científicos que ele quer que os alunos adquiram, e terá que arranjar forma que estes conhecimentos sejam aprendidos pelos alunos, terá que arranjar métodos que facilitem esta aprendizagem. (P16)</p> <p>“é um orientador, é sobretudo um orientador, é quem ajuda a encontrar a solução, quem ajuda a encontrar o conhecimento, é quem o ajuda a crescer em termos de conhecimento, [em termos de saber estar] e fazer,[oferece- lhe as ferramentas para ele ir a pesca”]. (P17)</p> <p>O professor deve ser o orientador, mostrar o caminho aos estudantes (...) O professor deve ser o orientador, o guia,” (P19)</p>
--	--	--

	<p>2.2. Interação e participação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o papel do professor é um processo interativo entre o professor e o aluno e entre os alunos.</p>	<p>“mas a partir do momento que eu vou só dando aulas, eu vou explicar a matéria e vou-me embora, e não tenho um pouquinho de relação com o aluno, não estou dizendo uma relação invasiva, mas é uma relação que a professora detém dentro da sala de aula, por exemplo, temos alunos que prestam menos atenção, temos alunos que falam demais, então porquê que este aluno fala demais? Porquê que tira essa nota? O professor diz são alunos universitários, só tenho que dar a minha matéria, ok, na minha opinião acho que isso é muito vago, não sou professora deste jeito. (P2)</p> <p>“o trabalho de grupo é de extrema importância, permite esta troca de informações, de conteúdo, que os diferentes alunos possam obter. (P8)</p> <p>Portanto hoje mais do que nunca, reconhece-se que o papel do professor é a partir das aprendizagens que os alunos já trazem consigo porque os alunos para além do conhecimento adquirido em ambientes formais também tem muitos conhecimentos adquiridos em ambientes informais da sua vivência cotidiana, é preciso que o professor seja capaz de capitalizar, todo esse saber e transformá-los numa estratégia de aprendizagem, em que os alunos aprendem uns com os outros, em que o próprio professor, ele também participa nesse processo de descoberta, também enriquece a sua experiência enquanto docente. (...) envolvendo uma participação direta dos alunos na investigação, troca de experiências para que a aprendizagem seja uma aprendizagem ativa e seja um processo até bem mais interessante para o próprio aluno. (P11)</p> <p>“também recolher as informações dos alunos porque eles também têm os seus conhecimentos,” (P18)</p>
	<p>2.3. Construção de personalidade /cidadania</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do professor se centra no desenvolvimento das competências sociais, formação de valores e cidadania.</p>	<p>“fazer uma preparação a nível superior para que o indivíduo não seja só tecnicamente formado, mas tenha essa componente que é a componente cidadã, (...) o professor deve ter essa valência, esta preocupação digamos assim de (...) mas também social e pessoal (...) mas também no mundo que lhe rodeia. (P15)</p> <p>“possa servir a comunidade, para contribuir para a formação da própria comunidade (...) para que ele possa contribuir para o desenvolvimento do seu país,” (P7)</p> <p>“em termos de saber estar” (P17)</p>
	<p>2.4. Desenvolvimento intelectual e mudança conceitual</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que os objetivos do ensino consiste na orientação dos alunos para construírem conhecimento e se tornarem críticos e reflexivos.</p>	<p>“o professor deve capacitar e dar instruções para que os alunos não só discutam os conteúdos trocados na sala de aula (...) mas devem prepararem-se para confrontarem essas informações” (P8)</p> <p>“levar os alunos a adquirirem um conhecimento profundo e eficaz de determinados conteúdos (...) na base de reflexão, na base de análise crítica, análise de dados. (P10)</p> <p>“mas sim numa visão mais construtivista, o que isto quer dizer, [o papel de professor é de orientar a aprendizagem do aluno] [fazendo com que ele sozinho vá construindo a sua aprendizagem, portanto o aluno deve construir a sua aprendizagem ou reconstruí-la. (...)][o aluno autonomamente] vai construindo a sua aprendizagem fazendo a interação entre o que ele já sabe e o novo conhecimento,” (P14)</p> <p>“é levar os alunos para que atingem outro patamar, ele terá que com esse processo de ensino-aprendizagem ao fim ao cabo saltar para outro patamar, quer dizer que consiga modificar de alguma forma os conhecimentos que ele trazia ou adquirir novos conhecimentos científicos, novos conteúdos (...), os</p>

		alunos têm que ter um papel mais ativo e contribuir para o seu próprio conhecimento. (P16) “a pensar e a refletir,” (P15)
	2.5. Autonomia no aprender <u>Critérios:</u> O papel do professor visa permitir que os alunos se tornem independentes e autónomos na sua aprendizagem e acedem a competências mais complexas de pesquisa.	“[professor deve ser um orientar, não é só transmitir, mas orientar] para que o aluno vá atrás do seu conhecimento. (P4) “então a orientação é fundamental para que os alunos possam seguir com seus próprios passos. (P5) “claro que ele precisa ser conhecedor da matéria que ministra, mas tem que ter a capacidade de convencer os seus alunos de irem a busca de informações relativamente a essa disciplina, ir a busca de informações, quer dizer que independentemente do conteúdo, material de troca na sala de aula, o professor deve capacitar e dar instruções para que os alunos não só discutam os conteúdos trocados na sala de aula, mas que sejam capazes de ir a busca de informações complementares e prepararem para confrontarem essas informações” (P8) “ele deve ser um professor que seja capaz de formar o aluno numa conceção geral, o papel do professor não é aquele professor que compartimenta os conteúdos ou simplifica, mas sim [leva os alunos a adquirirem um conhecimento profundo e eficaz de determinados conteúdos] na base de investigação,” (P10) Eu costumo dizer que, um aluno no ensino superior que guia-se única e simplesmente pelos conceitos que o professor dá ou passa no quadro, é um aluno que não tem possibilidade de sucesso, portanto o professor tem que permitir que o aluno possa ir mais além daquilo que ele dá na aula, através da orientação dos trabalhos de grupo, investigação e outros tipos de trabalho, para que o aluno consiga atingir o seu objetivo. (P12) “e permite que o aluno por si só consiga avançar. (P12) Bem a visão que eu tenho do professor atual, é fazer que o aluno seja uma pessoa autónoma, ou seja, uma visão não estando muito focado na transmissão-recepção, naquela visão muito tradicional de transmissão, (...) o aluno torna-se uma pessoa capaz de fazer pesquisa, investigar, e não vai repetir aquilo que queremos ensinar, (...) esse é o nosso papel de estarmos mais focados no aluno. (...) o aluno autonomamente vai construindo a sua aprendizagem (...) O que eu ainda consigo observar é o professor como detentor do saber e o aluno muito receptivo e passivo durante a aprendizagem. (P14) “[é sobretudo um orientador] e oferece-lhe as ferramentas para ele ir a pesca. (P17) “para que eles próprios autonomamente possam chegar ao fim do ciclo, bem preparados, para que no seu quotidiano, na sua profissão sejam pessoas proactivas. (P19)
	2.6. Resolução de problemas <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que o papel do professor visa a preparação dos alunos para estarem aptos a resolverem os problemas que futuramente poderão surgir.	O professor no dia-a-dia, não deve simplificar os conteúdos, mas sim colocá-los na forma de problematização, para que os alunos possam realmente compreender e ampliar a visão que têm do mundo. (P10)

<p>3. Competências do professor</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o papel do professor implica, saberes diversos, competências científicas, pedagógicas-didáticas, e qualificações específicas.</p>	<p>3.1. Conhecimentos</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o professor deve ter saberes sólidos.</p>	<p>No ensino superior os alunos já estão seriados, vão fazer a sua licenciatura em matemática, biologia, geografia, direito, economia, etc, já escolheram a área, são alunos já direcionados. Entretanto apesar de já estarem direcionados numa determinada área, o professor que dá aula nesta área tem que ser professor com conhecimentos nesta área para dar continuidade ao projeto do aluno, que é ser um matemático, um economista, porque uma pessoa que sabe por exemplo uma determinada disciplina, ele estudou economia, pode dar uma disciplina de macroeconomia. (P6)</p> <p>[O professor deve ser o orientador, o guia, para que ele seja o orientador e seja o guia,] ele tem que ter conhecimentos, ele tem que estar munido de uma bagagem bem forte, consolidada de conhecimentos, [para que ele seja capaz de orientar, mostrar o caminho aos estudantes]. (P19)</p>
	<p>3.2. Aspectos pessoais/relacionais</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o professor tem de ter competências pessoais e relacionais e interessar-se pelos problemas dos alunos.</p>	<p>“ professor tem que sentir-se como um modelo, como alguém que tem algo para dar, que as boas maneiras devem prevalecer, e ser um indivíduo útil a sociedade” (P3)</p> <p>O professor não deve ser aquele que vem só dar aulas, acho que quando vem ensinar tem que ser um pouco psicólogo porque muitas vezes os nossos alunos tiram uma certa nota, não é porque não estudaram, há outras coisas por trás e se nós chegarmos e despejarmos aquela matéria digamos assim, sem ser um pouco psicólogo e prestar atenção ao aluno, não sei que tipo de professor seria. Ser psicólogo é conhecer os seus alunos, eu acho que dia-após-dia o professor vai conhecendo os seus alunos. Não é porque um aluno tirou zero é eu lhe vou dar zero, eu também tenho que ser um pouco psicóloga para saber porque que ele tirou aquele zero e tentar ajudar o aluno. (P2)</p>

SUBTEMA I.C. OBJETIVOS DE ENSINO		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
<p>1. Objetivos centrados no professor e orientado para a transmissão</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que os objetivos do ensino se centram na ação do professor, i.e., na transmissão de conhecimentos</p>	<p>1.1. Transmissão de conhecimentos</p> <p>Critérios: Inclui verbalizações que expressam a ideia de que o objetivo do ensino é transmitir conhecimentos.</p>	<p>O grande objetivo é ele dominar aquilo que lhe ensino, para que aprenda, e aprenda de verdade, [por isso a clareza nos objetivos, aquilo que se ensina deve estar claro]. (P3)</p> <p>“o principal objetivo é que os alunos dominem esses conteúdos, aprendam esses conteúdos, e depois transmitem esses conhecimentos,” (P4)</p> <p>O meu segundo objetivo é divulgar a ciência (...) é levar a ciência as escolas, (...) Porquê que se fala das alterações climáticas, tudo isso é importante, temos que esclarecer no terreno, (...) se eu sou especializada numa determinada área, vou para uma escola fazer minha palestra, conferência, minhas atividades com os alunos, estou a passar informações, eles dirão que valeu a pena ter assistido essa palestra, esta atividade experimental porque deu para perceber como que as coisas são. (P6)</p> <p>“é fazer com que os meus alunos adquiram conhecimentos técnicos e científicos” (P7)</p> <p>“uma universidade tem que ter para além do conteúdo científico que deve transmitir aos alunos, tem que</p>

em geral ou do ensino da sua aplicação, independentemente de serem ou não referidas, de modo geral ou especificidades relativas a grau de ensino ou conteúdos.	<p>permitir que os alunos dominem os conteúdos (...) por isso o professor tem que orientar os alunos para que eles consigam dominar os conceitos[as suas aplicações], ainda mais na área que estou inserido procuro sempre transmitir isso. (P12)</p> <p>Se calhar o meu objetivo é formar e formar bem no ponto de vista científico (...) em termos de competências, (...) uma vez absorvido os conhecimentos que nós transmitimos, as competências que tentamos criar nele, que o aluno seja capaz, na prática, independentemente de vir a ser docente ou não, provar que valeu a pena ter passado pela universidade", (P15)</p> <p>"estabelecer um processo em que os alunos consigam interiorizar, aprender os principais conceitos e conteúdos que se pretende de acordo com os conteúdos programados," (P16)</p> <p>" como minha área é a área de expressão e é mais prática do que teórica, apesar de teoria e prática andarem em conjunto, inicialmente começo por transmitir aos alunos alguns conhecimentos teóricos, a história da disciplina em si, os conceitos da disciplina em si," (P18)</p>
1.2. Aplicação <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o objetivo do ensino consiste em ensinar a aplicar o que foi ensinado.</p>	<p>Aí no ISEC todos os anos, este ano não estou a dar ciências da natureza, mas todos os anos que dei, os meus alunos, todos eles elaboraram <i>market</i> do sistema solar, porque é uma forma deles ensinarem aos pequeninos. Eu levo as minhas cartolinhas, o fio de pesca, etc e nós produzimos a <i>market</i> na sala, depois de produzir, exemplifico, porque não basta produzir material didático, temos que ensinar os usuários a usar os materiais didáticos, (...) quem não souber elaborar um plano de aula não faz a disciplina, não é misturar as coisas. (P6)</p> <p>Portanto o meu objetivo é que os futuros professores tenham uma prática eficaz para poderem saber executar na sala de aula, e não só a prática também a abordagem, a maneira de atuar na sala de aula," (P10)</p> <p>"[por isso o professor tem que orientar os alunos para que eles consigam dominar os conceitos], as suas aplicações," (P12)</p> <p>"falamos especificamente de licenciatura em língua francesa e o grande objetivo é que eles sejam efetivamente capazes de depois da formação, de por em prática estratégias ligadas a realidade do ensino básico e secundário, para que o objetivo da disciplina de francês, nesse caso sejam alcançados, que é aprender a comunicar. (P13)</p> <p>"mas não só em termos de conhecimento, mas também em termos de fazer coisas, ou seja, por outras palavras, em termos de competências, esta componente técnica, digamos que o aluno seja capaz de aplicar os seus conhecimentos de forma mais ampla," (P15)</p> <p>"(...) é isso que tento fazer, praticar com esses alunos, de forma que eles consigam transmitir os conhecimentos aprendidos. (P18)</p>
1.3. Preparação para profissões específicas <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é explicitamente a de que os objetivos do ensino consistem em preparar</p>	<p>"primeiro colocar bons biólogos na praça, como leciono biologia, gostaria de ter bons profissionais que não sejam aqueles que copiam e colam, mas que gostem da profissão. Então o que espero é colocar profissionais a altura no mercado de trabalho e para além disso incutir nele o gosto pela biologia. (P2)</p> <p>"eu atualmente estou na universidade de S. Tomé, o meu objetivo é ajudar formar alunos para a nossa escola, porque na nossa escola há falta de professores qualificados, professores qualificados e professores que poderão fazer distinção no seu local de trabalho, porque não basta só formar os professores, temos que formar os professores que lá na escola refletem aquilo que aprenderam na universidade, é o meu objetivo</p>

	os alunos para exercerem uma profissão.	<p>principal. (P6) “para a vida prática futura...(...) profissional” (P8)</p> <p>“ meu objetivo como eu já disse é preparar para o exercício da profissão que é a docência. (P10)</p> <p>Sobretudo no ensino superior e na área que estamos inseridos, o objetivo é formar profissionais competentes, sabedores da sua área e que tenham possibilidade de singrar no mundo profissional (...) tem que se preparar os alunos para a vida profissional, a questão da empregabilidade sobretudo,” (P12)</p> <p>“ eu formo para que amanhã o aluno seja um bom profissional, eu espero que este estudante ao fim de quatro anos, ele seja capaz de lá onde ele for trabalhar, se for como docente, ser capaz de [uma vez absorvido os conhecimentos que nós transmitimos, as competências que tentamos criar nele, que o aluno seja capaz, na prática, independentemente de vir a ser docente ou não, provar que valeu a pena ter passado pela universidade], pelos quatro anos de esforço, e que eu e os meus colegas tenhamos contribuídos de alguma forma para quem ele vá ser,” (...) e no ponto de vista técnico, formar quadros de ponto de vista técnico-científico (P15)</p> <p>“depois é ajudar os alunos a conseguirem materializar a sua atividade, e prepará-los para quando eles forem trabalhar. (P18)</p> <p>Eu enquanto professora tenho o meu objetivo, que é chegar no final do ano letivo, ter os estudantes preparados, munidos de conhecimentos para que na sua vida profissional sejam bons profissionais, (...) eu ficaria muito feliz se no final do ano letivo, o estudante (...), quando fosse para o seu local de trabalho, pusesse em prática aquilo que aprendeu. (P19)</p>
2. Objetivos centrados no aluno e orientados para a aprendizagem <p>Critérios: Foi classificada toda a informação que traz para primeiro plano o aluno e a facilitação do seu processo de aprendizagem tendo em conta em termos as suas especificidades e o seu desenvolvimento.</p>	<p>2.1. Diferenciação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que os objetivos do ensino têm em consideração as especificidades do aluno e assentam em práticas pedagógicas diferenciadas.</p> <p>2.2. Construção de personalidade/cidadania</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que ensinar se centra no desenvolvimento das competências, formação de valores e cidadania.</p>	<p>“mas os sílabos que nós elaboramos as vezes não vão de encontro as nossas perspetivas, por isso no meu caso independentemente de elaborar os sílabos, antes de fazer a sua entrega, trabalho com os alunos para saber quais as suas dificuldades, de acordo com as dificuldades dos alunos, vou ajustando os conteúdos, mas não fugindo muito os objetivos, nem os programas, mas encaixar algumas situações que possam concorrer para o resto da orientação da aprendizagem”. (P5)</p> <p>Na universidade há um programa sim, mas o professor pode muito bem até um certo modo extravasar um pouco os conteúdos, por causa dessas facilidades que existem na universidade (...), poderá surgir situações que se pode inovar, inovar significa adequar à situação. (P9)</p> <p>“ por exemplo a questão do exercício da cidadania é que o aluno deve contribuir para o país que lhe viu nascer, tem que contribuir com projetos, eu tenho um exemplo concreto, de mobilizar os meus alunos de biologia para criar uma associação não-governamental de prestação de serviços a comunidade, (...) que eles prestem serviço de utilidade pública, (...) formação adequada que contribua para a sua formação pessoal, académico e o desenvolvimento do país, mas não esquecendo de uma questão que é o exercício da cidadania. (P7)</p> <p>“que os alunos se capacitem, pelo menos é o esforço que o professor deve fazer, para que as aprendizagens conseguidas possam ter repercussão [na vida prática futura], quer pessoal [e profissional"], (...) eu costumo brincar com isso, custumo dizer, educar para o exercício de cidadania, mas pronto, dependendo naturalmente da disciplina e dos objetivos fixados,” (P8)</p> <p>“é ter uma relação mais sã com a sociedade, com a sociedade que o rodeia, com os seus pares, digamos o</p>

		aluno quando saí da universidade, se ele não sair de forma completa, há complementos que são adquiridos através de experiência, de relacionamento com outras pessoas, mas pronto, que ele seja um cidadão à altura do desafio do seu próprio desenvolvimento e desenvolvimento da sociedade. (P15)
	<p>2.3. Desenvolvimento intelectual e mudança conceitual</p> <p>Critérios: Foi classificada toda a informação que expressa a ideia de que o objetivo de ensino implica construção de conhecimento, reflexão e capacidade de análise crítica.</p>	<p>“ mas a minha preocupação hoje, é que os alunos possam ter a capacidade interventiva mais elevada possível e a leitura está na base disto, fazer com que eles possam ler, não quer dizer que vamos ensinar a ler, mas fazer com que adquiram o gosto pela leitura (...) e a forma como lêem tem repercutido na questão da vida pessoal, tirando isso em termos da leitura os alunos não trabalham para adquirir mais informações, ficam mais nas necessidades pessoais, na realização do trabalho, as vezes nós também temos que entender isso mas também fazer-lhes entender que precisam de ler , irem mais além”. (P5)</p> <p>“porque chutar informações toda gente pode fazer, mas o que fazer depois com essas informações, em que contexto, em que situações, isso é outra coisa, deve-se preparar os alunos para tirarem partido disso, a cada momento saber exatamente com base nos conhecimentos adquiridos, habilidades e destrezas, poder-se situar e poder-se posicionar muitas vezes de forma crítica sobre a realidade dos nossos dias”. (P8)</p> <p>“portanto o meu objetivo é que o aluno esteja apto a saber transportar a informação e os conhecimentos adquiridos na sala de aula, para formar jovens, crianças e adolescentes críticos, capazes de interpretar as informações e o que vão aprendendo no dia-a-dia na sala de aula. (P10)</p> <p>“portanto desenvolver a compreensão e a expressão escrita. É a meta a atingir, espera-se que os alunos desenvolvam, mais do que determinados conhecimentos, novas competências das áreas disciplinares respetivas. (P11)</p>
	<p>2.4. Autonomia no aprender</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o objetivo do ensino visa a preparação dos alunos para se tornarem independentes e autónomos na sua aprendizagem.</p>	<p>Falando de matemática propriamente dita, o que eu costumo dizer para os alunos é que, normalmente o professor não tem todo o tempo para ensinar tudo o que o aluno deve aprender, então nós na sala ensinamos o que é essencial ou trabalhamos em torno daquilo que é essencial, fazemos isso pensando justamente na independência do aluno. O aluno depois de cada aula deverá ser capaz de em situações de necessidade ou alguma dúvida, sempre que precisar, ir buscar fontes para esclarecer as dúvidas ou melhorar o seu conhecimento. Acabo por ser redundante, mas resumindo o principal objetivo é tornar o aluno independente. (P9)</p> <p>Eu insisto muito nisso, mesmo dentro da bibliografia que eu costumo passar para os alunos coloco textos em língua estrangeira, nomeadamente inglês e francês e oriento alguns trabalhos em língua estrangeira, eles não têm que responder em língua estrangeira, mas terão aquele trabalho de ir lá traduzir e entender o que está escrito, no fundo é uma forma de fazer com que o aluno adquira pernas para andar. (P12)</p> <p>“ visando que o aluno seja uma pessoa autónoma, a minha preocupação é com a autonomia do aluno, nós damos a orientação para que eles no futuro consigam seguir sozinhos (...). Muitas vezes escondemos informações de forma que o aluno sinta que deve ir a busca desta informação que falta, para que ele possa investigar usando as novas tecnologias, não só, os livros, a biblioteca onde ele pode ir buscar essa informação extra. (P14)</p>
	<p>2.5. Resolução de problemas</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que os</p>	<p>Na universidade o mais importante de tudo é que o aluno seja capaz no final de aula, diante de um determinado tema, recorrer a uma bibliografia e em função dos tópicos abordados na sala, encontrar a solução para o problema. (P9)</p> <p>“uma componente muito importante na minha disciplina é a resolução de problemas, em vez de estarmos</p>

	<p>objetivos do ensino visam preparar os alunos para resolver problemas.</p> <p>2.6. Motivação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que os objetivos do ensino visam promover a motivação dos alunos.</p>	<p>focados muito na resolução de exercícios, focamos também na resolução de problemas, para que o aluno não tenham as coisas evidentes, ele precisa de mais informação, ou as vezes dou mais informação que o necessário e ele em que filtrar o que foi dado e ver só o que é essencial para resolver a tarefa que pretende-se. (P14)</p> <p>“ segundo conseguir que os alunos se interessem pelos conteúdos programados. (P8)</p>
<p>3. Orientados para a cooperação</p> <p>Critérios: Informação que expressa a ideia de que os objetivos de ensino implicam, a colaboração e a partilha dos saberes entre a comunidade educativa.</p>		<p>O professor já não trabalha de uma forma isolada, nós praticamente, podemos considerar que somos professores reflexivos, dou como exemplo, o coletivo onde eu trabalho, para nós apresentarmos o sílabo, todos os que têm a prática 3, trabalham o sílabo, trabalham o programa e trabalham os conteúdos e saem com uma só linguagem. Quando um tiver dúvida pergunta ao outro, e muitas vezes até recorremos ao auxílio dos outros, vejam a minha turma com os olhos de ver, então o outro colega vai lá, pode dar aula um dia, para depois dizer é melhor aperfeiçoar aqui, o que está bem, portanto, isto é uma comunidade de aprendentes, há esta partilha de conhecimento e flexão sobre determinados problemas. (...) há um relacionamento entre o professor e o aluno, aluno-professor, o professor e a comunidade.(P10)</p>
<p>4. Características dos Objetivos</p> <p>Critérios: Informação que expressa a ideia de que os objetivos de ensino devem ser dependentes dos conteúdos, claros e abrangendo diferentes domínios do desenvolvimento.</p>	<p>4.1. Objetivos dependentes dos conteúdos</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que os objetivos de ensino estão articulados com os conteúdos.</p>	<p>“Os objetivos dependem dos conteúdos,” (P1)</p> <p>“O objetivo principal não é somente cumprir os conteúdos programados, nós temos um grupo de conteúdos que devem ser cumpridos” (P4)</p> <p>“primeiro, existe um programa, e esperamos que os alunos possam atingir os objetivos daquilo que está programado para os alunos” (P5)</p> <p>“porque o professor quando dá a sua aula, há professor que é muito comprometido no seu programa, tem aquela coisa que tem que cumprir o seu programa, então é um professor que muitas vezes não permite a interação bilateral, porque havendo interação ele é capaz de não cumprir o programa. Mas isto é mau, (...) então o problema do programa é muito importante, é muito complicado,” (P6)</p> <p>Na universidade há um programa sim”, mas o professor pode muito bem até um certo modo extravasar-se um pouco dos conteúdos a serem dados. (P9)</p> <p>Os objetivos normalmente são fixados naqueles que são os planos de estudos. No que respeita a minha área que é da língua portuguesa, dependendo do curso, porque temos cursos virados para a língua, mas temos também a disciplina da língua portuguesa inserida noutros cursos, que não são cursos de letras, nem das áreas das humanidades. Os objetivos variam um pouco. (P11)</p> <p>“objetivo é que eles no final da formação possam adquirir competências que são indicadas no programa, eu diria mais no plano curricular, portanto todas as cadeiras ministradas contribuem nesse sentido,” (P13)</p> <p>“é tentar elevar alguns conceitos já programados e fazer com que os alunos adquiram estes conhecimentos, (...) acho que estes são os principais objetivos, uma série de conhecimentos, atitudes, competências, que o professor pretende de acordo com os conteúdos programados e os objetivos plasmados no programa do</p>

		curso.” (P16)
	4.2. Objetivos claros <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que os objetivos do ensino devem ser claros e comunicados.	“por isso a clareza nos objetivos, aquilo que se ensina deve estar claro”. (P3) “os alunos devem ter conhecimento destes conteúdos”, (P4)
	4.3. Objetivos de diferentes domínios <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que os objetivos do ensino se reportam a diversas áreas da aprendizagem e do desenvolvimento.	Remeto a taxinomia de Bloom, a que se ter em conta, os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotor.” (P1) É claro que ao preparar as minhas aulas foco muito na parte cognitiva, dos procedimentos e das atitudes, uma vez que a minha disciplina é muito experimental, ensino a química, a física portanto tenho uma componente de conhecimentos sim, mas estou muito atenta aos processos, procedimentos, ou seja como o aluno monta a experiência, qual a sua atitude na sala de aula ou no laboratório, eu penso que essa deve ser a visão de todos os professores, ao preparar o nosso plano de aula independentemente do conteúdo devemos estar atentos a estes três domínios, domínio cognitivo, procedimentos e de atitude. (P14) Sobretudo objetivo no domínio da aprendizagem, saber, saber-fazer, saber-ser e este aqui é muito importante. (P17)
5. Competências do professor <u>Critérios:</u> Informação que expressa a ideia de que os objetivos de ensino implicam saberes diversos e por abertura por parte do professor.	5.1. Multiplicidade de conhecimentos <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que o professor deve ter saberes diversificados.	Outra coisa importante é, não basta só ser conhecedor do domínio técnico, ele tem que dominar pelo menos uma ou duas línguas estrangeiras de maneira que no mercado de trabalho consiga desenvelhar. (P12) “geralmente professores do ensino básico são polivalentes, e eles terão que ter um conhecimento vasto de todas as áreas de ensino,” (P18)
	5.2 Postura face ao saber e ao ensino <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter uma postura de abertura, face ao saber e ao ensino.	“tenho outro objetivo que é também aprender, e é esta parte dessa interação, que exige também uma aprendizagem, um estudo demorado, para também crescer como professor, efetivamente é verdade que quando estamos a ensinar, estamos a aprender”. (P3) “porque nós sabemos que a comunidade dos professores é mais uma comunidade de aprendentes, portanto, é preciso que o profissional não esteja fechado, ele esteja aberto, de modo que faça com os conhecimentos adquiridos, ele vai se aperfeiçoando mais naquilo que ele aprendeu aqui. (P10)

SUBTEMA I.D. CONCEÇÃO IDEAL DO ENSINO NA UNIVERSIDADE		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1. Conceção de ensino ideal centrada no professor <u>Critérios:</u> Informação que expressam a ideia de que ensinar se deve centrar na ação do professor, i.e., na transmissão de conhecimentos em geral ou de ensino da sua aplicação, independentemente de serem ou não referidas, a existência de especificidades.	1.1. Transmissão de conhecimentos <u>Critérios:</u> Inclui verbalizações que expressam a ideia de que o ensino ideal consiste na transmissão de conhecimentos.	<p>“e em termos de ensino propriamente eu acho que temos que ter obrigatoriamente aulas teóricas” (P2) “é necessário que comecem adquirir conhecimentos técnico-científicos,” (P7) O ensino por uma parte tem que ser expositivo [e a outra parte tem que ser orientado através de seminários],” (P12)</p>
	1.2. Aplicação <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o ensino deve incluir uma vertente prática de aplicação.	<p>“e aulas práticas” (P2) “na minha opinião temos que pensar na qualidade do ensino para os alunos, há alunos por exemplo que terminaram o curso (...) mas não sabe aplicar, e quando for trabalhar numa empresa, imaginemos que foi trabalhar na direção das estatísticas, tem dificuldades em aplicá-las, por isso temos que tomar a questão do estágio do aluno, estagiar é uma forma dos alunos praticarem no dia-a-dia.(P7) “orientado através de seminários (...) consigam investigar os conteúdos, conceitos e expor também por suas próprias palavras, também ter trabalhos de grupo, para que os alunos consigam investigar e aumentar o seu conhecimento.” (P12)</p>
2. Conceção de ensino ideal centrada no aluno <u>Critérios:</u> Foi classificada toda a informação que expressa a ideia de que o ensino ideal visa facilitar o processo de aprendizagem, tem o aluno como protagonista	2.1. Diferenciado <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino ideal deve ter em consideração as especificidades do aluno e assentar em práticas pedagógicas diferenciadas.	<p>“os alunos não estão todos os dias fazendo as mesmas coisas, até porque todos os anos nós temos alunos novos e cada ano o professor prepara uma aula de forma diferente, então por causa disso, e porque nem todos os anos pensamos de mesma maneira, nós temos problemas novos para resolver, (...) eu acredito que, a medida que se trabalha com novos alunos, nós encontramos outras situações, então tem que se fazer coisas novas (...) de acordo com a realidade dos alunos” (P9) “atendemos as necessidades dos alunos naquilo que é de facto prioritário, para ajudar aquele aluno a aprender de facto. (...) Acho que as tutorias podem ser uma boa opção. Significa sobretudo um acompanhamento mais de perto do professor tendo em conta as especificidades e necessidades que cada aluno tem. (P17)</p>

e apresenta uma série de características distintivas.	<p>2.2. Facilitação do processo de aprendizagem</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o professor deve facilitar e orientar/guiar o aluno no seu processo de aprendizagem.</p>	<p>“ inclusive os professores universitários têm um gabinete que até há momentos que o aluno pode ir lá com as suas dúvidas, mas dúvidas concretas, foram estudar os livros, foram para internet e houve ali cruzamento de informação que não funcionou bem, o meu professor explicou assim e eu vi na internet assim, o que é que eu faço, vai ter com o professor”(P6)</p> <p>Na Universidade, eu considero que o aluno também é o sujeito da sua própria aprendizagem. Porque o professor dá um conteúdo mas este conteúdo não é fechado, (P10)</p> <p>O professor tem o objectivo de mostrar aos alunos o caminho e eles têm que fazer, e o professor está lá para ajudá-los a caminhar e a ajudá-los a ultrapassar os obstáculos que vão encontrar durante a caminhada, é essa a forma como vejo o ensino universitário. (P13)</p> <p>Eu acho que o ensino universitário deve ser um ensino aberto, livre, em que o professor é apenas alguém que guia os estudantes para o caminho de conhecimento, e nunca pensar que o professor é dono exclusivo do saber” (P15)</p> <p>“estudo virado para a investigação, os nossos alunos precisam aprender a investigar e nós precisamos ajuda-los a investigar, a saber onde encontrar as coisas, o que encontrar, selecionar o que é mais importante e colocar de lado o que é menos importante, e mesmo dentre aquele que é menos importante, se calhar há questões que são mais prioritárias do que outras, ajudá-los a fazer esse discernimento. (P17)</p>
	<p>2.3. Interação e participação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino ideal é um processo interativo entre o professor e o aluno e entre alunos.</p>	<p>“ permite a participação sistemática dos estudantes. Não deve existir o domínio por parte do professor. Com as novas tecnologias de informação os estudantes deixaram de ser meros recipientes de conteúdos, os estudantes desempenham um papel fundamental neste processo” (P1)</p> <p>“deve ser um processo de partilha de conhecimentos, o professor trás algumas orientações, alguns conteúdos e deve haver um espaço onde os alunos opinem sobre isto, o professor deve orientar, debater sobre os temas”(P4)</p> <p>“nas aulas diárias dar aos alunos a possibilidade de debaterem os temas que são interessantes para eles (...) ensino deve ser mais liberalizado, quer dizer, não ter o aluno como alguém que eu vou lá para ditar e ele ouvir” (P5)</p> <p>Sendo um local onde se estuda, onde se senta para discutir o conhecimento, é lá, onde, portanto, as situações devem ser resolvidas” (P9)</p> <p>“eu penso que o ensino-aprendizagem deve ser criado numa interacção muito forte com o aluno,” (P14)</p> <p>“podemos chegar a desenvolver conhecimentos mas [essa componente social, de cidadania] faltaria, porque a cidadania implicaria participação ativa, interacção. A aula se não for de natureza interativa em que nós todos aprendemos, não faz sentido, (...) temos que dar voz ao aluno, o aluno tem que ter o lugar, ele enquanto indivíduo está dotado de pré-requisitos que pode ser útil ao próprio professor, aos seus colegas. (P15)</p> <p>“ há objetivos que o aluno terá que atingir, mas para atingir esses objetivos, é necessário que haja a sua a própria participação, (...) então tem que ser um processo muito interativo, em que a participação dele seja ativa, os alunos não poderão ser passivos neste processo,” (P16)</p>
	<p>2.4.Construção de personalidade /cidadania</p>	<p>“e que esta base científica contribua para a formação do homem que está ao serviço da sociedade e como tal, ele não pode estar só com conhecimentos científicos, deve ver para parte humana, o homem e a formação integral,” (P3)</p>

	<p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o ensino ideal se centra no desenvolvimento do indivíduo e de cidadania.</p>	“essa componente social, de cidadania” (P15)
	<p>2.5. Desenvolvimento intelectual/mudança conceitual</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que ensino ideal implica proporcionar construção de conhecimento.</p>	<p>Isto quer dizer, que um professor pode em conjunto com os seus alunos, desenvolver um trabalho científico sobre um tema, ele estaria justamente criando condições para a inovação, não seria propriamente uma inovação, mas ele estaria a criar condições para emitir opinião sobre um determinado assunto. (P9)</p> <p>“antigamente os professores davam folhetos aos alunos, explicavam os conteúdos, os alunos estudavam, tinham aquela avaliação, mas agora eu penso, que a universidade deve ver o aluno como aquele que está sempre a aprender a aprender. E se ele está sempre a aprender a aprender, a universidade não pode facilitar os conteúdos. Os conteúdos devem vir sempre em forma de indagações que levam os alunos a investigar, abrir mais a mente. (...) o professor leva o aluno a investigar e atirar esta ilação daquilo que ele deu com aquilo que o aluno foi investigar. (P10)</p> <p>“deve ser pensado na construção do saber, como costuma-se a dizer aprende-se a fazer, fazendo, eu costumo dizer aos meus alunos que eles têm oitenta por cento de responsabilidade na sua própria aprendizagem,” (P13)</p> <p>“para que os alunos construam o seu próprio conhecimento” (P16)</p>
	<p>2.6. Autonomia no aprender</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino ideal visa a preparação dos alunos para se tornarem independentes e autónomos na sua aprendizagem.</p>	<p>“para que o aluno não se sinta como alguém que veio só receber conhecimento, o aluno tem que saber que ele trás alguns conhecimentos, e que ele precisa de organizar esses conhecimentos e deve procurar também mais conhecimentos. (P4)</p> <p>“a orientação do professor é para dar o aluno a liberdade de poder escolher e de fazer (...). Mas se nós pensarmos também, [nas aulas diárias] dar aos alunos a possibilidade de debaterem os temas que são interessantes para eles], com isso poder aumentar a capacidade dos alunos nesta questão de autonomia (...) mas ter o aluno como alguém que vai produzir, também para produzir os alunos têm que saber produzir. Porque muitas vezes como professor de língua portuguesa mandamos o aluno escrever, e a coisa não pode ser repentina, temos que trabalhar numa base que faça com que eles possam ter uma noção daquilo que é a escrita, por exemplo se mando o aluno fazer o resumo de um parágrafo, o aluno não sabe como fazer o resumo, é preciso trabalhar para que possam ter esta autonomia. (P5)</p> <p>Quando o professor dá aulas, ele não tem tempo de parar, o aluno tem que aprender a ir para a biblioteca, tem que aprender a pesquisar” (P6)</p> <p>Quanto a inovação, eu diria por exemplo na matemática, pegando no exemplo de limites e derivadas. Nós estamos aqui todos os dias a resolver cálculo integral, (...) os alunos são autónomos e vão fazendo as coisas de forma autónoma, poderá surgir situações que eles sozinhos descubram algo que ninguém antes teria descoberto. É mais fácil descobrir coisas novas na universidade do que no secundário onde os alunos são mais dependentes do professor. (P9)</p> <p>O professor deve desenvolver no aluno a capacidade de ter autonomia para que ele possa procurar desenvolver a aquisição do seu saber, por exemplo, como efetuar a pesquisa bibliográfica, portanto parece-me que na universidade este é o caminho mais acertado. (...) Estamos a falar de um nível de ensino, de um</p>

		<p>subsistema de Ensino em que o aluno estará em condições de com maior autonomia, participar em próprio processo de ensino-aprendizagem. Portanto o professor não deve pensar que só ele deverá ser o elemento ativo, como é o caso do professor tradicional, que põe-se ali e começa a desbobinar toda a mensagem, informação e o aluno, no seu lugar, apenas como um elemento passivo a receber informação. (P11)</p>
	<p>2.7. Avaliação das aprendizagens</p> <p>Critérios: Verbalizações que traduzem a importância do conhecimento dos critérios de avaliação por parte dos alunos e da sua ligação com o processo de ensino/aprendizagem.</p>	<p>“de professores universitários logo desde o início do ano estabelecer os critérios, é muito importante os critérios de avaliação, os alunos têm que participar nos critérios da sua própria avaliação (...) Quando falo de critérios de avaliação não estou referindo apenas aos testes, os alunos precisam saber quais os instrumentos que o professor vai utilizar para avaliar os seus conhecimentos e o próprio professor com o aluno criar uma cultura de autoavaliação, que é útil para o aluno como também para o professor, e ao pensarmos assim sinto que estamos a seguir para um bom patamar. (P14)</p> <p>“é preciso fazer avaliação em termos pedagógicos, mesmo no exercício da cidadania, ver em termos da ligação do ensino-aprendizagem, estou a falar em termos teóricos e práticos, que práticas a nível do ensino superior que os alunos devem fazer” (P17)</p>
<p>3. Competências do professor</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o ensino ideal implica por parte do professor atividades de pesquisa, de atualização e reflexão.</p>		<p>“o professor tem que perder mais tempo com pesquisa, o professor tem que saber questionar, o professor tem que ler, tem que ir a <i>internet</i>” (P6)</p>
<p>4. Cultura universitária</p> <p>Critérios: Informação que expressa a ideia de que o ensino ideal implica autonomia por parte do docente, atividades culturais e científicas, rigor, práticas avaliativas institucionais e responsabilidade social.</p>	<p>4.1. Liberdade/autonomia no ensino</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino ideal implica por parte do professor ter liberdade e autonomia para ensinar e aprender.</p>	<p>Para começar, eu acho que o professor deve ser autônomo. Sendo o professor independente é ele que define a sua própria linha de ensino-aprendizagem, ele tem uma responsabilidade, é ele que estabelece a prioridade daquilo que deve ensinar aos alunos, na conjuntura que os alunos aprendam, de acordo com a realidade dos alunos. (P9)</p> <p>O professor tem que ter uma natureza mais democrática, em que não há quem dita os conhecimentos ou se assuma como dono do conhecimento, mas sim todos somos parte dessa comunidade científica em que nós todos acrescentamos mais alguma coisa ao conhecimento (...) abertura, da liberdade de ensinar e de aprender (...) natureza democrática do ensino” (P15)</p> <p>O ensino deve ser um ensino em que haja um espírito colaborativo, que os professores e alunos se sintam à vontade, que sejam parte de um processo. (P16)</p>
	<p>4.2. Diversidade de atividades culturais e científicas</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino ideal implica por parte do professor a realização de um conjunto de atividades</p>	<p>As atividades extracurriculares são várias desde saída de campo, um dia de cinema, coisas que vão enriquecer o aluno, porque vir para a universidade e aprender só aquilo que o professor dá, não enriquece. Os alunos sabem que têm que ler livros, têm que pesquisar e essas outras atividades vão ajudar-lhes como pessoas também. Por exemplo, falo em termos de biologia, nós temos aqui a jornada científica, é uma atividade que fazemos mas que não tem apoio, digamos financeiro. Os alunos estão integrados nesta jornada com os professores, só que como nós não temos financiamento, fazemos por exemplo um bazar. Bazar é uma atividade em que os alunos aprendem a se organizarem, tem alunos que têm outras artes, e é o momento de florescer aquelas artes, o aluno aprende como fazer um evento.(P2)</p>

	culturais e científicas envolvendo os alunos.	
	4.3. Qualidade /cientificidade do ensino Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino ideal exige rigor e científicidade.	<p>Estava a dizer que o ensino na universidade, ele tem que ter alguma científicidade, tem que se ensinar com uma base científica, com base nos conhecimentos científicos, isto é fundamental. O ensino na universidade é algo rigoroso, tem algum rigor porque, a científicidade tem que funcionar, a base científica é fundamental”, (P3)</p> <p>“apesar do rigor que se pretende” (P6)</p> <p>“formação teórica e prática de qualidade,” (P17)</p> <p>Eu vejo a universidade como um local, uma instituição de pesquisa, de estudos”, (P9)</p>
	4.4. Avaliação institucional Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino ideal exige práticas avaliativas institucionais.	“eu recomendaria a monitorização do sistema no ensino superior” (P7)
	4.5. Responsabilidade social Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino ideal implica responsabilidade social.	“com alguma responsabilidade também no processo de crescimento de um país”. (P9)
5. Recursos Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino ideal implica a existência de vários recursos.	5.1. Instalações e equipamentos Critérios: Verbalizações relativas à necessidade de instalações e equipamentos adequados.	<p>“ lembro-me quando comecei a dar aulas no ISP, naquela altura ainda era o curso de bacharelato, encontrávamos naquela altura com três a quatro alunos, a fazer formação em termos de matemática e biologia, hoje já temos muitos alunos e a sala fica superlotada,” (P7)</p> <p>Deve existir condições físicas, laboratoriais, para que o aluno consiga desenvolver as suas pesquisas sozinhos,” (P9)</p> <p>“nós também temos consciência das limitações que temos, (...), precisamos diminuir o número de alunos por turma, (P17)</p> <p>Primeira coisa, teríamos que criar condições para termos uma universidade, meu caso eu não tenho um espaço adequado para fazer o meu trabalho, a partida sei que estou numa situação de desvantagem porque não há condições, nós não temos espaço de estudo, espaço de pesquisa, não temos espaço de investigação, quer dizer falta muita coisa para chamarmos essas unidades de universidade no meu ver. (P18)</p> <p>“um estudante de língua nunca fez prática laboratorial, são pequenos fatores que me impedem de dizer que estou a ensinar numa universidade, que estou perante alunos universitários no verdadeiro sentido da palavra. (P19)</p>
	5.2. Recursos materiais e didáticos Critérios: Verbalizações cuja	Estamos a falar outra vez de ensinar e aprender, [o ensino deve fundamentalmente criar condições, quando digo condições, condições de recursos humanos], materiais e outros que permitam um ambiente para que o aluno aprenda. (P8)

	<p>ideia é a da necessidade de recursos materiais e didáticos.</p>	<p>“ainda existe o facto de não termos bibliotecas suficientemente apetrechados para desenvolvemos a cultura académica, que envolve o recursos a bibliotecas, a procura, a autonomia, a busca de pesquisas e de livros e bibliografias, só para mencionar alguns dos problemas, estamos a falar do ensino superior em condições bastante sofríveis” (P11)</p> <p>“mesmo o apoio bibliográfico não temos suficiente para todos os alunos,” (P18)</p> <p>Enquanto nós não criamos todas as condições materiais para que o ensino se faça de forma correta, nós vamos tentando fazer o possível. (...) eu tenho obras que preciso mandar os estudantes lerem, mas eu só tenho um exemplar, vá lá que com novas tecnologias eles vão a busca destes livros nas bibliotecas virtuais que existem,” (P19)</p>
	<p>5.3. Recursos financeiros</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a universidade deve ter recursos financeiros.</p>	<p>“a universidade deve ter fundos, para criar, inovar, sustentar os seus próprios projectos”, (P9)</p> <p>“para ser universidade os alunos precisariam de ter algum recurso, algum apoio além de apoio bibliográfico, bolsas de estudos” (P18)</p>
	<p>54. Recursos humanos</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a universidade deve ter recursos humanos.</p>	<p>“o ensino deve fundamentalmente criar condições, quando digo condições, condições de recursos humanos” (P8)</p> <p>nós também temos consciência das limitações que temos, carência de professores de quadros, (P17)</p>

SUBTEMA I.E. REALIDADE/IDEALIZAÇÃO DO ENSINO			
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo	
<p>1. Existência de relação entre o que deve ser o ensino/forma como se ensina</p> <p>Critérios: Informações que expressam haver uma correspondência entre o que deve ser ensinado e a forma como se ensina, e esta relação se processa através dos aspectos contextuais, de ensino centrado no professor, de ensino centrado no aluno, das competências do professor e da avaliação das suas práticas pedagógicas e ensino</p>	<p>1.1. Independente do contexto social, cultural, geográfico e da população estudantil</p> <p>Critérios: Engloba a informação relativa à ideia central de que a existência da relação entre o que deveria ser e o que é ensinado tem em conta realidades e necessidades sociais, culturais, económicas e geográficas do país.</p>	<p>1.1.1. Social, cultural, e geográfico</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a correspondência entre o que deveria ser e o que é ensinado tem em conta realidades e necessidades sociais, culturais, económicas e geográficas do país.</p> <p>1.1.2. População estudantil</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a correspondência entre o que deveria ser e o que é o ensino tem em conta realidades e necessidades da população estudantil.</p>	<p>A forma como eu ensino está adequada um pouco à realidade atual do ensino, de vez em quando a forma como se ensina tem de estar adequado ao lugar, ambiente. Temos que ver para o ambiente, o homem em si, a capacidade, e outras, o encadeamento do ensino, os níveis antecedentes. (P3)</p> <p>“independentemente de condições que o professor tiver, ele tem que saber que a sua função é ensinar, então ele tem que se adaptar, ser que não adapta, ou arranja um outro espaço ou é extinto, então um professor tem que ser professor, independentemente das condições que ele tiver, eu tenho essa condição, e é assim que vou trabalhar. (P6)</p> <p>Como disse atrás, o sistema de ensino tem que ser o sistema que o país precisa. Ser professor é capacitar a responder a essas necessidades, tendo em conta as realidades e o sistema que vai de encontro a essas necessidades da realidade. (P8)</p> <p>“e sabe, o ensino é um encadeamento de níveis, porque nós temos de falar dos níveis que trazem os nossos alunos. De vez em quando, em determinado momento, se queremos atingir os nossos objetivos, há momentos que temos que baixar, dar-lhes um pouco de subsídio para poderem avançar, se não, não podemos atingir aquele resultado satisfatório embora, apliquemos as regras e as normas. (P3)</p> <p>“o que acontece é que muitas vezes, eu faço o papel de professor secundário, os alunos trazem muitas dificuldades e essas dificuldades, às vezes, fazem-nos não cumprir aquilo que pretendemos com relação à abordagem dos conteúdos, mas temos que fazer um esforço para tal, porque os alunos têm dificuldade de interpretação, dificuldade de elaborar uma frase, então temos que ensinar, mas não é na universidade que vamos ensinar a produzir uma frase. Os alunos já deviam saber produzir uma frase, o que podemos fazer é pô-los a produzir textos, mesmo com dois ou três parágrafos devem produzir um texto. Se têm essas dificuldades temos que ir buscar e muitas das vezes, eu não chego a cumprir na totalidade o que diz os sílabos” (P5)</p> <p>“costumo dizer aos meus alunos que não sei ser professor de chegar na turma e dizer que um mais um, são dois, para mim é que eles compreendam porquê que um e um são dois. (...) Ser bom professor é ser professor que o aluno precisa, não é? Podemos ser professor mas não o professor que o aluno precisa. Ser professor é ser um professor que o aluno precisa, isto é, se o aluno tem determinadas necessidades, ser professor é capacitar a responder a essas necessidades. (P8)</p>
	<p>1.2. Conceção de ensino centrada no professor e orientada para a</p>		<p>Utilizo as tecnologias para facilitar o ensino como o <i>power point</i>, slides que contenham conteúdos. (P1)</p> <p>“eu digo que sim, porque eu espelho muito nos meus professores, a forma como eu</p>

	transmissão Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a existência da relação entre o que deve ser o ensino e a forma como se ensina se processa através da transmissão de conhecimentos.		ensino é a forma como me foi transmitida.” (P2)
	1.3. Conceção de ensino centrada no aluno e orientada para à aprendizagem Critérios: toda a informação que traz para primeiro plano o aluno e a facilitação do seu processo de aprendizagem tendo em conta as suas especificidades e o seu desenvolvimento e formação a diversos níveis: Interação e participação e desenvolvimento intelectual e mudança conceitual	1.3.1. Interação e participação Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que a correspondência entre o que deveria ser e o que é o ensino implica a interação e participação dos alunos e dos professores.	Sim, porque tento evitar aulas expositivas, procuro aulas interativas com os estudantes, onde os estudantes têm a oportunidade de expressarem em relação ao conteúdo e contenham questões de reflexões. (P1) “acho que o fundamental é que sejamos suficientemente abertos aos alunos que temos na sala de aula e entendermos que este é um processo que o professor também aprende, fazendo leituras várias do comportamento dos seus alunos, suas reações, quais expectativas que trazem” (P8)
	1.4. Postura face ao saber e ao ensino Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o professor deve ter	1.3.2. Desenvolvimento intelectual e mudança conceitual Critérios: Foi classificada toda a informação que expressa a ideia de que a correspondência entre o que deveria ser e o que é ensino implica a construção de conhecimento, reflexão, capacidade de análise crítica e construtiva.	“ nunca fiz outra coisa na vida senão ensinar, toda uma vida a aprender a passar os conhecimentos, [a forma como o conhecimento deve ser construído, como deve ser passado, passado não seria o termo, é mesmo construir o conhecimento], os conhecimentos existem e como os alunos podem estar na pose destes conhecimentos, é nesta ótica que todo trabalho é feito a nível do departamento. (P13)

	<p>uma postura de abertura face ao saber e ao ensino</p> <p>1.5. Avaliação das práticas pedagógicas de ensino</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a correspondência entre o que deveria ser e o que é o ensino implica a avaliação do desempenho e das práticas pedagógicas de ensino do professor.</p>		<p>estamos ainda numa fase embrionária, que não temos academia para nos ajudar através de uma investigação mais aplicada a perceber quais são os nossos problemas e as nossas dificuldades e trabalhar essas dificuldades], mas com uma dose de empirismo de forma muito empírica, vamos refletir sobre a experiência que temos da docência, ver como melhorar cada vez mais o nosso desempenho enquanto professores. (P11)</p> <p>“mas aqui no universitário, dão-nos memórias descritivas e nós apresentamos um programa e do programa nos apresentamos um <i>syllabus</i>, e nós somos avaliados em cada semestre. (...), e com o <i>syllabus</i>. Parecendo que não, periodicamente, o professor vai sendo avaliado, para saber aquilo que deu e aquilo que não deu. E a responsabilidade é maior, porque no fim de cada semestre, os próprios alunos também preenchem um inquérito, são os próprios alunos a avaliarem aquilo que aprenderam, avaliar a postura do professor e os conteúdos que o professor deu. (P10)</p> <p>O departamento analisa os problemas para ver como as coisas foram feitas e o que se pode fazer para alterar alguma dificuldade ou algum resultado menos conseguido. Esta reunião para analisar as dificuldades de aprendizagem de um ou outro colega em termos de resultado, é feito digamos no arranque do semestre, há um tempo, um primeiro digamos assim balanço que se faz digamos do mês, e depois no meio do semestre e no final do semestre para acertarmos melhor as coisas, para corrigir o que foi menos conseguido como já havia dito, para o segundo semestre. (...), há uma discussão permanente justamente de como podemos ultrapassar determinadas dificuldades no que concerne as técnicas de pedagogia para que os objetivos sejam alcançados de forma consistente. (P13)</p>
<p>2. Inexistência de relação entre o que deve ser o ensino/forma como se ensina</p> <p>Critérios: Informações que expressam não haver uma correspondência entre o que deve ser ensinado e a forma como se ensina tendo em conta os aspectos contextuais, as competências de investigação do professor e os recursos.</p>	<p>2.1. Dependente do contexto social, cultural, geográfico e da população estudantil</p> <p>Critérios: Engloba a informação relativa à ideia central de que a inexistência da relação entre o que deve ser o ensino e a forma como se ensina deve-se as realidades e necessidades sociais, culturais, económicas e geográficas do país.</p>	<p>2.1.1. Social, cultural, e geográfico</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a não correspondência entre o que deveria ser e o que é ensino tem em conta realidades e necessidades sociais, culturais, económicas e geográficas do país.</p>	<p>“mesmo a metodologia que devia usar, não uso, porque os alunos não vão conseguir acompanhar, então às vezes, temos que baixar, adequarmos um pouco a realidade local para que se consiga ministrar as aulas, se não vamos estar a falar para o vento. (P19)</p>
		<p>2.1.2. População estudantil</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a não correspondência entre o que</p>	<p>Difícil de responder, neste processo temos duas partes a do docente e do discente e nem sempre temos discentes à altura dos níveis que nós queremos impor. A palavra impor aqui, não é no sentido negativo, mas queremos um ritmo de conhecimento nas aulas somos confrontados às vezes com a falta de pré-requisitos obriga-nos a recuar um pouco, digamos assim, ter um nível maior de exigência, não quer dizer que</p>

		<p>deveria ser e o que é o ensino tem em conta realidades e necessidades da população estudantil.</p>	<p>forçosamente temos que baixar a qualidade que se espera, mas há uma perturbação quase permanente que releva a falta de pré-requisitos, e obriga-nos a não elevar em excesso o nível que queremos atingir com nossos alunos,” (P15)</p> <p>Quer dizer, eu tento na medida do possível para que isso aconteça, porque nem sempre aquilo que a gente idealiza consegue concretizar, há fatores outros que não permitem que o processo seja tão linear como a gente pretende, primeiro tem que ver com o público-alvo, os alunos, às vezes a gente tenta levar este conhecimento, parte-se do princípio que os alunos já têm conhecimento prévio, os conceitos devidamente aprendidos, muitas vezes na prática isto não acontece, portanto, às vezes temos que alterar em função daquilo que a gente encara na prática, enfim nem sempre aquilo que pretendemos torna-se possível”. (P16)</p> <p>Não, como já disse, temos estudantes que chegam ao ensino superior com muitas necessidades, portanto não posso dar passos maior do que a minha perna, então sou obrigado, muitas vezes, a recuar, a baixar para que esses estudantes consigam acompanhar. Por exemplo, nós a nível de língua portuguesa, eu por exemplo se estiver a trabalhar a nível de literaturas africanas, se tiver a trabalhar um autor, eu parto do princípio que eles vão ler, às vezes, eu sou obrigada na sala de aula a fazer leitura, e comentários, bagagens que eles deviam ter, (...). Nós não temos estudantes que sejam capazes de fazer comentários coerentes a volta de um determinado tema, a culpa não é deles, não lhes foi ensinado desde muito cedo a lerem, mesmo os professores que estão no sistema ensinando o secundário, muitas vezes não leem, então se eles foram preparados por professores que têm essa dificuldade, eles trazem essas dificuldades. (P19)</p>
	<p>2.2.Competências de investigação do professor</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a não correspondência entre o que deveria ser e o que é o ensino deve-se a poucos conhecimentos e competências de investigação do professor</p>		<p>“há uma componente que se coloca que é a investigação, tem que haver uma investigação forte e isto ainda está numa fase muito embrionária, mas temos que fazer, orientar a monografia. Mas é preciso que os departamentos da universidade consigam desenvolver de forma articulada com o departamento de estudo e investigação para conceber projetos de investigação, isto falta. (P7)</p> <p>É preciso dar a mão a palmatória, eu vejo o professor universitário como um professor com outro nível de investigação. (P9)</p> <p>“ partindo do princípio que estamos ainda numa fase embrionária, que não temos academia para nos ajudar através de uma investigação mais aplicada a perceber quais são os nossos problemas e as nossas dificuldades, e a trabalhar essas dificuldades,” (P11)</p> <p>“ também tem a ver com a própria dificuldade de investigação, (...) há falta de cultura de investigação penso eu, também isso dificulta um bocadinho essa atividade do orientador. (P17)</p>
	<p>2.3. Existência de Recursos</p>	<p>2.3.1. Instalações e equipamentos</p>	<p>Não, por causa de muitos fatores, alguns dos quais eu já referi. Por exemplo, no mestrado, o professor tinha retroprojetor, cada aluno com o seu computador fazendo o</p>

	<p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a relação entre o que deve ser o ensino e a forma como se ensina implica a existência de recursos</p>	<p>Critérios: Verbalizações relativas à necessidade de instalações e equipamentos adequados.</p>	<p>seu trabalho de forma autónoma, e é assim que eu vejo a universidade, [com autonomia financeira], criar condições para que se consiga por em prática tudo o que é trabalhado na sala de aula, vejo-me muitas vezes aqui na universidade numa aula de investigação operacional por exemplo, ter que fazer muitas coisas no quadro, que eu devia fazer no computador, justamente por causa de carência de alguns equipamentos. (P9)</p> <p>Eventualmente não é ideal se nós comparamos com outras universidades que têm melhores condições, há outras formas que nós aqui em STP não podemos usar, desde tecnologias de informação, criação de páginas pessoais dos professores e outros tipos de trabalho que se faz noutras universidades que ainda estamos um pouco limitado neste aspecto. (P12)</p> <p>Penso que sempre posso melhorar, penso que ainda o que faço não seja o melhor, tenho esse descontentamento que as vezes podia fazer mais, mas temos estas condições, por exemplo no laboratório temos alguma falta de material e temos que arranjar material de baixo custo para realizar as atividades, as vezes temos que recorrer também aos laboratórios virtuais, nesse caso usando laboratórios remotos e virtuais para realizar atividades. (...) muitas vezes temos muitos alunos na sala de aula e a atenção que poderíamos dar mais individualizada fica comprometida," (P14)</p> <p>A própria universidade precisa de colocar mais recursos à disposição dos professores e alunos, e nós sabemos que muitas vezes não exigimos, porque sabemos que os alunos não terão como responder, é verdade que podemos ver hoje que com a <i>internet</i> as pessoas abraçam o mundo, mas sabemos que às vezes, isso tem uma limitação, nem sempre <i>internet</i> está disponível 24 sobre 24 horas, para os alunos poderem pesquisar, (...) às vezes, queremos fazer uma aula de laboratório e não temos laboratórios, e são todos os recursos que ajudam a melhorar esse processo de ensino-aprendizagem. (P17)</p>
	<p>2.3.2. Recursos materiais e didáticos</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia é a da necessidade de recursos materiais e didáticos.</p>	<p>Penso que não, a forma como ensinamos no ensino superior, precisa de algumas coisas mais, devíamos ter alguma facilidade principalmente em unir aquilo que ensinamos e a fonte que os alunos devem procurar estes conhecimentos. Nós pedimos um trabalho hoje e os alunos vão logo para a <i>internet</i>, porque é a fonte mais fácil, porque eles encontram mais conteúdos à volta disso. Muitas vezes, o processo de seleção não é aquele que nos agrada como professor, mas eu gostaria que eles tivessem uma biblioteca com muitas bibliografias onde eles pudessem escolher, para além da <i>internet</i>, ter uma biblioteca onde pudesse obter mais informação. O próprio professor teria fonte mais diversificada sobre um certo conteúdo que pretende ministrar, por isso penso que não está tudo dentro da nossa expectativa no ensino superior, falta melhorar muito a bibliografia para que os alunos adquiram mais capacidades, mais conhecimentos, mais possibilidades de debaterem com o professor. (P4)</p>	

			Estou também a falar de bibliografia atualizada por exemplo, às vezes, eu penso que os nossos programas estão eles abarrotados de bibliografias, mas sabemos perfeitamente que mais que metade daqueles livros nós não temos” (P17) Não, digo que não porque aqui parece ser mais um secundário do que uma universidade, as condições não estão criadas para ser uma universidade, também não temos essas condições mesmo que nós queiramos. Veja só, os professores que trabalham aqui eles recebem a disciplina e não há um livro adotado para a universidade, todas as universidades têm os seus livros de referências para todas as disciplinas, nós não temos, cada professor vai trabalhando de acordo com o material que ele adquiriu ou que ele tem, acho que isso não é correto. (P18)
	2.3.3. Recursos financeiros <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que a universidade deve ter recursos financeiros.		“com autonomia financeira” (P9)

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CRITÉRIOS E UNIDADES DE REGISTO

Tema II. Qualidade do ensino Universitário

SUBTEMA II.A. MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO NA UNIVERSIDADE		
Categoria e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1.Gestão e organização institucional <u>Critérios:</u> Informação que expressa a ideia de a qualidade de diversos aspectos do ensino superior	1.1. Organização administrativa <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que melhorias administrativas contribuiriam para o aumento da qualidade do ensino	“eu penso que a qualidade de ensino passa pelos aspetos chaves, estes aspetos passam pela organização da instituição, desde a sua administração” (P3) “principalmente a parte administrativa” (P5) “mesmo a nível de estratégia, há universidades por exemplo que já têm um grupo de professores fixos que pode contar, os professores conseguem saber o seu horário com dois anos de antecedência, (...), aqui na USTP, normalmente o professor só vai saber a disciplina que vai dar com uma semana de antecedência, com todos os problemas que isso tem”. (P12)

<p>depende da direção, organização e funcionamento dos órgãos de gestão da instituição</p>	<p>1.2. Coordenação/supervisão</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o aumento da qualidade do ensino exige uma melhor coordenação dos cursos e supervisão dedos cursos e professores</p>	<p>“as coordenações dos cursos, principalmente a coordenação deve fazer um bom papel, para que o resto aconteça” (P3)</p> <p>“portanto, estou a falar de um conjunto de meios de gestão académica, programas e planos de estudos supervisionados, de haver uma coordenação no sentido de se verificar em que medida os professores estão de facto a cumprir as suas funções, isso é importante” (P11)</p> <p>“também haver uma maior supervisão dos cursos, (...) nós os professores temos alguns encontros de trabalho, noto que aqui na universidade, o contato é muito limitado, podia haver mais dinâmica dentro dos departamentos”. (P14)</p>
	<p>1.3. Comunicação com os alunos</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o aumento da qualidade do ensino exige uma melhor comunicação com os alunos</p>	<p>“muitas vezes, os alunos desconheçam o sistema de avaliação, (...) então fazer com que essas informações cheguem aos alunos, porque se a instituição está preocupada com o êxito dos alunos, e um aluno falta uma avaliação oral por falta de informação, ele reprova o ano, eu acredito que fazer chegar essas informações será útil para que as coisas possam correr da melhor forma possível.” (P5)</p>
	<p>1.4. Seleção/ avaliação dos professores</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o aumento da qualidade do ensino exige seleção e avaliação dos professores</p>	<p>A qualidade tem a ver com os professores. A qualidade de ensino implica a qualidade dos professores. Temos vivido aqui no Ensino Superior com os professores que vão aparecendo. Os professores deveriam ser seleccionados e avaliados antes de ministrarem aulas. Deveria haver um período probatório, todos temos que ter consciência que o facto de se ter diploma não necessariamente significa ser um bom professor. Temos que avaliar o professor verificando o que o aluno sabe fazer, e o que o professor faz. Acho também que se deve apostar nos professores que realmente gostam daquilo que fazem. (P1)</p> <p>“e a qualidade dos professores, tem a ver com a contratação dos professores” (P3)</p>
<p>2.Organização do sistema de ensino universitário</p> <p>Critérios: Foi classificada toda a informação que considera que a melhoria de ensino universitário passa pela organização do sistema</p>	<p>2.1. Seleção dos alunos</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que as normas de acesso no Ensino Superior contribuem para a melhoria do ensino</p>	<p>“o exame de acesso já é o ponto de partida de seriação dos alunos, assim poderemos escolher alunos com vocação, alunos que escolheram o ISEC, porque querem ser futuro professor” (P6)</p> <p>Obviamente, uma melhor seleção dos alunos para entrarem na universidade, por isso eu vejo com grande satisfação as próprias provas de exame de acesso, porque criam uma seleção mais criteriosa, e os alunos que entram já trazem aqueles conhecimentos mínimos exigidos. (P12)</p> <p>O exame de acesso contribui para uma seleção de alunos com maior cuidado” (P11)</p> <p>Agora nós ainda não temos resultados palpáveis porque começamos no ano passado com o exame de acesso. Mas anteriormente quando não havia o exame de acesso, o nível do aluno constituía um bloqueio para o próprio aluno, e para nós enquanto professores, enquanto instituição. (P10)</p> <p>Temos vários aspectos a considerar, atualmente já temos um exame de admissão, que serve para filtrar, principalmente aqueles cursos em que há muitos alunos a se candidatarem e não há lugar suficiente e serve de diagnóstico inicial em relação aos cursos. (P14)</p>
	<p>2.2. Estrutura Curricular</p> <p>Critérios: Verbalizações que</p>	<p>“os planos de estudos devem ser cumpridos”(P3)</p> <p>“a qualidade estaria ligada ao processo de inovação, os alunos necessitam de conhecimentos inovadores para os ajudar quando saírem da formação, (P7)</p>

	expressam a ideia de que o plano de estudos contribui para a melhoria do ensino	<p>“acho que as universidades precisam se aproximar mais da nossa realidade, isto quer dizer, que possam ter propostas de programas de curso, que respondam as necessidades do nosso mercado,” (P8)</p> <p>“criar programas que sirvam, (...) “nós temos que criar estratégias para melhorar os planos de estudos, os planos que fazemos inicialmente devem ser flexíveis de forma a fazermos ajustes, acho que ter uma visão nas planificações é importante para a qualidade” (P14)</p> <p>“ter mais carga horária em algumas disciplinas, porque há disciplina que num só semestre, não é possível o professor trabalhar os conteúdos. Depois de acabar o semestre nunca mais terão acesso a esses conhecimentos, por isso este também é um dos aspetos que deve ser melhorado”. (P18)</p> <p>“mesmo o plano de formação, o currículo da formação, eu acho que precisam ser atualizados, as vezes questionamos algumas denominações das unidades curriculares, trazem coisas, que não têm nada a ver com a realidade. Nós estamos num mundo global, mas é necessário também ter em conta a nossa realidade, e muitas vezes nós não fazemos isso” (P19)</p>
3.Infraestruturas e Recursos da universidade	3.1. Instalações e equipamentos <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia é de que as infraestruturas tais como instalações e equipamentos contribuem para a qualidade do ensino	<p>“ temos problemas de infraestruturas, salas com muitos alunos,” (P4)</p> <p>Outros aspetos em termos do laboratório não devemos esquecer, desde a infraestrutura de construção, temos que fazer escolas com espaços, os laboratórios têm que funcionar, gabinetes (P7)</p> <p>“melhorar as condições de trabalho em termos de equipamentos,” (P9)</p> <p>“é importante que a universidade disponha também de recursos porque [os alunos durante suas experiências de aprendizagem], uma biblioteca adequada, cantina, (...) reprografia, há todo um conjunto de fatores que poderiam contribuir” (P11)</p> <p>“ muitas vezes temos muitos alunos na sala de aula, e a atenção que poderíamos dar de forma mais individualizada fica comprometida,” (P14)</p> <p>“e melhorar a oferta, as infraestruturas, o meio sanitário, digamos a higiene, tudo isto interfere, um aluno se está aflito para ir a casa de banho, e não pode ir por falta de condições, ele terá uma perturbação que vai o afectar, no momento que estiver a aprender,” (P15)</p> <p>“ainda não considero esta escola uma universidade, porque ainda falta muita coisa, não tem um espaço para o estudante estudar, ler, ir a internet, [quando eu digo vocês têm que pesquisar, eles dizem professora nós não temos internet, e nós também não temos como pesquisar!] Para ser uma universidade, teriam que ter mais espaço para experiências, pesquisa, laboratórios, (...)., (P18)</p> <p>“ ter salas de aulas não com quarenta, nem com cinquenta alunos, ter condições para trabalhar, (...) portanto, o professor para trabalhar melhor tem que ter salas de aulas em condições, [tem que ter matérias disponíveis para trabalhar],” (P19)</p>
	3.2. Serviços e materiais de apoio a alunos e professores <u>Critérios:</u> Informação cuja ideia central é a de que os recursos de apoio ao ensino e aprendizagem e serviços disponibilizados	<p>“disponibilizar os meios de ensino (retroprojector) para que os professores façam o seu trabalho com alguma dignidade, e os alunos sintam que têm condições para poderem estudar e aprenderem” (P3)</p> <p>“a questão bibliográfica, temos limitação” (P5)</p> <p>“com computadores para os matemáticos” (P7)</p> <p>“é claro que se tem que ter em conta, os meios materiais para se poder trabalhar” (P8)</p> <p>“precisam de bons livros (...) precisam de acesso à internet (...) serviços de acompanhamento médico, psicológicos” (P11)</p>

	<p>contribuem para a qualidade de ensino</p>	<p>“serviços sociais de apoio ao professor e ao aluno (...) se tivermos um bom serviço académico, um bom serviço de biblioteca, bom serviço de apoio para os professores e para os alunos, termos a possibilidade de ter um refeitório e outros (...) são aspetos muito importantes, pois permite também melhorar a qualidade do ensino superior,” (P12)</p> <p>“e depois as condições bibliográficas, os alunos e professores têm muitas dificuldades porque as bibliotecas não estão suficientemente apetrechadas para satisfazer as suas necessidades. Também percebemos que a aquisição de livros não é um processo fácil, digo isto porque um livro custa em média 20 euros, cinco livros são 100 euros, a questão da biblioteca é um processo muito complicado, mas temos que fazer algum esforço para apetrechar melhor as bibliotecas. (P15)</p> <p>“quando eu digo vocês têm que pesquisar, eles dizem professora nós não temos internet, e nós também não temos como pesquisar (...) mesmo fazer excursões, visita de estudo, há muita coisa em falta” (P18)</p> <p>“tem que se ter, matérias disponíveis para se trabalhar (...) ter a possibilidade de mandar um aluno para uma biblioteca e saber que lá vai encontrar o que mandei procurar” (P19)</p>
4. Contratualização do corpo docente	<p>4.1. Vínculo</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o vínculo, remuneração e quantidade dos professores contribuem para a qualidade de ensino</p>	<p>“ter professores efetivos, estou a falar de FCT, na universidade temos muitos professores extraordinários, isto é, eles têm uma outra função, então eles não dedicam cem por cento ao ensino, eles vão e dão aulas, mas têm outras coisas a fazer, talvez naquela disciplina em que ele poderia dar noventa por cento de entrega na universidade, ele dará cinquenta e cinco por cento. (P2)</p> <p>“há dificuldades na colocação dos docentes, os regimes dos docentes são contratuais, e dizem que os professores devem ser efetivos, eu por exemplo sou efetivo de quadro, mas os outros não são, portanto, isso afeta todo um processo de aprendizagem”. (P7)</p> <p>Se nós estivéssemos quadros efetivos de certeza que contribuiria sobremaneira, porque nós aqui temos uma percentagem de 90% de professores extraordinários. Esses professores têm afinidade com a escola porque eles precisam de um salário, mas eles não têm um comprometimento. (P10)</p> <p>Para mim, este é o ponto-chave, trabalha-se com um número exagerado de professores contratados” (P12)</p> <p>“nós temos professores turistas, professores que vêm ganhar seu dinheiro, esses não são professores, o problema é que a universidade nem tem professores, não tendo professores, não podemos falar de universidade, somos um embrião da universidade, porque professor não é aquele que passa na escola, é aquele que está na escola,” (P18)</p> <p>“quando digo melhorar a qualidade dos professores, estou a falar no regime de colocação dos professores, no meu entender, nenhuma universidade pode se prover com um número tão grande de professores que não são de quadro, porque quando se está a trabalhar com professores contratados ou extraordinários, a exigência não é a mesma, na pior das hipóteses, se não gostou do desempenho do professor não voltar a contratá-lo, isso é um grande problema” (P12)</p> <p>Para aumentar a qualidade do ensino é importante que haja maior envolvimento dos professores neste processo de ensino, maior envolvimento significa que haja mais docentes efetivos a exercer a atividade aqui na escola, não sendo assim, a qualidade pode ficar comprometida, porque professores contratados só estão aqui algumas horas, e depois têm outras atividades a cumprir, e não priorizam o</p>

		<p>ensino. (P16)</p> <p>“enquanto tivermos oitenta por cento de professores da universidade extraordinários, não há também como exigir muito, não estejamos com ilusões, isso implicaria os professores serem de quadro e estarem aqui a tempo integral, são estas questões que acho que ajudariam bastante,” (P17)</p>
	<p>4.2.Remuneração</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a melhoria da qualidade do ensino passa por dotar o docente de uma melhor estrutura remuneratória</p>	<p>“também em termos salariais, porque um estímulo sempre faz bem.” (P2)</p> <p>“o salário, as pessoas não falam de forma oficial, mas de forma oficiosa sempre queixam, o valor que auferem é desmotivante, (P3).</p> <p>“muitas vezes os professores não dizem mas ouvimos, estão a exigir tudo isso, mas não temos a recompensa do outro lado, quando falam de recompensa, falam de recompensa monetária, (...) mas também de uma recompensa a nível de formação, para os professores poderem melhorar as suas capacidades”(P4)</p> <p>“as reenumerações do docente são fatores incitativos” (P7)</p> <p>Fez-me uma pergunta que me faz retroceder no tempo, a boa disponibilidade dos docentes, a motivação, e quando falo de motivação estou a falar a nível salarial também, o salário faz com que as pessoas se engajem. (...), tem que se discutir o nível salarial dos docentes, naturalmente, tendo em conta a realidade do país, mas há instituições onde as pessoas ganham super bem e nós temos que parar para comparar. (P8)</p> <p>Muitas vezes, pode-se dizer que aumentar a qualidade do ensino é aumentar o salário dos professores. Portanto, aumentar o salário do professor pode ser um incentivo para melhorar o nível de ensino, porque é uma forma de valorizar o professor perante os outros profissionais. (P6)</p> <p>“professores motivados em termos remuneratórios,” (P11)</p> <p>“a questão salarial, a reenumeração, porque eu acredito que se fosse mais atrativo, embora para a nossa realidade não podemos queixar muito, no contexto do país que nós estamos, mas, se fosse mais atrativo, nós teríamos a capacidade de atrair mais competências cá para USTP para nos ajudar,” (P17)</p> <p>Aqui entra muitas coisas, uma primeira é a valorização do próprio quadro docente, quando digo valorização, não quero referir só ao salário, mas o professor para trabalhar melhor, tem que auferir de um melhor salário,” (P19)</p>
	<p>4.3.Quantidade</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a melhoria da qualidade do ensino passa por ter professores em quantidade suficientes para dar resposta ao ensino</p>	<p>Temos limitações na linha de recursos humanos” (P8)</p> <p>“um dos bloqueios é a falta dos professores”. (P10)</p>
	<p>4.4.Renovação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja</p>	<p>“é fundamental o rejuvenescimento da própria universidade, a universidade precisa de sangue novo, para vir com outras ideias, outras formas, não estou a dizer de forma alguma de tirar as pessoas que estão ali, quero dizer trazerem e associar a irreverência à experiência que já temos, andamos todos</p>

	ideia central é a de que a melhoria da qualidade do ensino implica a contratação de novos professores, sobretudo professores mais jovens	um bocadinho amorfos, cristalizamos na experiência, trazer nova dinâmica, a formação é essencial, estou a falar de entrada de professores jovens com outra cabeça, com outra forma de encarar o mundo, trazer gente jovem, com outra forma de ver as coisas, com outra abordagem, com outra disponibilidade” (P17)
5. Formação do corpo docente	5.1.Qualificação Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que uma qualificação e preparação técnico-científica por parte do professor contribui para o aumento da qualidade do ensino	“era necessária haver capacitação dos assistentes, para se verificar o que está sendo feito. (P1) “começaria pela ou no mestrado e doutoramento, por isso apostaria na formação” (P2) “seria a formação académica dos professores (...) Para aumentar a qualidade do ensino seria a formação avançada, mestrados, doutoramentos, (P7) “quadros altamente bem formados, professores bem qualificados” (P9) “é ter um grupo de professores qualificados academicamente” (P11) “melhorar a qualidade dos docentes, acho que começaria por melhorar a qualificação académica dos docentes, (...), temos que dar uma atenção muito especial a docência, porque se não é dos primeiros aspeto é dos cimeiros, bom, se quisesse hierarquizar esta questão diria que a docência está em primeiro lugar,” (P15) “depois a própria qualificação académica dos professores poderá ser um dos fatores que contribua para o aumento da qualidade do ensino, se não tivermos professores de qualidade, então, não teremos um ensino de qualidade” (P16)
	5.2. Formação Pedagógica Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de conhecimentos e competências pedagógicas e didácticas por parte do professor contribui para o aumento da qualidade do ensino	“falta de professores com formação de na área pedagógica,” (P2) “e professores preparados sobretudo na área pedagógica, isso nós não temos, temos deficit. (P10) Fundamentalmente a formação dos professores no que toca as estratégias do ensino- aprendizagem, conhecer as teorias, depois podemos selecionar aquilo que possa ser melhor e que possa se adaptar a nossa realidade (...) e fazermos um trabalho de construção do saber, (...) falta sobretudo a formação pedagógica.” (P13) “professor de qualidade não é aquele apenas que tem conhecimento científico, pode ter conhecimento científico e não ser capaz de transmitir correctamente os conteúdos, ou não avaliar correctamente os alunos, isto poderá influenciar na qualidade de ensino,” (P16) “as vezes chegamos a sala de aula e queremos introduzir um tema e as vezes o estudante levanta uma questão, o professor tem que ter, capacidade para aproveitar dessa situação e desenvolver o tema, (...) muitas vezes a falta dessa proatividade, deve-se ao facto dele não estar bem preparado pedagogicamente, ele até pode ser um bom químico e não ser um bom professor,” (P19)
	5.3. Formação permanente Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que uma formação permanente de atualização do professor contribui para a melhoria da qualidade do ensino	Para aumentar a qualidade do ensino eu acho que a formação faz muita falta, (...) os professores têm que estar sempre em permanente processo de formação, (...) quando os alunos começarem a questionar aquilo que o professor diz na sala de aula, raramente o fazem, quando começarem a questionar, a indagar, a querer saber, por em causa aquilo que o professor diz, nessa altura a universidade verá que é importante a formação. (P17) “a universidade tem que criar condições para que professores de tempos, em tempos, tenha uma formação de reciclagem. Acabamos a formação, começamos a dar aulas e já não saímos para atualizar conhecimentos. Se o professor não for a procura dessas formações, por conta própria, e estas formações custam algum dinheiro, [o salário não é o mais digno,] não é fácil pagar a viagem e a

		estadia fora de S. Tomé para se ter essas formações, portanto o professor acaba por ficar aqui sem saber o que está a acontecer lá fora, professor tem que ter formações com frequência,” (P19)
	5.4. Investigação <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que a realização de investigação por parte do professor contribui para o aumento da qualidade do ensino	“estamos a falar de professores universitários que mal sabem como se escreve um artigo e coisas como essa, porque estamos a fazer universidade com muita pouca investigação, temos que investigar, porque na próxima jornada científica da universidade queremos estar lá com uma informação nova, a nossa descoberta.” (P4) “e pesquisa, a formação não é só uma formação clássica académica, é preciso uma formação formal e informal mais virada para pesquisa e desenvolvimento, isto é minha opinião, isso para mim, é que é a qualidade,” (P7)
6. Ação do professor <u>Critérios:</u> Informação que expressa a ideia de que a melhoria do ensino universitário se prende com ações e atitudes do professor face ao ensino	6.1. Cooperação <u>Critérios:</u> Foi classificada toda a informação que expressa a ideia de que a colaboração entre os professores contribui para a melhoria do ensino	“numa universidade um professor dando um conteúdo, muitas vezes ele pode não ser grande especialista naquele conteúdo que ele quer transmitir, o ideal é que chame outro colega que seja especialista para ajudar, por forma a fazer com que o aluno possa ter a melhor preparação possível, e é algo que eu acho, que se tem que incutir aqui na nossa universidade, deve-se institucionalizar essa prática para bem de todos os alunos.” (P2) “noto que aqui na universidade os encontros de trabalho entre os professores é muito limitado, devia haver mais dinâmica dentro dos departamentos”. (P14)
	6.2. Compromisso com os resultados <u>Critérios:</u> Foi classificada toda a informação que expressa a ideia de que deve existir um compromisso dos professores com os resultados escolares	Se tens 40 alunos, tens que trabalhar para pelo menos 80% alcancem o sucesso, tens que dar o teu melhor, se eles não atingirem o objetivo, têm que saber porquê. Quando o aluno reprova, tem de se saber dizer, qual foi o motivo, quais foram as razões. (P1) Se os alunos tiverem positiva ou negativa, ou se houve um grande número de alunos com negativas, professor pode dizer que deu a sua matéria e que os alunos é que não aprenderam, mas se o professor estiver comprometido com a instituição e com a profissão, ele quer resultado por parte dos alunos,” (P10)
	6.3. Planificação <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam todas as referências a aspetos relacionados com a planificação das aulas	“outra qualidade de ensino é preparar bem, planificar bem as nossas atividades, dar tarefas concretas e sistemáticas aos alunos (P16)
	6.4. Exigência <u>Critérios:</u> Foi classificada toda a informação que expressa a ideia de que os professores devem exigir um maior comprometimento dos alunos	“e exigir mais por parte dos alunos”. (P16)
	6.5. Inovação	“têm que pensar no futuro, devem ser empreendedores, criar empregos para eles próprios e para os

	<p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a inovação contribui para a melhoria do ensino</p>	outros também, e para isso, é necessário ter qualidade e inovação no ensino". (P7)
	<p>6.6. Diferenciação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que ter em consideração as especificidades do aluno contribuem para a melhoria do ensino</p>	<p>"ter um grupo de professores disponíveis para aperceberem-se das dificuldades dos alunos, para poderem trabalhar com os alunos, para poder recebê-los e propor melhorias, isso é muito importante," (P11)</p> <p>"acho que tem de haver flexibilidade se quisermos diminuir o insucesso tendo em conta as lacunas que os alunos já trazem do ensino secundário," (P14)</p> <p>"o professor tem que conhecer os seus alunos, tem que conhecer os problemas dos seus alunos, ele tem que tentar ajudar os seus alunos a solucionar esses problemas, é o que eu acho. (P18)</p>
	<p>6.7. Facilitação do processo de aprendizagem</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia de facilitação e orientação do aluno no seu processo de aprendizagem contribuem para a melhoria do ensino</p>	<p>"por parte do professor ele sabe que tem o papel de orientar, de ter aquela capacidade de fazer os alunos progredirem, os alunos devem ser incentivados a pesquisar," (P5)</p>

SUBTEMA II.B. ASPETOS DIFICULTADORES DO ENSINO NA UNIVERSIDADE		
Categoria e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
<p>1. Ensino pré-universitário</p> <p>Critérios: Informação cuja ideia central é a de que a qualidade do ensino pré-universitário dificulta o ensino universitário</p>		<p>Várias vezes já discuti sobre isso, o ensino superior é o resultado de todo o processo do ensino, quando temos um resultado de um processo que não está muito bem no secundário, o ensino superior também não vai estar bem, essa é a minha opinião. (P4)</p> <p>Muitas vezes no secundário, o professor que o aluno tem muita simpatia, muita inclinação, muita estima, tem dificuldades, então estamos a criar uma base que vem dos secundários cheios de problemas, e quando chega ao ensino superior tem vários problemas, logo o aluno não terá resultados que muitas vezes poderia vir a ter. (P4)</p>

		<p>“o subsistema do ensino superior devia ser uma transição natural do subsistema do ensino secundário, e essa transição não existe, por causa das dificuldades que conhecemos do próprio subsistemas do ensino secundário e que são graves. (P11)</p> <p>“porque no ensino secundário há muitas ruturas, os programas não são cumpridos a cem por cento, pelo que muitas vezes o conteúdo que começa na sétima classe e deve continuar na oitava classe, ou seja essa sequência cronológica as vezes falha, além disso deve-se melhorar a qualidade dos docentes dos ensinos primários e secundários” (P15)</p> <p>“porque se quisermos sucesso na universidade temos que apostar no ensino primário, tem que se começar a exigir desde o ensino básico, não é aqui na universidade que estamos a querer toda a qualidade, a sacrificar os professores, eles não têm o saber porque não trazem os pré-requisitos (...) se queremos o sucesso do ensino, não é na universidade que vamos ver esse sucesso, é no ensino primário, na base, temos que começar lá atrás para eles aprenderem as coisas” (P18)</p>
2.Gestão e organização institucional	2.1.Organização institucional	<p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a falta de organização e comunicação institucional dificulta o ensino</p> <p>“tem a ver com a própria organização da universidade, enquanto todos souberem o seu papel, estou falar de todos, do nível mais alto até os discentes, os funcionários, devem conhecer o seu papel. A administração deve articular, professores, docentes, discentes e os funcionários, tem que haver uma sintonia, cada um deve saber o que fazer, e fazer bem, para que as coisas funcionem, as regras, as normas, elas têm que ser cumpridas” (P3).</p> <p>“organização dos serviços académicos, os serviços académicos têm que ser bem organizados, bem estruturados, têm que funcionar eficientemente, [e quando falo da formação,]não podemos esquecer que os não docentes também jogam um papel preponderante, sobretudo aqueles que estão no apoio ao serviço docente, porque uma universidade ela tem que trabalhar em equipa” (P7).</p> <p>“mas o que constato, eu acho que é necessário uma melhor organização, é necessário trabalharmos com competências que nos permitam compreender cada vez melhor o expediente de gestão, administração escolar, e também gestão das instituições universitárias (P8)</p>
	2.2. Participação dos estudantes	<p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a falta de participação dos estudantes nas atividades da universidade dificulta o ensino</p> <p>Eu acho que a universidade foi criada por causa dos alunos e eu acho que os alunos devem estar integrados na universidade, não só como alunos, não sei se aqui funciona bem a parte de associação dos estudantes, mas estabelecer uma parceria entre a associação dos estudantes com a universidade, porque os alunos devem estar informados acerca da universidade” (P2)</p>
	2.3. Cooperação interinstitucional	<p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a falta de cooperação interinstitucional a nível nacional ou internacional dificulta o ensino</p> <p>“nossa universidade é nova e foi muito bom ter implementado essa universidade, porque é uma porta aberta para os investigadores nacionais e internacionais, e não só, o que temos de fazer é estabelecer parcerias, abrir ao mundo, trazer o mundo a nós e irmos também a busca de mais conhecimentos” (P6)</p> <p>“nós temos USTP, Lusíadas, IUCAI, cá para mim cada um fazendo esforço a sua maneira, não estou cá para avaliar o desempenho dessas universidades, (...) faz-me pensar que até seria bom</p>

		que houvesse dialogo entre as diversas instituições do ensino superior em S. Tomé, para cada um ter noção do que outro está a fazer, e em que se pode complementar, discutindo até estratégias em função da realidade do mercado” (P8)
3. Recursos Critérios: Informação que expressa a ideia de que a ausência de recursos diversos dificulta o ensino	3.1.Instalações e equipamentos Critérios: Verbalizações relativas à ausência de instalações e equipamentos como aspetos que dificultam o ensino	<p>“os meios de ensino deveriam estar na sala de aula, pois gasta-se algum tempo ao montar os equipamentos (PowerPoint),” (...) “salas de aulas adequadas e adaptadas ao meio de ensino” ” (P1)</p> <p>“podemos falar de materiais como projetores, ter laboratório, centros de investigação, lugares para fazer estágios. Um centro de pesquisa ajudaria para quando os alunos terminassem as partes curriculares. Nós aqui só temos CIAT, que é um centro de investigação, todo aluno de biologia não pode ir para CIAT, até porque é só a parte vegetal. Vamos supor um aluno que quer a parte animal, temos falta de laboratórios e também essa questão de estágio, os alunos não têm muitas opções para os estágios e não é só na biologia, todos outros cursos deparam com essa questão de estágio” (P2)</p> <p>“ para os alunos que querem investigar, uma boa parte não quer, mas comprehende-se que para aqueles que querem, eles têm dificuldades em encontrar respostas, se tivéssemos disponibilidade de internet na universidade, e outros meios necessários, penso, que isso dificulta o ensino” (P4)</p> <p>“ter mais espaço para diversão, porque quando os alunos ficam todo tempo na sala de aula causa um pouco de cansaço, um espaço de lazer, mesmo a cantina escolar não existe, por exemplo a questão da fotocópia, hoje damos algum material para poder apoiar os alunos, mas, há necessidade da disponibilidade de uma reprografia que possa atender da melhor forma os alunos” (P5)</p> <p>Há vários aspetos que dificultam o ensino, em primeiro a questão de infra-estruturas adequadas para o ensino superior, é necessário evoluímos para uma cidade universitária, com cantinas, com alojamentos para fazer com que alunos que vêm de outras regiões possam alojar, os laboratórios, para os alunos de biologia, de química, têm que haver laboratório para todos esses cursos” (P7)</p> <p>“temos algumas dificuldades na aquisição de equipamentos e materiais necessários” (P8)</p> <p>“também não há condições para que os alunos tenham acesso aos computadores, a internet, são limitações da própria universidade”. (P13)</p> <p>“a nível de laboratórios temos muita falta de equipamentos, laboratório de física tem alguns, anualmente entregamos a lista, mas devido talvez aos aspetos financeiros, as compras não são feitas e muitas vezes se quisermos que a aula corra bem, nós próprios temos que arranjar os matérias por conta própria, penso que aqui devia ser um ponto a melhorar” (P14)</p> <p>“podemos reclamar porque de vez em quando falha água, e faz falta na casa de banho, a questão da biblioteca que é uma questão que se tem que melhorar, mas digo que não é um processo fácil” (P15)</p> <p>“pois temos alguma carência em termos de materiais dos laboratórios, nossos laboratórios precisam ser melhor apetrechados para permitir que os alunos ponham mão na massa, o ensino tem sido em muitos casos muito teóricos, os alunos têm usado o simulador que não é a mesma coisa, pois têm que colocar a mão na massa, são este aspetos fundamentais na minha perspetiva”.</p>

		<p>(P16) “aspectos que dificultam temos falta de espaço, laboratórios” (P18)</p>
	<p>3.2. Recursos materiais e didáticos</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia é a que a falta de recursos materiais e didáticos dificulta o ensino universitário</p>	<p>“o acesso a literatura atualizada, (...) temos de ter bibliografias, acesso a revistas científicas de ensino, (...) há faltas de materiais didáticos” (P1)</p> <p>“professores terem livros, uma biblioteca com alguns livros ajudaria bastante, nós aqui temos muita carência de livros (P2).</p> <p>“um país com dificuldades em que as bibliotecas são muito fracas em termos de conteúdos, muitas vezes queremos uma bibliografia, passamos duma biblioteca e não temos” (P4)</p> <p>Em termos de dificuldades é a questão do acervo bibliográfico, temos a internet que acho que não está ainda disponível,” (P5)</p> <p>“temos algumas dificuldades na aquisição de equipamentos e materiais necessários” (P8)</p> <p>Se calhar o acesso as bibliografias, se calhar porque os alunos têm muitas dificuldades, eles têm vontade mas não têm como, ou seja a biblioteca tem grande carência de livros, a nossa universidade não tem parcerias para que os alunos tenham acesso a bibliotecas virtuais e eles vivem muito a base de photocópias” (P13)</p> <p>“falta bibliografias, falta meios materiais, se queremos comprar livro é outra dificuldade, não temos como comprar livros na Europa, o nosso honorário também não nos facilita, por isso há pessoas que nem compram um livro por ano.” (P18)</p> <p>Tem que ver sobretudo as questões matérias, eu ensino literatura africana e brasileira e eu tenho uma bibliografia dos anos noventa disponível na biblioteca, um exemplar, as vezes digo para mim mesmo, estou a fazer de conta, e não é só isso, e muitas vezes não posso ir mais além com esses estudantes, é complicado exigir deles o que não disponibilizo para eles, e isso limita-me e é frustrante. (P19)</p>
	<p>3.3. Recursos financeiros</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a falta de recursos financeiros dificulta o ensino</p>	<p>“se falarmos do ensino público, também a baixa da receita de propina não facilita, poucas coisas facilitam, esta é minha ótica se calhar bastante errada” (P4)</p> <p>O fator primordial ali é o aspeto económico, porque uma universidade sem dinheiro mesmo que queira dar mundo e fundos aos alunos, não poderá o fazer, então ficamos ali a desmoronar” (P6)</p> <p>Está muito ligado a falta de apoio financeiro, é preciso mais apoio financeiro, a nossa universidade, tem que ter recursos financeiros para poder satisfazer as despesas, e nós dizemos aos nossos alunos, que o valor que eles pagam não é suficiente para melhorar as nossas infraestruturas e nem formar os nossos professores e promovermos a investigação científica, porque o fundamental é recurso financeiro. (P7)</p> <p>“os recursos financeiros também, por falta de recursos financeiros” (P8)</p> <p>“o problema que nos bloqueia é o problema financeiro. Porque às vezes temos dificuldades na aquisição de matérias didácticas, tinteiros, aquisição de papéis (P10)</p>
<p>4. Formação do corpo docente</p> <p>Critérios: Informação que</p>	<p>4.1. Ausência de formação Pedagógica</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia</p>	<p>“os professores são importantes, mas têm que ter a componente pedagógica” (P7)</p> <p>“professores com competências, com formação na área pedagógica” (P18)</p> <p>“e a formação na pedagogia ajuda o professor neste âmbito” (P4)</p>

expressa a ideia de que a ausência de formação pedagógica e contínua dificulta o ensino	central é que a falta de conhecimentos pedagógicos dificultam o ensino	
5. Ação do professor <u>Critérios:</u> Informação que expressa a ideia de que a falta de cooperação entre os professores e a falta de responsabilidade do professor dificulta o ensino	5.1. Cooperação entre professores <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que a falta de cooperação entre os professores dificulta o ensino	“quero adicionar que, é necessário que no Ensino Superior sejamos unidos, sejamos uma equipa” (P4) “ainda se nota uma grande insuficiência na relação entre os professores, é necessário que possam estar em maior sintonia uns com os outros no que respeita as disciplinas que são leccionadas, portanto nota-se que ainda existe muito trabalho a fazer” (P11) “e depois eu acho também que esta dificuldade poderia ser na minha perspetiva colmatada se nós não vivêssemos isoladamente, porque há professores que têm mais facilidades de comunicação com outros, tem outras estratégias, tem maior facilidade de chegar, é preciso um grupo de trabalho mais colaborativo, (...) se trabalhássemos numa estratégia comum naquilo que é a área de cada um, mas acho que há estratégias que podem ser consertadas, acho que isso ajudaria também,” (P17)
	5.2. Responsabilidade do Professor <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que a falta de responsabilidade do professor dificulta o ensino	“ às vezes assisto um professor que devia começar as aulas as 7:20, ele começa as 9:40, e meia hora depois ele está a sair, e os alunos disseram que este professor é assim, quando vejo isto, este indivíduo nunca devia estar na sala de aula a lecionar, porque ele está a roubar o Estado e não está a cumprir os objetivos para qual foi chamado, então com estas situações assim é muito complicado atingir-se os objetivos do ensino aprendizagem.” (P15)
6. Relação professores/alunos <u>Critérios:</u> Informação que expressa a ideia de que aspectos relacionais entre professores e alunos dificultam o ensino		“estamos a falar de professores que têm mestrado, doutoramento e outros conhecimentos, mas ficam três, quatro, cinco anos sem uma formação contínua. Estamos a falar que a formação contínua é importante, tem que ser algo que está sempre em dinamismo, e não vale a pena estarmos aqui a ensinar a mesma coisa dez anos depois, é preciso termos oportunidades para melhorarmos isso,” (P4) “atualização do conhecimento dos professores como fator fundamental, é fundamental a atualização do professor ” (P1) “então temos que investir na questão da formação contínua também” (P7) “ e apoiar professores para que possam prosseguir a formação, mesmo fora do país, para atingir outros patamares de conhecimento, porque temos que ter consciência das nossas limitações aqui no país.” (P8) “ os graus académicos são importantes porque isso vai sobretudo prestigiar a universidade, entretanto os conhecimentos que uma pessoa ganha na licenciatura, no mestrado e no doutoramento devem ser aprofundado ao longo do tempo” (P12) “tenhamos professores à altura, capazes de conduzir no processo de ensino-aprendizagem, e a formação contínua contribui para isso” (P11)
7. Alunos	7.1. Conhecimentos prévios	“ a qualidade dos alunos que entram no ensino superior baixou consideravelmente, neste sentido é preciso nós avaliarmos não somente o ensino superior, mas o ensino secundário, básico e o pré-

<p>Critérios: Informação cuja ideia central é a de que existem aspectos dos alunos que dificultam o ensino</p>	<p>Critérios: Verbalizações cuja ideia é a de que a falta de saberes diversos e conhecimentos prévios dos alunos dificulta o ensino</p>	<p>escolar” (P4)</p> <p>“alunos que entravam na USTP antes da implementação do exame de acesso, vinham sem bases, e muitas vezes questionávamos, esses alunos serão que tipo de professor futuramente? Alunos que não sabem escrever uma frase com concordância, sujeito, predicado, pode colocar sujeito no singular e predicado no plural, essas são situações transversais, estes alunos vão ali, muitas vezes conseguem dez ou onze valores, vão fazendo o caminho, mas o futuro não será brilhante. O ISEC nessa conjuntura não poderá fazer muito por esses alunos, falta-lhes a base, não se pode dar o teto, se não se tem a base, e nós estamos ali para dar o teto.” (P6)</p> <p>Os alunos sem preparação dificultam o ensino, como no caso de matemática alguns alunos vêm para a universidade mal preparados” (P9)</p> <p>O aluno chega maior parte dos casos sem pré-requisitos necessários para entrar no ensino superior. Este tem sido um problema grave, até porque no subsistema secundário, antigamente os alunos não traziam nem 12º ano, foi preciso criar o ano propedêutico para tentar nivelar as competências. Em STP, as dificuldades e os desafios assumem um caráter muito específicos, pelo facto dos alunos trazerem muitas deficiências do ensino secundário, isso dificulta a forma como os professores ensinam mesmo a nível de coordenação das disciplinas, aplicação dos currículos” (P11)</p> <p>“temos alunos que chegam o primeiro ano com muitas lacunas trazidas do ensino secundário, e têm dificuldades em conseguir seguir o programa que é muito apertado e tem que ser adaptado para esses alunos. Gostaríamos que eles chegassem com melhores competências, muitas vezes não temos” (P14)</p> <p>“temos que melhorar o nível do ensino primário e secundário, os alunos que nos chegam para o ensino superior vêm muito mal preparadas no geral e estudam pouco, se não conseguirmos dar uma atenção ao ensino primário e secundário, para que quem chega ao superior tenha esses pré-requisitos vai ser muito complicado” (P15)</p> <p>A falta de pré-requisitos coloca logo a partida, porque obriga-nos muitas vezes, a ter que baixar um bocadinho de nível, para eles acompanharem. Um exemplo, os alunos reclamaram, diziam que um professor utilizava uma linguagem muito difícil. Pediu-se um outro professor para assistir aula daquele professor, conclusão professor falava da infraestruturação da economia nacional-uma a linguagem da universidade, mas os alunos não estavam de facto a perceber, então o pedido foi feito para o professor baixar o nível para que eles possam compreender, porque de facto a razão de estarmos cá são eles, se eles não percebem nada, não estamos aqui a fazer rigorosamente nada, isto também dificulta. (P17)</p> <p>“porque temos recebido certos tipos de alunos com menos competências, eles têm 12º ano, mas quando se fala de anatomia eles não conhecem nada, e então tentamos dar o mínimo possível para que eles fiquem com esse mínimo, e nem sempre surte o efeito que se quer” (P18)</p>
<p>7.2. Motivação extrínseca</p>	<p>Critérios: Verbalizações cuja ideia é a</p>	<p>“o ISEC vem do passado, quando o aluno via que já não tinha nenhuma saída profissional, nem como entrar para isso ou aquilo que queria, então o ISEC era o lugar que lhe podia acolher, isso é mau” (P6)</p>

	<p>de que a falta de alternativas na escolha do curso dos alunos dificulta o ensino</p> <p>7.3. Empenho/cumprimento das normas de aprendizagem</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia é a de que, a falta de cumprimento das normas de aprendizagem por parte dos alunos dificulta o ensino</p>	<p>“também hoje temos alunos que trabalham, portanto alunos trabalhadores-estudantes, e não cumprem as regras que constam no regulamento, isso também dificulta, não chegam a horas, chegam cansados, e depois há uma dose daquilo que têm que reter, e essas coisas todas concorrem para isso.”(P5)</p> <p>“o maior problemas que temos, eu gosto de chamar displicência dos alunos, digo isto porque os alunos vêm para universidade para adquirirem um diploma, mas falta-lhes àquela cultura de dedicar e acima de tudo querer aprender alguma coisa, e como eles vêm mais atrás do diploma do que do conhecimento não têm essa responsabilidade, e quando não há responsabilidade fica muito difícil”. (P9)</p>
--	---	--

SUBTEMA II.C. ASPETOS FACILITADORES DO ENSINO NA UNIVERSIDADE		
Categoria e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
<p>1.Gestão e organização institucional</p> <p>Critérios: Informação que expressa a ideia da gestão, administração e organização da universidade como aspectos que podem facilitar o ensino</p>	<p>1.1.Organização institucional</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que a existência de organização e comunicação institucional pode facilitar o ensino</p>	<p>“melhorar a comunicação entre a parte administrativa e os professores. (P2)</p> <p>A boa comunicação é fundamental, estou a falar da administração, das coordenações, do setor pedagógico têm que funcionar em pleno, os serviços académicos, porque a informação deve fluir da melhor forma para todos, e deve haver a sintonia, e assim as coisas funcionam, cada um sabe qual o seu papel. (P3)</p> <p>“uma administração que facilita os trabalhos de todos. A administração tem que deixar equipamentos disponíveis, tem que haver abertura, estarem disponíveis para no sábado por exemplo permitir os professores trabalharem com alunos, tem que haver essa abertura, e se um professor pedir a administração tem que disponibilizar salas para trabalhar, felizmente na nossa universidade temos tido essa facilidade. (P9)</p> <p>“digamos também uma maior aproximação entre a chefia e os docentes (...) também a um divórcio muito grande entre a direção, os docentes e os alunos sobretudo, por exemplo, há meses fez-se a substituição do antigo presidente, pelo atual presidente, ninguém soube disto, não há uma comunicação interna, eficiente e rápida que faz com que as pessoas saibam aquilo que esta acontecer, então terá que haver comunicação entre a direção, professores e alunos, isto facilita</p>

	1.2. Participação dos estudantes Critérios: Verbalização cuja ideia central é de que a participação dos estudantes em associações de estudantes pode facilitar o ensino	bastante, não sei se todos pensarão assim mas acho isto também fundamental. (P15) “a existência de algo que é muito importante no ensino superior é ter uma associação dos estudantes muito forte, que sobretudo, possa ajudar os alunos na primeira fase da integração. (P12)
	1.3. Cooperação interinstitucional Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a cooperação interinstitucional a nível nacional ou internacional pode facilitar o ensino	“aspectos que facilitam são as parcerias externas e internas como disse, temos o nosso centro agronómico tecnológico, muitas vezes há tecnologias de ponta que a universidade não consegue oferecer, mas se levarmos os nossos alunos para esses locais, eles terão acesso” (P6) “parceria entre instituições, é mais ou menos isso”. (P10)
	1.4. Seguimento após formação Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o seguimento após a formação pode facilitar o ensino	“outra coisa que temos que fazer já que estamos a formar professores de qualidade, seria, depois dos alunos saírem da escola, tivéssemos a possibilidade, em acordos com as escolas de os acompanhar, pelo menos um semestre ou um ano para vermos como estão a evoluir na prática e depois os soltar”. (P18)
2. Recursos Critérios: Informação que expressa a ideia de que a existência de recursos diversos facilita o ensino	2.1. Instalações e equipamentos Critérios: Remete para a ideia de que a existência de instalação, equipamentos, e laboratórios facilita o ensino	“temos sala de aula com poucos alunos” (P2) “também estou a falar dos meios que auxiliam o ensino, das bibliotecas, dos laboratórios” (P3) . Temos um espaço físico que é bom” (P5) A escola embora pequena, a sala de aula não são tão supletivas, não estão repletas para dizer que temos muitos alunos, elas comportam um número razoável de alunos, todos sentados, temos salas de aulas apetrechadas, não temos aqui falhas de energia, porque temos um gerador, quando há falha de energia liga-se o motor” (P10) Os aspectos que facilitam o ensino, neste momento, as condições do espaço da sala de aula, digamos a infra-estrutura e as condições de trabalho têm melhorado e tem ajudado muito no ensino-aprendizagem, portanto, as cadeiras, o quadro, o projetor, os alunos quando vão ao quadro perdem menos tempo” (P13) No caso de minha disciplina o facto de ter poucos alunos é um bónus, às vezes, tenho turma com dez alunos, doze alunos, portanto faço acompanhamento com os alunos, faço sessões de dúvidas, aulas-extra ficam mais fácil. Se fosse uma turma com quarenta, cinquenta alunos seria complicado, não é meu caso.” (P14) “o ISP (atual FCT) pode reclamar de outras coisas mas não pode reclamar das salas de aula, sofreu uma remodelação a nível das carteiras, portanto não pode reclamar tanto” (P15) “isto está a mudar, eu já vi que no Instituto de saúde têm um laboratório, espero que continue assim. (P19)
	2.2. Recursos materiais e didáticos	“materiais pedagógicos,” (P3) Podemos falar dos meios materiais, podemos falar de equipamentos, tudo isto são meios

	<p>Critérios: Remete para a ideia de que a existência de recursos matérias e didáticos facilita o ensino</p>	<p>auxiliares que o professor precisa. (P8)</p> <p>“não temos aqui falta de materiais, temos recurso que foi adquirido em parceria com a Gulbenkian, então temos aqui manuais que ajudam na supervisão e nas aulas, nós temos o portátil caso o professor precise para levar para sala de aula, nós temos data-show, embora não sejam muitos, são três, é uma questão de saber gerir, porque nem todos os professores utilizam, temos quadros, temos materiais de estudo para matemática, régua, esquadro, é isso, eu vejo que temos muitos aspectos que facilitam” (P10)</p> <p>“as condições matérias melhoraram muito”. (P13)</p> <p>“a nível de biblioteca temos alguns livros, e acho que não podemos criticar muito a biblioteca, existem muitos livros em pdf disponíveis na internet, por isso os alunos têm recursos a nível de livros mais que suficiente para acompanhar as aulas, (P14)</p> <p>Um dos aspectos que não mencionei são os materiais didáticos, é certo que hoje em dia em relação ao material bibliográfico, há muitos materiais que são informatizados e os alunos podem ter acesso, e há muitos materiais que são colocados em forma digital para os alunos, portanto a possibilidade dos alunos poderem adquirir materiais informatizados, este é um aspecto que facilita o ensino na universidade. (P16)</p>
	<p>2.3. Recursos financeiros</p> <p>Critérios: Remete para a ideia de que a existência de recursos financeiros facilita o ensino</p>	<p>“tem que se ter em conta meios financeiros,” (P8)</p> <p>“eu acho que facilita também é o próprio valor das propinas, eles reclamam que é muito elevada, mas acho que é um facilitador, como o valor é baixo não há elitização na universidade, todas as pessoas podem vir, podem estudar, podem participar, eu acho basicamente isso”. (P17)</p> <p>O que facilita é ter recursos financeiros para resolver os problemas, os alunos quando têm problemas, poderíamos dar essa assistência, ter possibilidade de reproduzir materiais de estudo para os alunos” (P18)</p>
<p>3. Formação do corpo docente</p> <p>Critérios: Informação cuja ideia central é a de que existem diversos aspectos do professor que facilitam o ensino</p>	<p>3.1. Qualificação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a qualificação e preparação técnico-científica do professor facilita o ensino</p>	<p>“outro aspecto que facilita é ter docentes com alguma qualificação académica”. (P16)</p> <p>“Se quisermos qualidade, começaremos pela docência e sua qualificação, o nível de preparação académica dos docentes” (P15)</p>
	<p>3.2. Atualização de conhecimentos</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que a atualização de conhecimentos por parte do professor facilita o ensino</p>	<p>Professores que estão preocupados com o processo de ensino, preocupam-se em comprar livros para manterem-se atualizados. (P1)</p>
<p>4. Ação do professor</p> <p>Critérios: Informação que</p>	<p>4.1. Partilha de recursos com alunos</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que a partilha de recursos</p>	<p>“e compartilham os livros com os alunos, pelo menos neste departamento fazemos isso, no departamento de biologia temos uma pequena literatura, formada com os livros que foram comprados pelos professores, e estes livros são partilhados com os alunos. (P1)</p>

<p>expressa a ideia de que o ensino universitário é facilitado por ações do professor</p>	<p>facilita o ensino</p> <p>4.2. Cooperação entre professores</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que a cooperação entre os professores facilita o ensino</p>	<p>“e depois tem a ver também com o próprio núcleo dos professores, eu sou de um departamento onde somos muito unidos, talvez porque conhecemos a muito tempo, mas é essa familiaridade que existe, este espírito de entre ajuda que existe entre nós, a comunicação facilita bastante. (P19)</p>
	<p>4.3. Atividades tecnológicas e extracurriculares</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que atividades tecnológicas e extracurriculares realizadas pelo professor podem facilitar o ensino</p>	<p>“envolvermos mais no processo tecnológico, internet, para que os alunos tenham acesso a isso, porque hoje existe uma quantidade de conhecimento e conteúdos espalhados, os alunos têm que ser orientados para como selecionar os conhecimentos, então se conseguirmos unir toda estas partes, estaremos com certeza a melhorar outras partes do ensino superior” (P4)</p> <p>“por exemplo houve uma feira das mudanças climáticas há uma semana, e fui todos os dias com os alunos, disseram-me a professora está cá sempre, eu disse estou cá sempre mas com alunos diferentes, ali temos toda a metodologia, há parte de animais, insetos que são pragas para muitas plantações, eles foram lá ver, portanto são muitos estudos que foram lá feitos” (P6)</p>
	<p>4.4. Facilitação da aprendizagem</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o ensino do professor deve facilitar e orientar o aluno no seu processo de aprendizagem</p>	<p>“tem que se ter cuidado na forma como os alunos utilizam os materiais didáticos, por exemplo, há materiais didáticos com fichas de trabalho e exercícios e os alunos limitam-se a ler os exercícios já resolvidos, no caso da física, o aluno tem que pegar no lápis e esferográfica e tentar “exercitar, quando se tenta resolver individualmente é que se sabe se há alguma dificuldade” (P16)</p> <p>“os alunos não são autónomos quando vêm do secundário, então temos esta luta para que eles ganhem esta autonomia, os conhecimentos estão disponíveis, mas no fundo, queremos que eles próprios desenvolvam a sua aprendizagem, progressivamente ganhem autonomia”. (P14)</p>
<p>5. Relação professores/alunos</p> <p>Critérios: Informação que expressa a ideia de que aspectos relacionais entre professores e alunos facilitam o ensino</p>		<p>A motivação é importante, e é o papel do professor de cada disciplina motivar os alunos, eu pelo menos tento fazer, dizendo aos alunos qual a vantagem que têm estudando a matemática, o que podem fazer da vida enquanto matemático” (P9)</p>
		<p>O processo do ensino-aprendizagem faz-se fundamentalmente com os professores e os alunos. O professor não é aquele que chega a sala de aula e transmite e espera que os alunos entendam, ele precisa interagir com os alunos, é esta predisposição de interagir com os alunos que acredito que vai em muito beneficiar e contribuir para o sucesso. (P8)</p>

<p>6. Alunos</p> <p>Critérios: Informação cuja ideia central é a de que aspectos motivacionais e do contexto de vida dos alunos facilitam o ensino</p>	<p>6.1. Motivação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que a motivação do aluno é um aspeto que pode facilitar o ensino</p>	<p>“temos estudantes com <i>handicap</i> que conseguem obter bons resultados, um grupo ávidos de alunos, isso facilita o ensino” (P1).</p> <p>Há muitos investigadores que vêm e rodam filmes de investigações no Centro Cultural Português, com entrada livre, se formos lá, não encontramos nossos alunos, então para além do que ensinarmos, os alunos têm que estar comprometidos com os ensinamentos, têm que se dedicar aos estudos, eles têm que ter a fome do saber, porque serão profissionais do futuro. (P6)</p> <p>“infelizmente, alguns alunos mostram pouco interesse em aprender, mas há outros que vieram porque gostam da matemática, e há também outra franja que vieram fazer o curso só por fazer, ter alunos motivados que vêm com vontade de aprender, alunos curiosos, críticos, empenhados, facilita o ensino” (P9)</p> <p>Acima de tudo é a presença dos próprios estudantes, muitas vezes uma pessoa chega e olha para aquelas caras e sobretudo os que estudam a noite, são pais de família que estiveram o dia todo fora de casa, saem do trabalho e ainda têm coragem de ir para lá estudar, depois para ir para a casa às 22 horas para ver a família e muitas vezes os filhos já estão a dormir. Eu digo é um sacrifício que eles fazem, porque eles querem, e esse é um motivo que me dá essa vontade de continuar a trabalhar, e depois são esses casos de estudantes excepcionais que acabamos por encontrar e que quando nós olhamos para esses alunos dizemos, “fogo” esse aqui vai ser bom profissional, quer dizer que não estamos a brincar, estamos a trabalhar, não estamos lá só a fazer de conta, porque há alunos ainda dedicados com vontade de estudar,” (P19)</p>
	<p>6.2. Disponibilidade/Ausência de sobrecarga</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que a disponibilidade e ausência de sobrecargas de trabalho e preocupações podem facilitar o ensino</p>	<p>O que facilita o ensino é ter os alunos disponíveis também e nem sempre isso acontece, temos muitos alunos que trabalham, são professores estudantes, trabalhadores estudantes, mães estudantes, pessoas que desdobram-se em preocupações, não favorece o processo de ensino-aprendizagem. (P11)</p> <p>“outra questão que poderá influenciar a qualidade do ensino é ter alunos que sejam só alunos, (portanto, há alunos que são profissionais noutras áreas, são pais e a dedicação ao estudo não é suficiente)...é preciso que haja maior dedicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem” (P16)</p>

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CRITÉRIOS E UNIDADES DE REGISTO
Tema III. Competências e Formação do Professor

SUBTEMA III.A. COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1. Conhecimento <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que o professor deve ter saber sólido no domínio que ensina, competências pedagógicas e didáticas e competências de tecnologias de informação e comunicação	1.1. Do conteúdo que ensina <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que o professor deve ter saber sólido no domínio que ensina	<p>“o professor universitário tem que ter o saber. (...) ele deve conhecer bem os conteúdos” (P1) “a primeira competência é científica, pois a priori o professor deve ter competências na área que ele ensina (...) Temos a componente científica, que tem que existir” (P3) O professor tem que ter conhecimento científico” (P6) Deve ter competências na disciplina que vai lecionar e de acordo com a sua formação” (P7) “primeiro o professor precisa de ter o domínio na matéria que ele vai ministrar (...) o professor é uma pessoa competente” (P8) Conhecimento científico na área que leciona” (P9) Um professor universitário não deve ser muito diferente de outros professores, naturalmente tem que ter um conhecimento científico que justifica a sua presença como professor, ele tem que dominar de forma eficiente os conteúdos que ministra. Importa que ele seja um detentor de saber, (...), nós estamos a falar da universidade. (P11) Acima de tudo um professor universitário tem que ter conhecimentos técnicos sólidos (...) Eu não considero o que muita gente diz que um professor sabe muito mas não sabe ensinar, não considero como verdade, porque a experiência que se tem, é que grande parte dos professores, portanto na área de matemática, grandes matemáticos foram também excelentes professores, aliados a conhecimentos técnicos que tinham souberam transmitir esses conhecimentos e não só, criar os seus discípulos pessoas que depois permitam continuar o seu trabalho. Portanto não há essa coisa que se costuma dizer que o professor sabe muito, e que não sabe ensinar, isto para mim é um mito. (P12) O professor universitário deve saber, deve conhecer, portanto, vou falar especificamente da minha área, ele deve reunir conhecimentos, esses conhecimentos que depois é transformado em saber e saber-fazer, (...) uma das competências é dominar portanto os conteúdos,” (P13) “tem que ter competência ao nível do conhecimento, nesse caso a nível dos conteúdos, não pode ter muitas dúvidas ou seja tem que estar preparado para dar resposta a nível do cognitivo dos alunos” (P14) Em primeiro lugar as competências cognitivas, porque ele tem que saber depois para ensinar ou partilhar, só partilho se souber alguma coisa, competências técnicas, há domínio em que essas competências são muito mais evidencias do que outros, por exemplo, o ensino politécnico em que alguns cursos como agricultura, obrigam a ter o domínio de técnicas, o domínio da informática, e há cursos em que essas competências são muito mais relevantes. (P15) Um professor universitário tem que ter conhecimentos científicos,” (P16)</p>

		<p>“ninguém sabe tudo mas, o professor deve ter um domínio suficiente daquilo que é o conteúdo que ele vai ministrar, de forma científica, da qual aquela unidade curricular faz parte ou pertence, acho que isso é fundamental, e as competências de saber fazer, dos conhecimentos, (...) enfim, ele precisa ter domínio de facto dos conteúdos que ele vai ministrar”, (P17)</p> <p>“deve ter uma visão ampla da disciplina que ministra e resulta da formação na área de ensino” (P18)</p> <p>Um professor na universidade tem que ter uma base de formação bem sólida na sua área de domínio” (P19)</p>
	<p>1.2. De pedagogia e didática</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas</p>	<p>“para ser professor tem que ter fundamentalmente a pedagogia” (P2)</p> <p>“e depois temos a componente pedagógica para complementar (...). A competência pedagógica é fundamental, para de vez em quando poder-se debelar algumas questões e poder ultrapassá-las. Não nos podemos colocar como indivíduos totalmente acabados, é verdade, há situações que temos que ultrapassar com essa base pedagógica.” (P3)</p> <p>O professor deve partilhar conhecimentos que são os conteúdos, transmitir e receber esses conhecimentos” (P4)</p> <p>“capacidade pedagógica, porque a formação pedagógica e a formação científica, muitas vezes temos muitos conhecimentos e não sabemos expor esses conhecimentos, não quer dizer que somos péssimos, é porque não fomos feitos para ensinar. Então deve-se aceitar alguém que perceba que tem esses conhecimentos e consegue explicar aos outros, o professor tem que ter uma formação pedagógica (...) Mas não basta dizer só que ele tem formação pedagógica” (P6)</p> <p>Muitas vezes em disciplinas muito difíceis, área de economia, matemática, a formação pedagógica conta, eu para dar aulas fui professor de alfabetização, dei aulas de noite, e andei a aprender com um grande professor, um pedagogo chamado Paulo Freitas do Brasil, vinha para cá e dava-nos aulas, aprendi a metodologia dele também, chamavam aulas abertas, como trabalha-se com uma pessoa adulta. (P7)</p> <p>O professor deve preocupar acima de tudo com aprendizagem. (...) conseguindo que seus alunos efetivamente aprendam, ele estará a ser bom professor, isso é um processo pedagógico.” (P8)</p> <p>“os professores devem conhecer os conteúdos da pedagogia e didática, deve conhecer as estratégias de ensino, ele precisa saber ensinar. (P9)</p> <p>“que ele seja capaz de transmitir esses conhecimento e conduzir este saber universitário, seja capaz de levar os alunos a descoberta do saber, (...) a componente pedagógica é muito importante, [não apenas a componente científica]. (P11)</p> <p>“ e ter a capacidade de transmitir estes conhecimentos (...) conhecimento da didática, (...) e pedagógicas também, considero que quando se fala de competências pedagógicas depende do nível, por exemplo quando nós estamos a trabalhar no ensino básico a participação do professor é maior, mas no ensino superior a participação do professor é menor e a do aluno é maior,” (P12)</p> <p>“como o domínio dos conteúdos só não é suficiente, o professor deve saber como levar esses conteúdos aos alunos, portanto esta competência pedagógica-didática é fundamental.” (P13)</p> <p>penso que tem que ter essa componente pedagógica-didática, notamos que a falta de pedagogia provoca essa visão mais tradicional, ou seja o professor entra na aula, só fala e não há essa interação e os alunos ficam calados como se fossem esponjas, uma visão mais pedagógica-didática, eu acho que é fundamental e deve ser cultivado nas universidades. (P14)</p> <p>“e depois conhecimentos pedagógicas obrigatoriamente, não basta saber, é preciso saber levar esse</p>

		<p>conhecimento a outras pessoas (...) competência pedagógica e técnica,] (P15)</p> <p>““outra competência não só de transmitir os conhecimentos, (...) outra vertente é a competência pedagógica-didática, ele terá de saber como ensinar, quais os meios a utilizar, quais as técnicas, para que o processo seja devidamente eficiente. (P16)</p> <p>“o professor deve ter conhecimentos pedagógicos” (P18)</p> <p>O professor tem que ter a componente pedagógica na sua formação, porque como disse a bocado alguém pode ser um bom químico e a nível de pedagogia ser um desastre, ser um bom matemático, na sala de aula e não ser capaz de transmitir estes conhecimentos, uma componente pedagógica inserida na formação é fundamental,” (P19)</p>
	<p>1.3. De Tecnologias de Informação e Comunicação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que o professor deve ter conhecimentos e competências de tecnologias de informação e comunicação</p>	<p>“ele deve ter conhecimentos das TICs, porque as tecnologias ajudam inclusive a fazer os trabalhos de investigação”(P4)</p> <p>“hoje até as crianças de dois anos já querem teclar, as senhoras em Portugal que vão guardar as ovelhas já vão com portátil para estarem no facebook, os professores precisam saber que é preciso alfabetizarem no mundo da informática. Mas cá em S. Tomé ainda existe alguns professores que resistem a aderir ao mundo digital, muitas vezes são bons profissionais, mas o mundo digital complementa o ensino.</p> <p>Não há coisa melhor que o mundo digital, mesmo nos trabalho dos alunos eu digo não façam em suporte físico, mandem-me pelo email, assim pouparam dinheiro. (P6)</p> <p>“e o professor universitário deve obrigatoricamente manusear as ferramentas informáticas, (P9)</p> <p>“estamos a falar de competências técnicas, informáticas (...)Portanto há uma série de recursos informáticos hoje em dia, que permite que os alunos consigam ter uma formação mais sólida e permite que o ensino do professor seja mais inclusivo. Quer dizer os aspetos tecnológicos ajudam, não podemos negar isso, as TIC ajudam a melhorar o próprio ensino. (P12)</p> <p>“de um modo geral o domínio da informática, e há cursos em que essas competências tornam-se muito mais relevantes e imprescindíveis” (P15)</p>
	<p>1.4.Multiplicidade de conhecimentos/Versatilidade</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o professor deve ter saberes diversificados, versatilidade, proatividade e capacidade de adaptação</p>	<p>[Temos a componente científica, que tem que existir, e depois temos a componente pedagógica para complementar, a área ligada a psicologia da educação faz-nos dar respostas a determinadas questões,] Com todas essas componentes iremos ultrapassar os problemas do dia-a-dia,” (P3)</p> <p>“um professor universitário deve ser multifacetado para poder trabalhar com a transversalidade, porque muitas vezes quando estou a dar minha disciplina eu preciso de outras competências para poder atingir um determinado objetivo, então a competência é de acordo com a necessidade do professor, de acordo com a matéria que ele está a dar,” (P6)</p> <p>Aqui no ISEC novas tecnologias não estão disponíveis nem para o aluno, nem para o professor. A realidade é essa, e enquanto a realidade for essa, o professor tem que ter capacidade de adaptação permanente aos meios disponíveis, e que isso não desmotiva, não desmobiliza, antes pelo contrário, fazendo o aproveitamento dos meios disponíveis, dando boas aulas (P8)</p> <p>“é uma qualidade do professor universitário também conhecimento de cultura geral, e não só, tem de ter vários conhecimentos” (P9)</p> <p>Primeira coisa o professor não deve estar limitado em termos de conhecimento científico. (P10)</p> <p>“eu acho que há competências que são transversais para os professores, porque trabalham na área de ensino e de</p>

		<p>formação, precisam de vários conhecimentos. (P17)</p> <p>Um professor universitário deve ter muitas competências, quer dizer, [deve ter uma visão ampla da disciplina que ministra e resulta da formação na área de ensino], deve ter psicologia, filosofia, pedagogia, a partir daí ele poderá ser um bom professor. (P18)</p> <p>Um professor na universidade tem que ser versátil, tem que ser muito bom a nível de cultura geral, deve ser proativo, ter a capacidade de se desdobrar, não ficar somente as situações na sala de aula, ou dar as suas aulas, porque muitas vezes há coisas que nos ultrapassam e temos que saber resolver (...) os professores devem ser proativos, e devem gostar da profissão. (P19)</p>
2. Aspectos relacionais <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor tem de ter competências relacionais, sociais e de comunicação	2.1. Gerais em sala de aula <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que o professor deve saber estabelecer relações interpessoais positivas em sala de aula	<p>Além disso a competência afetiva. O professor tem de ter em conta que os alunos são pessoas, com sentimentos. “É preciso desenvolver uma boa relação com os alunos,” (P1)</p> <p>“e saber estar” (P6)</p> <p>“o professor deve saber estar” (P13)</p> <p>Um professor na universidade deve ser humano, saber estar. (P19)</p> <p>“pelo que o professor deve desenvolver uma boa relação, saber estar, saber ser, porque nós não vivemos isolados, somos uma comunidade, então a nossa função enquanto professor é aprender a dialogar e esse dialogo é extremamente importante (P17)</p> <p>“ele precisa ser um bom comunicador” (P8)</p> <p>“há outras competências que no meu entender tem muito a ver com a capacidade de criação de um bom ambiente na sala de aula, porque há colegas nossos que criam ambientes que não são de aprendizagem, mas de conflitualidade, (...), portanto se o professor não tiver capacidade para criar um espaço de aprendizagem e troca de conhecimentos, não terá resultados, se tiver competência cognitiva e não ser capaz de criar um ambiente saudável na sala de aula, ele acaba por não atingir os objetivos (P15)</p>
	2.2. Compreensão/humildade <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que o professor deve ser compreensivo e humilde	<p>“e outra coisa tem a ver com a competência de entender, eu acho que entender tem a ver com competência, porque há professores que não entendem os alunos, quando temos turmas em que os alunos trabalham e saem cansados do trabalho e vão assistir as aulas, o professor tem que entender,” (P5)</p> <p>“por isso os professores devem ser humildes,” (P1)</p> <p>“humilde” (P8)</p> <p>“e ter a capacidade de compreender, muitas vezes este aspeto falta aos professores, eles estão lá para ensinar e nada mais, (P19)</p>
	2.3. Interesse <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que o professor deve ser atento e interessado	“atento e interessado” (P8)
	2.4. Responsabilidade /ética <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que o professor deve ser responsável e	[Mas não basta dizer só que ele tem formação pedagógica] porque há muitos professores com formação pedagógica que não agem em conformidade. Temos que saber agir em conformidade, então vem a palavra responsabilidade, um professor tem que se sentir comprometido com os alunos que tem a sua volta. Ele tem que ter ética profissional” (P6)

	ter ética	
	2.5. Educação, cidadania, valores	<p>“a questão de valores são fundamentais para o ensino” (P15)</p> <p>“mas também educar, transmitindo valores éticos, morais, penso que são estas as principais competências. Por exemplo, os alunos que estão no curso de formação de professores, as atitudes e os comportamentos devem ser exemplar, porque amanhã servirão de exemplo aos seus alunos. (P16)</p> <p>“um professor é ao mesmo tempo um transformador de mentes dos alunos, ele deve ajudar o outro a avançar, não só no domínio científico mas ajudar na construção de uma cidadania mais ativa, ajudar os nossos alunos a serem cidadãos de facto, no espaço onde eles estão inseridos” (P17)</p>
3. Competências Intelectuais <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter competências intelectuais		Fundamentalmente, a competência cognitiva, com todas as suas componentes, memorização, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (P1)
4. Competências de Investigação <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter conhecimentos e competências de investigação		<p>“e ter um pouco de saber investigativo, por exemplo se és professora e não tens nenhuma linha de investigação, um aluno diz professora orienta-me neste meu trabalho de monografia, não vais saber orientar, é uma competência que o professor deve ter. (P2)</p> <p>O professor deve adquirir outras competências, além das técnico-científicas, as de investigação. Por exemplo estas competências que se adquiri com níveis mais avançados de formação, como é o caso de investigação, ajudam na internacionalização da própria instituição. (P3). </p> <p>“a competência de investigação, que lhe permite saber estimular os alunos a pesquisarem, fazer a leitura desta pesquisa, analisar e corrigir com os alunos, orientar os trabalhos. (P5)</p> <p>“deve saber investigação para orientar os alunos na monografia” (P7)</p> <p>A universidade é o lugar por excelência onde se promove a investigação, portanto é muito importante que o professor tenha isso em mente, não se trata apenas de repetir e desbobinar conhecimento, o professor deve participar no processo de investigação para a construção do próprio saber, é importante ele estar embutido com este tipo de conhecimentos para poder trabalhar. (P11)</p> <p>O professor universitário deve ter competências para trabalhar na área de investigação” (P13)</p> <p>“uma pessoa que faz investigação, é uma pessoa que investiga muito e esta sempre a estudar. Acho que o professor tem que ter a competência de investigação e ser um permanente investigador, para estar sempre atualizado ao nível do conhecimento, saber que a ciência não está parada e que está sempre em desenvolvimento.” (P14)</p> <p>O professor deve fazer constantemente investigação, mesmo que não seja para a publicação, e essa investigação vai permitir ao professor produzir os seus materiais de apoio ao ensino e formação, ele faz análise dos documentos, ele faz experiências” (P17)</p>
5.Postura face ao saber e ao ensino <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja		Eu penso que nas competências do professor, ele deve ser um professor inovador, ele deve ser um professor com espírito crítico e de abertura a mudança, deve ser um professor que nunca se limita, aquele que quer sempre mais conhecimento para ele e para os seus alunos, esteja ávido do saber, quer aprender a aprender. O professor deve fazer alguma reflexão da sua prática, do seu conhecimento e refletir sobre a aprendizagem dos

ideia central é a de que o professor deve ter uma postura de abertura face ao saber e ao ensino, deve ser crítico e reflexivo		alunos, (...) para isso terá que interrogar e refletir sobre a sua maneira de atuar na sala de aula. (P10)
---	--	--

SUBTEMA III.B. FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1.Qualificação técnica e científica <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter uma qualificação e preparação técnico-científica	1.1. Licenciatura <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter uma licenciatura de quatro anos no mínimo	Essa questão remete-me à outras, como deve ser a formação do professor, ele precisa ser conhecedor da disciplina, [e também ter conhecimentos didáticos] que lhe permitem intervir tendo em conta as realidades dos alunos com quem trabalha. Os professores precisam ter a melhor formação possível, estou a falar de formação académica inicial e não só, para que os seus alunos também beneficiem dos professores mais bem preparados (P8) “o professor deve ser formado na área onde ele ensina (P9) “é a formação de base, porque o indivíduo pode ter mestrado e doutoramento, mas se não tiver capacidade básica na licenciatura ele jamais terá o domínio dos conteúdos para ensinar ao nível superior. Portanto aquela formação de base, do primeiro ciclo de licenciatura vai ser essencial para que ele tenha bom desempenho ao leccionar no nível de ensino superior, [obviamente que quanto maior o nível académico melhor, porque prestigia o professor e a própria universidade.]” (P12) Aqui temos a licenciatura que acho que é um patamar importante, (...) penso que se vou dar aula na universidade tenho que ter uma licenciatura no mínimo. Penso que a licenciatura deve ser o mínimo, de licenciatura para cima eu acho que está qualificado para o ensino universitário. (P14)
	1.2. Mestrado <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter formação em mestrado	“no mínimo mestrado, considerando que o doutoramento ainda não é acessível.” (P1) “acho que devíamos no mínimo ter mestrado, embora penso que a universidade não vê só o professor e o seu grau académico, deve ver pelo coletivo todo, mas eu acho que, olhando para dez professores, dois com licenciatura ok para fazer parte daquele coletivo, mas mais professores com mestrado.” (P2) “mestrado, é sempre uma mais-valia,”(P3) Penso que deve ser no mínimo com mestrado, mínimo porque a licenciatura deixa-nos com um vazio em muitas coisas, incluindo a própria visão fica muito limitada, eu comecei na universidade com licenciatura, e tinha algumas limitações e com tempo fui superando, mas o mestrado ajudou-me muito neste processo, e acredito que o nível de formações académicas ajudará os outros também. (P4)

	<p>“o professor tem que ter formação na área onde ele ensina, e [sobretudo, lecionar a disciplina que mais tem a vocação para lecionar], mas desde o mestrado já lhe dá o direito de lecionar na universidade, porque a formação é essencial, mas hoje exige-se o doutoramento. (P5)</p> <p>Mestrado. Um professor licenciado muitas vezes ele não tem bagagem para estas estratégias todas, e muitas vezes ele erra e o aluno corrige ele chateia. Já houve uma vez em que um aluno perguntou-me uma coisa, eu expliquei, o aluno não concordou e no fim dei-lhe razão. (...) Um licenciado não tem essa capacidade e cria atritos dentro da sala de aula e depois o aluno começa a dizer, eu não quero esse professor que é licenciado, porque estou a fazer licenciatura e como é que um professor licenciado está a me dar aulas, e isto não está muito correto. (P6)</p> <p>“eu falo de pós-graduação onde começa o mestrado”, (P7)</p> <p>“Quanto a habilitação académica, eu podia falar de mim, estou num expediente de terminar o mestrado, as instituições hoje exigem que a gente tenha pelo menos o mestrado para ministrar determinadas níveis, confesso que fez-me alguma confusão essa forma de pensar. Mas hoje estou ciente que o professor deve estar mais preparado possível, daí que estamos a falar do perfil do professor. Quando se exige que o professor tem que ter mestrado (P8)</p> <p>“o grau académico é importante, quer a nível dos mestrados, [quer a nível do doutoramento]. (P12)</p> <p>e com mestrado, penso que o que aprendi nos dois anos vem complementar sempre o que já tinha de licenciatura, são sempre pequenos conhecimentos e maior investigação que eu faço e noto que a maneira que as minhas aulas eram quando tinha licenciatura, já não são as mesmas agora que tenho mestrado, (P14)</p> <p>“mas dada as nossas condições atuais, o mínimo que o professor deve ter é o grau de mestrado, ”(P16)</p> <p>Para já em termos de habilitação académica no meu entender, um licenciado não devia ser docente no ensino superior, ele podia fazer outras coisas, mas nunca assumir a regência de uma unidade curricular, a não ser em casos muitos excepcionais, em que a gente reconhece no licenciado as capacidades para assumir pelo menos a assistência a um docente, no meu entender, nunca devia ser aceite, o mínimo para lecionar no ensino superior deve ser mestrado, (...) já não se devia aceitar licenciados para lecionar o ensino superior, mínimo mestrado.” (P15)</p> <p>“se todos nós tivéssemos mestrado seria ideal, mas encontramos professores com licenciatura, até porque há áreas que encontrar professores com mestrado, para a nossa realidade, tem sido extremamente difícil, muito complicado, por exemplo área das expressões, é uma das áreas que temos mais dificuldades para se conseguir professores, área das necessidades educativas especiais, mas sobretudo na área das expressões, área de comunicações, é uma área nova e também não há muita gente com qualificação no domínio de mestrado e doutoramento, são pessoas da área outras que vêm colaborando.” (P17)</p> <p>“claro que um professor com licenciatura não deve formar um licenciado, mas é o que se tem. Quanto a formação, deve ter formação na área que vai formar (...) mínimo mestrado, mas no entretanto para se fazer mestrado em S. Tomé, neste momento está a acontecer desigualdade de oportunidades, porque uns o estado está a lhes pagar o mestrado e outros têm que pagar do seu bolso, os honorários são pequenos e miseráveis, é difícil. (P18)</p> <p>O professor tem que ter pelo menos mestrado, porque nós com o mestrado acabamos por ter uma certa especialização num determinado domínio, mas, eu acho que um professor não pode ser de matemática e querer dar língua portuguesa.” (P19)</p>
1.3. Doutoramento Critérios: Verbalizações	<p>A entrada ideal é o doutoramento (...), o mínimo exigido deve ser o doutoramento (...) quanto mais tempo o professor passar a estudar, mais bem preparado ele estará para ser professor (P1)</p> <p>“doutoramento, embora em S. Tomé não temos muitos doutorados e o doutoramento não está muito divulgado, mas agora começa a fazer falta, porque queremos uma universidade de qualidade. Mas quero ressaltar que o facto de ter</p>

	<p>cuja ideia central é a de que o professor deve ter formação em doutoramento</p>	<p>doutoramento, não quer dizer que vamos ter melhores professores, porque a pessoa pode ter doutoramento e não saber lecionar, mas em termos de competência acho que sim, devemos ter mais professores com mestrado e muito mais com doutoramento. (P2)</p> <p>Ter sempre o nível mais alto possível, estou a falar de doutoramento. Pode acontecer, nem sempre as competências equivalerem a habilitação, mas quanto mais avançado for o nível de formação, é sempre melhor. A formação de base, na licenciatura, as pessoas adquirem competências extraordinárias mas elas não podem estar cativas deste nível, têm de ir mais além, o doutoramento coloca o indivíduo mais no campo da investigação. (P3)</p> <p>“mas hoje exige-se o doutoramento. (P5)</p> <p>é necessário que faça formação avançada, [eu falo de pós-graduação onde começa o mestrado], doutoramento e pós-doutoramento, só assim o professor poderá adquirir competências para poder dar aulas no ensino superior, (...) o mestrado é o início da investigação teórica, e o doutoramento ajuda a adquirir competências de vários tipos, principalmente a investigação.” (P7)</p> <p>ou doutoramento, estou plenamente de acordo desde que se considere um time para fazer essa nivelação, porque as instituições precisam funcionar, e não se faz omeletes sem ovos, e nós vamos funcionando com os professores que temos,” (P8)</p> <p>Doutoramento na área de ensino. O conhecimento, a ciência não estão parados, o mundo não está parado, todos os dias descobre-se uma coisa, por isso é sempre bom enquanto professor universitário saber o que se descobriu noutras paragens, países, universidades, muitas vezes acontece situações em que se descobri coisas muito interessantes e são essas coisas que nós poderíamos aproveitar e introduzir na nossa universidade, doutoramento permite isso. (P9)</p> <p>Hoje em dia, no ensino superior, quanto maior o nível de habilitação melhor, anteriormente haviam pessoas com licenciatura, depois passou-se para uma fase em que pediam pessoas com mestrado, mas hoje pede-se pessoas com doutoramento. (10)</p> <p>“quer a nível do doutoramento. (P12)</p> <p>O doutoramento, mas constitui um problema pelo qual a nossa universidade se tem confrontando e que futuramente terá que encontrar soluções, para dar resposta a pessoas como eu que tenho mestrado, mas quero fazer o doutoramento. Porque o doutoramento significa também a própria universidade, e habilita os professores universitários a adquirirem competências para poderem fazer trabalhos de investigação. Portanto doutoramento é fundamental. (P13)</p> <p>O ideal é que os professores tivessem doutoramento. (P16)</p> <p>“acho qualificação fundamental, quanto maior for o grau de qualificação para se ser um professor de universidade melhor, se pudéssemos ter todos os professores com doutoramento e pós-doutoramento embora não seja um grau, seria ótimo, mas sabemos que a nossa realidade não permite isso, ”(P17)</p> <p>Dizem que o doutoramento é praticamente o último grau, mas para nós está sendo muito difícil, muita gente fez licenciatura, alguns com mestrado, (...), quando se criou a universidade, não tiveram isso em conta, agora querem todo mundo com mestrado, não pode ser, claro que um professor com licenciatura não deve formar um licenciado, mas é o que se tem (...) Em princípio um doutorado é pessoa mais aconselhável porque tem um saber mais alargado, mas neste momento tem que se criar oportunidades para as pessoas terem possibilidades de fazer esse doutoramento, porque quem não tem recurso não consegue fazer, e nem todo os professores têm recurso.” (P18)</p>
2. Conhecimento Pedagógico e didático		“Eu penso que há áreas específicas e a áreas transversais como por exemplo a pedagogia. A área da pedagogia é necessária porque há questões que nós como professores enfrentamos no dia-a-dia, e a pedagogia também nos ajuda a ultrapassar.”

<p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas</p>	<p>(P3) “mas também acredito que a formação só por si não capacita o professor para dar aulas na universidade, é necessário a competência pedagógica, porque o professor pode ter doutoramento e não saber ensinar, conheço muitos, também fui aluno,”(P5) “e também ter conhecimentos pedagógicos e didáticos” (P8) “Ensinar com base no domínio do conteúdo não é suficiente, porque o professor pode dominar o conteúdo e não saber como fazer chegar esses conhecimentos aos alunos, por isso ele precisa saber com muita clareza como isto é feito, e a formação pedagógica facilita este processo, e só assim ele poderá garantir a qualidade na formação universitária” (P13) Pois, sempre que possível uma formação pedagógica para complementar, ou como fazendo parte já da formação inicial do indivíduo, [são os dois parâmetros obrigatórios, o mestrado] e sempre que possível uma formação pedagógica. (P15) “ter alguma competência pedagógica, muitas vezes a formação de base não é para trabalhar no ensino mas ele poderá, fazer outras formações para adquirir competência pedagógicas-didática” (P16) [Quanto a formação, deve ter formação na área que vai formar] e pedagogia, um professor sem pedagogia não tem instrumento suficiente para ensinar, por mais que ele tenha formação específica numa área. Para ser professor tem que ter pedagogia, ele tem que saber como transmitir aquilo que ele sabe, é o que está a acontecer em S. Tomé, muita gente tem formação em várias áreas de ensino, mas sem pedagogia, e isso também cria uma certa dificuldade por não saber como transmitir essas informações. (P18)</p>
<p>3. Formação Contínua</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter formações permanentes, de atualização de conhecimento</p>	<p>Por isso digo, passei por ensino primário, passei por liceu, também a escola preparatória e depois para o ensino superior, [tenho essas boas experiências acumuladas, mas é preciso capitalizá-las, a luz do processo de educação moderna], estamos a falar do tempo que o mundo está globalizado, o ensino deve seguir o que está internacionalizado, há inovações nos métodos de abordagem, novas pedagogias. (P7) “confrontámos com problemas vários e tudo não pode ser resolvido ao mesmo tempo, acho que a prioridade das prioridades é a formação do professor, professores com formação sólida que lhe permite estabelecer um melhor relacionamento com os seus discentes no quadro do ensino-aprendizagem, portanto, é na formação do docente que se deve focalizar. (P8) “O professor universitário tem de fazer com alguma rotina pesquisas na área que ele lecciona e ao fazer essas pesquisas, seria uma das formas dele manter-se atualizado e não parar no tempo.” (P9) “Obviamente que o professor para além daquelas formações clássicas que ele possui, ele precisa de especializações em conteúdos muito específicos, e com alguma frequência” (P12) “é preciso atualizar os conhecimentos, e isto é pouco feito aqui, mas é preciso o professor atualizar os seus conhecimentos como acontece em qualquer área,” (P13) Além da sua formação, que é ferramenta do seu trabalho diário, ele precisa estar constantemente a ser formado nesta área, eu acho que a formação é muito importante, e deveria englobar temas como avaliação das abordagens, avaliação da formação, gestão da sala de aula, são formações extremamente importantes e fundamentais para a classe. (P17) o mundo está em constante evolução, se o professor formou-se há vinte anos, ele deve ter sempre formação contínua, e nós não temos, estamos aqui fechados nessa ilha e se não formos um pouco curiosos ficamos ultrapassados, em dois anos depois de uma formação, há muita alteração e nós não participamos se quer em conferências. Acho que pelo menos devíamos ter oportunidade de estar em contacto com outras universidades, trocarmos experiências mesmo através de ensino a distância, assistir algumas conferências pelo menos online, já que não temos oportunidade de lá estar, e ter acesso</p>

		a site próprios onde podemos pesquisar sem grandes dificuldades, muitas vezes uma pessoa tenta mais pedem senha. (P18)
4.Postura face ao saber e ao ensino <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter uma postura de proatividade, procura de saber, reflexibilidade e sentido critico		<p>Mas só o grau académico não é suficiente, o professor tem que ir a busca de novos conhecimentos, se ele faz uma formação académica, o mestrado, doutoramento, e fica muito preso ao que ele sabe, ficará muito limitado aquilo que vai transmitir, porque o tempo passa e o conhecimento está constantemente em mudança, é necessário que o professor acompanhe essa mudança. Então a formação académica não seria tudo, o dinamismo do próprio professor em busca de novos conhecimentos, é importante que para além de formação académica, o professor busque mais conhecimentos no sentido de melhorar”(P4)</p> <p>“um professor exigente consigo mesmo é um professor realizado profissionalmente, não basta chegar e dizer o que vi lá, que vou fazer isto, o professor em sua casa, enquanto estiver a relaxar, o subconsciente lhe dará resposta dos seus atos, ele refletirá e dirá valeu a pena ter diversificado nas minhas competências, porque eu sei que sou dum área disciplinar e sei que tenho competências necessárias. Ser professor é uma função com muita responsabilidade. (P6)</p> <p>“e que os professores possam desenvolver uma capacidade crítica e autocritica, relativamente ao que eles fazem, ele precisa ter instrumento que lhe permita a cada momento fazer avaliação do processo em que está inserido, e fazer a autoavaliação do seu desempenho, (...) eu acho que o professor deve aproveitar todas as oportunidades possíveis de se submeter a todas as aprendizagens possíveis fora das quatro paredes, (P8)</p> <p>O professor tem de ser autocrítico [gostar muito daquilo que faz] e ele tem que ter a noção que a sua formação é apenas portanto começo de muitas investigações que ele tem de fazer”(P9)</p> <p>“professor tem que se conscientizar que ele está numa instituição do ensino superior, portanto não lhe basta ter o doutoramento, ter o mestrado, há toda a necessidade dele ter que se abrir mais,...) investigar bastante, ler muito, não pode ser uma pessoa fechada na sua concha. (P10)</p> <p>Espera-se que o professor, para além da experiência que tenha, seja uma pessoa de mente aberta, [a experiência é extremamente importante, permite ao professor construir um saber], mas a predisposição para aprender é muito importante.” (P11)</p> <p>“um professor é um facilitador, um condutor que guia e orienta os alunos, mas nesse processo ele está permanentemente a reformular as suas práticas, ele está permanentemente a questionar as suas práticas, pelo que deve ter capacidade de análise crítica, de questionamento, de reconhecimento, porque nem sempre temos razão. (P17)</p> <p>O professor tem que ter tempo para estudar diariamente, pesquisar, encontrar nova forma de ensinar. (P18)</p>
5.Vocação <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter vocação e gostar de ensinar		<p>Embora nem todos os doutorados estão preparados para ensinar, podem até ser bons investigadores, um bom investigador não implica ser um bom professor. A docência exige vocação pode-se dizer que é um dom.” (P1)</p> <p>“sobretudo, lecionar a disciplina que mais tem a vocação para lecionar, (P5)</p> <p>“gostar muito daquilo que faz (P9)</p>

6.Experiência <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o professor deve ter experiência na área de ensino		“ a experiência é extremamente importante, permite ao professor construir um saber (P11) “tenho essas boas experiências acumuladas, mas é preciso capitalizá-las, a luz do processo de educação moderna, (P7)
--	--	--

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CRITÉRIOS E UNIDADES DE REGISTO
Tema IV - Métodos e Estratégias de ensino/aprendizagem

SUB TEMA IV.1 ASPETOS MAIS IMPORTANTES NA AÇÃO DE ENSINO		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1. Uso de meios audiovisuais e materiais de apoio <u>Critério:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o mais importante na ação de ensino é a utilização de meios audiovisuais e os materiais de apoio ao processo de ensino e aprendizagem		<p>Material é fundamental. Deve-se ter livros, incluindo digitais, mas necessitamos também de materiais audiovisuais para as aulas tornarem-se mais dinâmicas, e para se cobrir um maior número de alunos. O suporte visual é importante, ajuda na assimilação e para não se restringir o ensino a um número limitado de alunos, nas minhas aulas os alunos precisam de muita visualização, portanto depende do tema, os slides são importantes. (P1)</p> <p>Hoje em dia não consigo dar aulas sem um tablet ou um computador na sala de aula, os conteúdos são colocados no computador, costumo preparar as minhas aulas, defino qual a estratégia que vou usar e coloco tudo no computador e vou pondo os conteúdos, os teoremas. Mas depende das disciplinas, há disciplinas em que é obrigatório usar-se o vídeo projetor, se não se usar o vídeo projetor torna-se muito mais difícil transmitir esses conteúdos. (P2)</p> <p>Temos que utilizar todos os meios, <i>data show</i> é importante, vídeo projetor, os livros, o telemóvel dos alunos quando são necessários, e não esquecer de quadro preto, do apagador e giz, porque tem que ter algo registado no caderno, que é uma forma de testemunho que o professor passou pela instituição. Gosto de ir para a internet, porque escrevemos as figuras, elas aparecem e podemos copiar e fazer o nosso <i>Powerpoint</i>, é muito útil. (P6) z</p> <p>Eu uso sebentas, eu uso o PowerPoint também, PowerPoint é importantíssimo na minha apresentação mas uso um caderno com as notinhas, preparam as minhas aulas e estabeleço as balizas, porque tenho vindo a notar que em todas as áreas, em todas as matérias, quando nós vamos dar photocópias aos alunos, as matérias que estão lá, são matérias de mestrado e de doutoramento, não vou dar photocópias dessas matérias aos alunos, prefiro dar a eles algumas notinhas. Por outro lado, tu entras numa sala em lisboa, porque</p>

		<p>dei aulas em Lisboa também, tínhamos o data show, o PowerPoint, o pen drive eram mais barato, nós aqui não temos essas condições” (P7)</p> <p>“um conjunto de matrizes que nos são apresentadas para nós lecionarmos determinada disciplina, temos um plano de estudo, temos um programa de conteúdo, temos uma base bibliográfica, temos vindo a dar os sílabos, um conjunto de elementos que considero importantes. (P11)</p> <p>A questão das tecnologias de informação, hoje, nós temos o <i>data show</i>, os vídeos projetores, temos os quadros interativos em que se consegue colocar todos os conteúdos ou os conteúdos que ficam gravados e depois permitem serem transmitidos para os alunos. Quer dizer, os aspetos tecnológicos ajudam. (...) A forma como se transmite o conhecimento é importante, temos que trabalhar tendo em conta os aspetos tecnológicos, quando há um determinado ficheiro que queremos transmitir pedimos para que os alunos usem o <i>bluetooth</i> para transmitir essas informações, usar internet e outras ações que permitem “... que a aprendizagem seja mais sólida. (P12)</p> <p>Hoje nós caímos no extremo de achar que tudo se resolve com tecnologia, as tecnologias são importantes para ministrarmos aulas, mas um bom texto, os documentos, o suporte documental é extremamente importante, um quadro e giz ou outro qualquer são ferramentas muito importantes para dar voz ao professor, sair um bocadinho de nós” (P17)</p>
2.Organização espacial <u>Critério:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que o mais importante na ação de ensino relaciona-se com a organização e a disposição dos alunos por turmas		Gosto desse formato em U em que estão todos virados uns para os outros, mas eu não consigo porque as turmas são grandes, muitas vezes não é possível ter esse tipo de aula, [porque há aulas que são mais expositivas, por exemplo, quando estamos a ver os conceitos]. (P19)
3.Métodos expositivos <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o mais importante na ação de ensino é transmitir conhecimentos, no entanto, fazem apelo a participação do aluno		<p>“teórica (...) Teoria é obrigatório [porque para teres prática precisas ter um pouco da teoria]” (P2)</p> <p>Para os alunos do curso da língua portuguesa utilizo os métodos formais-método expositivo. (P11)</p> <p>As disciplinas que leciono, normalmente são disciplinas mais teóricas, (...) pelo que normalmente eu conjugo o método expositivo com participação, quer dizer, eu exponho as coisas mas sempre apelando à participação do aluno, é uma participação em que o aluno é convidado a dar sua opinião em relação às questões, nós estamos a falar de ciências sociais em que digamos varia muito a forma de interpretação dos factos, eu tento sempre ouvir o que o aluno tem a dizer” (P15)</p> <p>“porque há aulas que são mais expositivas, por exemplo quando estamos a ver os conceitos. (P19)</p>
4.Métodos ativos/participativos <u>Critério:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que os aspetos considerados como sendo os mais importantes na ação de	4.1. Realização de exercícios /aplicação <u>Critério:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o mais importante na ação de ensino, é a realização de exercícios e	A estratégia é para os alunos exercitarem, porque o professor fazendo para eles não seria o mais ideal. Durante o exercício apresentamos um tema, mas as vezes não levo o tema propriamente dito, faço chegar o tema. Por exemplo, a característica de um texto narrativo, eles vão fazer a identificação das personagens das ações e tentarem identificar! Eu depois pergunto, o que vocês fizeram? Fazer com que os alunos possam identificar precisamente o tema daquilo que estão a trabalhar, sobretudo é isto. (P5)

ensino são a realização de exercícios, resolução de problemas, observação, discussão, práticas colaborativas e de pesquisa.	a aplicação de conhecimentos adquiridos	
	<p>4.2. Resolução de problemas</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que o mais importante na ação de ensino é ensinar os alunos a resolverem problemas</p>	<p>Na física, priorizamos muito o método de resolução de problemas, porque achamos que não é através de uma fórmula que resolvemos o exercício, então teremos que colocar o aluno em situações que ele terá de enfrentar na vida real. Coloca-se o problema e o aluno terá que arranjar a solução que mais se adequa para resolver esse problema, (...) até porque na nossa vida diária estamos sempre a enfrentar problemas e a tentar resolvê-los, quando não se consegue então, temos que recorrer a outras pessoas. (P16)</p>
	<p>4.3. Observação/Simulação (aplicar)</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que o mais importante na ação de ensino é proporcionar aos alunos observação de uma determinada experiência ou de como deve ser uma aula, podendo vir a ser seguida de uma aula prática simulada</p>	<p>“aulas práticas são mais importantes, falo isso porque o meu curso é de biologia. Um curso de direito, o professor daria uma aula, digo portanto que na biologia, o mais importante é a aula prática porque estamos a falar de organismos, visualizar é a melhor forma para uma pessoa aprender. [Teoria é obrigatória porque para teres prática precisas ter um pouco da teoria], mas a prática para mim é fundamental”. (P2).</p> <p>Há observações de aulas, portanto aulas simuladas, trabalhamos muito na base de aulas simuladas, onde os alunos fazem observação de como deve ser uma aula. (P10)</p> <p>Depois de eu ensinar a fazer um plano de aula, depois cada aluno vai fazer seu plano de aula, e ele observa uma aula e também faz a simulação de uma aula na prática, e aqui nós observamos corrigimos. (P18)</p>
	<p>4.4.Discussão/Debates</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que o mais importante na ação de ensino, consiste na compreensão e construção de conhecimentos, análise, reflexão e partilha de ideias entre o professor e os alunos.</p>	<p>Nas aulas eu e os alunos elaboramos os esquemas, o aluno participa na sua construção, por exemplo, pegamos na palavra-chave conceitual a vida, vem do conceito biologia, e os alunos ajudam muitas vezes a formar conceitos, dados que nós encontramos na literatura, na base da experiência que têm, ou que já leram.” (P7)</p> <p>Nós trabalhamos muito na base de discussões acerca do currículo, do programa, nós trabalhamos na base de debate de ideias” (P10)</p> <p>“porque os alunos tiveram acesso a um documento e eles trabalham este documento digamos assim, em vez de eu passar as informações, eles é que vão, cada um na sua vez, se pronunciar sobre àquilo que compreenderam e nós trabalhamos isto no quadro por exemplo, portanto a coisa é feita e todos os são solicitados a participarem. (P13)</p> <p>Embora haja sempre uma componente prática, o que muitas vezes faço é anunciar o tema da próxima aula, digo então vocês preparem-se, têm o material, vamos então discutir essa matéria, aqueles que são mais dedicados se preparam o que facilita um pouco mais esta atividade letiva. (...) Tento fazer com que o aluno desenvolva conhecimentos sólidos, forçando sempre para que ele ponha o cérebro a funcionar, ser capaz de refletir em torno de questões, claro que nem sempre dá para fazer isto, há conteúdos</p>

		<p>que nós introduzimos totalmente novos em que esse apelo tem menor incidência. Sempre que possível levar o aluno a despertar-se para a aula e perceber que a aula é para ele, ele é no fundo o principal ator, deve estar a altura de refletir consigo enquanto decorre a aula,” (P15)</p> <p>“depois no fim da apresentação, analisamos em conjunto, ele faz a sua auto-avaliação e emite uma opinião sobre aquilo que ele fez, depois dou uma nota final,” (P18)</p>
	<p>4.5.Práticas colaborativas/trabalho de grupo</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que o mais importante na ação de ensino são as práticas colaborativas e os trabalhos de grupo</p>	<p>“e a apresentação dos trabalhos, a exercitarem, a produzirem sob orientação. (P5)</p> <p>“e trabalhamos também na base colaborativa, através de trabalhos de grupo, onde os alunos para além do que aprendem com os professores, aprendem também com os próprios colegas, partilhando ideias entre eles. (P10)</p> <p>Eu divido a turma em grupos, cada grupo dou um tema, toda a turma é obrigada a ler, e os comentários são entre eles, eu vou estar lá para moderar e no fim, sou eu que faço a súmula daquilo que foi a aula, se houver questões, ou dúvidas depois eu esclareço. (P19)</p>
	<p>4.6.Pesquisa/trabalho autónomo</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que o mais importante na ação de ensino consiste na preparação dos alunos para aprenderem a pesquisar e se tornarem autónomos na sua aprendizagem</p>	<p>“trabalhar com os alunos para serem autónomos, e fazendo sobretudo com que eles possam pesquisar, eles aprendem muito com a pesquisa” (P5)</p> <p>O mais importante é o trabalho autónomo do aluno, porque sabe, eu enquanto professor gosto de pensar, de falar do tempo que eu também era estudante. Já surgiu muitas situações, disciplinas que eu não conseguia perceber nada, mas em casa, sozinho, com este mesmo tópico que o professor deu e a bibliografia e a ajuda da internet, eu conseguia entender muito bem aquilo que o professor explicava e no dia seguinte explicava a outros alunos. Então, a estratégia mais importante para mim seria aquela que levasse o aluno a ser autónomo. (P9)</p> <p>“trabalhamos na base de investigação, eles também têm que ir a busca de novos conhecimentos”. (P10)</p> <p>Apelamos sempre para que o aluno vá buscar outra fonte de informação, é uma forma de reforçar a aula e reforçar a ideia de que o aluno não deve assumir-se como parte passiva do processo, mas a parte ativa do processo, e é impressionante que às vezes, o aluno vai buscar informações interessantes para o próprio professor, porque nem sempre o professor, eventualmente consultou esta ou aquela fonte, e este trabalho vai beneficiar tanto o professor como os alunos” (P15)</p>
<p>5.Diversidade de estratégias</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que o mais importante na ação de ensino é o professor poder diversificar as estratégias</p>		<p>“eu lembro-me de ter sugerido aos alunos do curso de biologia do ano zero, a leitura de um conto de Eça de Queiróz. Com o tempo, o que eu percebi, é que esses exercícios com as leituras, que consistiam em ler todas as semanas um conto diferente e depois debater-se em conjunto. (...). O que antes parecia um trabalho árduo para eles, trabalho muito exigente no início, depois de algumas semanas, alguns meses, tornou-se agradável. Essa foi uma experiência das mais emocionantes e agradáveis, que tive enquanto professor, não consegui prosseguir com esta experiência ao ponto de propor como metodologia para os cursos] (...) porque não foi muito fácil reconciliar, a função de professor docente, com a função de gestor universitário, que eu alguns anos venho desenvolvendo. (P11)</p> <p>Diversificar as estratégias do ensino é uma das coisas que eu tento fazer nas minhas aulas, ou seja, o aluno não pode dizer lá vem</p>

de ensino		aquele professor com aquela rotina. Eu acho que mesmo em nossa casa queremos sempre alguma diversificação, quando é sempre a mesma coisa aborrece, tenho aulas práticas de laboratórios, podemos ter aulas de resolução de problemas, aulas de teórico-práticas, até jogo, podemos usar jogos para aprendizagem, não podemos correr o risco de estarmos sempre com o mesmo procedimento durante as aulas. (P14)
6. Diferenciação <u>Critério:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que o mais importante na ação de ensino universitário é ter em consideração as especificidades dos alunos e proporcionar aos mesmos, práticas pedagógicas diferenciadas	.	Fazer a lecionação com enfoque no aluno, ver as suas aptidões, fazer a introspeção, ser muito amigo do aluno e perceber que cada aluno tem as suas necessidades, capacidades e habilidades, e os que apresentam mais dificuldades deve-se escolher outro método para eles. (P7) Considero igualmente importante, a capacidade do professor perceber quais são as dificuldades globais e individuais dos alunos e ter a flexibilidade para adaptar o programa ao ensino. Eu acho que é muito importante os professores terem esta capacidade de fazer o aluno perceber as circunstâncias reais que ele irá enfrentar, e ser capaz de ajustar, até porque os professores têm alguma autonomia e o sistema permite fazer esse ajustamento. (P11)
7. Interação e participação <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o mais importante na ação de ensino é a interação/participação entre o professor e o aluno e entre os alunos		“e depois deve haver a interação, aquela interação que causa empatia, que leva a aprendizagem, que leva a motivação, e havendo a interação o professor percebe onde os alunos têm mais dificuldades e há uma comunicação aberta que permite resolver muitos problemas dos nossos alunos. (P3) “através da relação que o professor estabelece com os alunos, o professor consegue transmitir o conhecimento com certa facilidade, porque o próprio professor sente-se um pouco mais à vontade a dar aulas, os alunos sentem-se mais à vontade a exporem as suas dúvidas, e o professor sente mais à vontade para resolver os problemas e as dúvidas encontradas. (P4) “Como professor digo aos alunos todos os dias, que a sala é o espelho do professor, portanto, para termos uma melhor aprendizagem, temos que ter um bom relacionamento, uma grande quantidade de respeito, então penso que tem que haver interação entre o professor e o aluno para que haja um bom clima de ensino, eu defendo esse lado. O aluno tem que sentir que o professor vai criando esse relacionamento para facilitar a comunicação”. (P4) “criamos proximidade entre o professor e o aluno, porque quando não há essa proximidade não conseguimos trabalhar, os alunos criam todo tipo de atrito, etc, (...) mas não podemos misturar as coisas, eu sou sua amiga, mais tens que reconhecer que nós não estamos misturados no mesmo saco quanto à função que estamos a exercer nesse recinto, e isso tem que ficar claro. (P6) Eu considero de extrema importância a reação dos alunos, em que medida estão atentos aos conteúdos que o professor apresenta. É a reação dos alunos que me anima, porque é em função dessas reações, que saberei o que faz falta, o que é preciso melhorar, que informação não consegui passar da melhor forma, portanto, é a reação dos alunos, através de questões que levantam, o comportamento, a postura na sala de aula, isso permite-me vigiar sempre se estou a conseguir que o aluno entre nessa dinâmica, neste processo que faz com que ele futuramente aprenda. (P8) A participação dos alunos, isso é fundamental, sobretudo no pós-laboral. Já sabemos que os alunos chegam cansados e ninguém consegue resistir ao cansaço, precisam de um estímulo, são pessoas adultas, procuro sempre manter os alunos ativos, com atividades ou brincadeiras, mas tudo ligado a aquilo que estamos a fazer, coisas que possam despertar, fazer rir os alunos, mas tudo dentro daquilo que é aceitável. (P13) Procuro interação, e esta interação ajuda a despertar o interesse do aluno pela aula, seja ele um conhecimento novo ou antigo, portanto é o que tento fazer” (P15) Normalmente eu envolvo os alunos para que sejam eles os protagonistas, eles apresentam, nós comentamos, no fundo são aulas

		interativas, porque eu dou literatura, e as pessoas dizem que é chata, (...) portanto é necessário que haja essa interatividade” (P19)
--	--	--

SUB TEMA IV.2. ESTRUTURA HABITUAL DAS AULAS		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1.Planificação prévia <u>Critério:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que a estrutura habitual das aulas deve assentar numa planificação prévia das aulas		Geralmente tenho o plano de aula, eu geralmente faço o meu plano anual, e este plano é elaborado a partir do nosso programa. (P6) Naturalmente isso requer alguma preparação e muitas vezes somos pressionados pelo tempo e nem sempre os professores preparam-se para a aula seguinte, isto é uma constatação que eu faço, eu acho que nenhum professor deve ir para a aula sem preparar para a mesma. (...) o material didático é pensado em função da aula e muitas vezes em função daquilo que dizem os próprios alunos, procuro incidir mais, focalizar mais nesses aspeto da planificação” (P8) O meu plano de aula começa com a definição dos objetivos que pretendo atingir, seleciono os conteúdos com base nos objetivos, e com base nos conteúdos seleciono uma sequência didática, tendo em conta os aspectos cognitivos, de procedimentos. Vou ter que saber quais são os recursos que vou ter que utilizar, não uso uma única bibliografia” (P14), “o desenvolvimento da aula, tem a ver com aquilo que nós planificamos para esta aula,” (P16) Na minha aula há sempre um plano de aula” (P18)
2.Diversidade de estratégias <u>Critério:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que a estrutura habitual das aulas consiste na diversificação de estratégias de ensino por parte do professor		Porque temos quatro tipos de ensino. Um professor, numa aula, pode utilizar os quatro tipos de ensino, que é o ensino por transmissão, por descoberta, por pesquisa e por mudança conceitual, ele numa aula pode utilizar todos estes tipos de ensinos. (P6) “por vezes eu posso utilizar três estratégias dependendo do conteúdo. Nós devemos usar várias estratégias, no sentido dos alunos poderem também estar mais preparados, e conhecer uma variedade de estratégias. (...) As minhas aulas, com franqueza não têm uma estrutura fixa, passo exercícios para fazer em grupo, faço trabalhos de grupo, seminário, às vezes dou folhetos que eles depois leem, mando primeiramente com antecedência para lerem e refletirem sobre os conteúdos, fazer mais pesquisa sobre o tema, e então vamos discutir na sala de aula. (P10) As minhas aulas são muito <i>sui generis</i> e eu vou dizer porquê! O facto de eu estar já há alguns anos na direção, estar à frente do setor pedagógico, deu para perceber que um dos grandes handcap, um dos grandes constrangimentos do ensino é a lacuna enorme que existe na língua portuguesa, isso permitiu-me ensaiar métodos que não são necessariamente àqueles que estão previstos, até desenvolver atividades que não são necessariamente aquelas que estão previstas no programa. Portanto, eu fiz isso com o consentimento do conselho pedagógico, para tentar perceber, o que devíamos apresentar como proposta concreta. (P11) “dependendo do tema que vai ser ministrado, pode ser uma interrogação, pode passar por análise de um texto, ou por visionarmos um filme, pode passar por um documento, por uma frase, dependendo da aula e daquilo que for o objetivo da aula” (P17)
3.Início da aula <u>Critério:</u> Verbalizações	3.1.Introdução ao tema da aula <u>Critério:</u> Verbalizações que	Começo as aulas fazendo uma breve introdução (P1) “muitas vezes chego e faço introdução de qualquer tema para facilitar, para ver como está o clima, para saber como estão os alunos, fazemos isto em três, quatro minutos, depois então introduzimos um tema relacionado com o trabalho que tem a ver

<p>que expressam a ideia de que na estrutura habitual das aulas diversos aspectos são considerados ainda no início das aulas.</p>	<p>expressam a ideia de que a estrutura habitual das aulas consiste em proporcionar aos alunos no início da aula, introdução ao tema da aula.</p>	<p>com a matemática, e a partir daí entramos no conteúdo sem muitas vezes eles se aperceberem, como se fosse um acréscimo da aula passada, então os alunos conseguem estar aí e partilhámos e conversamos” (P4) “Primeiro a introdução” (P7)</p>
	<p>3.2.Identificação de conhecimentos prévios</p> <p>Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que a estrutura habitual das aulas consiste na identificação de saberes diversos e conhecimentos prévios dos alunos no início da aula</p>	<p>“levanto os pré-requisitos dos estudantes, antes dos novos temas, novos conteúdos” (P1) Quando entramos na aula, eu não vou e digo assim e assim, eu tento procurar que os alunos falem, então eu pergunto, vocês já ouviram falar disto alguma vez? Aonde? Aí depois é que eu começo a minha aula propriamente dita” (P2). Penso sempre aquilo que nós chamamos sequência didática, no qual se tenta explorar o conhecimento prévio do aluno, e a maneira como os alunos reagem, decidirei a maneira como continuar a abordagem prevista, é esse o expediente. O meu expediente tem sido ao introduzir uma matéria nova, explorar se os alunos têm ou não conhecimento sobre a mesma” (P8) “é muito importante considerar o que os alunos trazem, estamos a falar de uma área muito específica, muito técnica, em que a nossa realidade em termos de fonética e fonologia não é a mesma do que em Portugal, temos a nossa própria fonética, a forma como nos pronunciamos as palavras é muito própria. (P11) Partimos de conceitos que o aluno já sabe, do quotidiano do aluno, o que ele já sabe, do seu dia-a-dia” (P14) Vamos imaginar uma aula em que estou a introduzir um novo conteúdo, normalmente chego e anúncio o conteúdo e tento perguntar aos alunos se alguma vez estudaram esta questão no ensino secundário, (...) então tento saber se esta matéria já foi dada ou não, o que o aluno sabe. (P15)</p>
	<p>3.3.Recapitulação</p> <p>Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que a estrutura habitual das aulas consiste no início da aula, fazer a recapitulação da aula anterior</p>	<p>Faço inicialmente uma retrospectiva da aula anterior, que tivemos a dar, ressalto os pontos altos, mas que sirvam de fio condutor para a aula que vai ser dada. Esta parte das aulas é feita pelos alunos com a minha observação. (P1) Antes de entrar na aula de hoje pergunto o que foi falado na aula passada, tipo uma recapitulação da aula passada, depois debatemos um pouco da aula passada, antes de entramos na aula de hoje. (P2) Há aulas que exigem alguma recapitulação daquilo que foi o conteúdo anterior, de forma a se poder fazer uma ligação, (...) até mesmo aquele que faltou a aula anterior, consegue pegar o fio, faço isso como se fosse novela, faço sempre recapitulação daquilo que dei. (P3) [Primeiro a introdução, depois o sumário,] e depois aquelas perguntas, são duas, três ou quatro da matéria da aula anterior, pergunto ao aluno se fez os exercícios que passei na outra aula, porque estou a preparar-lhes para a vida. (P7) “nós, em primeiro lugar, fazemos a recapitulação da aula anterior, e só depois começamos a abordar matérias novas, mas isso muitas vezes depende de como reagem no momento de recapitulação, isso permite-me constatar que lacunas é que houve, o que não perceberam e o que é preciso corrigir. O meu expediente tem sido esse, faço a recapitulação da aula anterior, antes de introduzir uma matéria nova” (P8) Normalmente quando chego, cumprimento os alunos, solicito sobre dúvidas da aula anterior e se alguém tiver qualquer dificuldade, paramos, resolvemos os exercícios deixados para casa e só depois é que eu introduzo a aula” (P9) “normalmente faço uma súmula, uma revisão, uma recapitulação, eu faço este trabalho com os próprios alunos, para que possam colocar as questões, as suas dúvidas” (P11) Começo quase sempre, começo com um resumo daquilo que foi a aula anterior. Esse resumo, a maior parte é feita pelos alunos, questiono sobre aquilo que já demos, uma ou duas perguntas dependendo do conteúdo que foi dado para comentarem” (...) fazemos as correções dos trabalhos de casa no dia seguinte, raramente não o fazemos, quando não o fazemos por escrito, fazemos oralmente, depois é que passo a novos conteúdos” (P17)</p>

		Quando eu observo que a matéria não ficou bem dada, na aula seguinte eu tento fazer uma revisão daquilo que foi dado, se for o caso, posso chamar voluntários para irem ao quadro. (P18)
3.4.Motivação inicial	Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que na estrutura habitual das aulas, no início da aula, o professor deve estimular o aluno, motivando-o	<p>Normalmente, de vez em quando começo com uma motivação, são aspectos que dão uma certa abertura para que começemos a aula propriamente dita.” (P3).</p> <p>“às vezes começamos as aulas com história da vida de qualquer problema, suponhamos um acontecimento ocorrido no país” (P7)</p> <p>“algumas das minhas aulas utilizo a motivação, introduzo a aula dando exemplos dependendo de aula, começo com uma situação problemática, faço gráfico isto é, faço os alunos terem alguma curiosidade, mas nem sempre isto é possível, às vezes chego após o sumário já estou dando aulas, mas gosto de despertar a curiosidade dos alunos como espécie de motivação” (P9)</p> <p>Primeiro chego a aula, há sempre um espaço para pequenas conversas, como forma de motivação” (P10)</p> <p>Certa vez uma aluna disse-me, o professor gosta mesmo disso não é? Ela percebeu pela forma como eu explanava, que as coisas estavam a tornar-se mais interessantes, portanto eu acho que o professor tem que viver isso, para que também os alunos sintam-se motivados” (P11)</p> <p>A fase inicial é despertar todos os alunos, criar motivação, estou a dizer de forma geral, não só para a língua propriamente, como sabe francês é uma língua transversal (...) portanto procuro despertar os alunos com uma brincadeirinha ligada a aula” (P13)</p> <p>As minhas aulas começam sempre com um pequeno diálogo, como a minha disciplina é química e física tento logo o diálogo de motivação, para saber se os alunos já têm conhecimento, a seguir vamos para algo de tecnologia e entramos cada vez mais no próprio conceito. As notícias do telejornal, uma revista, podem servir como ponto de partida. (P14)</p> <p>Procuro estimular o aluno a estudar, às vezes fazendo jogos, brincadeiras, eu costumo dizer aos alunos que eles têm que estudar, para poderem ser melhores que os seus professores, isto é uma forma de estimular, para que sejam bons” (P15)</p> <p>A motivação é contextualizada em função da aula, por exemplo temos um tema novo, então temos que arranjar alguma questão que tem a ver com esse conteúdo, e ver a importância que o tema tem na vida quotidiana, depois introduzir o conteúdo para que eles saibam da importância deste conteúdo para o curso. (P16)</p> <p>Se for uma aula de segunda-feira, pergunto como é que foi o fim-de-semana! E dependendo das turmas por exemplo quando é turma de comunicação, cadeiras mais atuais, eu pego por exemplo numa notícia, que tem a ver com o conteúdo que vamos dar, e sobre esse conteúdo peço um comentário, e procuro o enquadramento com o tema. (P17)</p> <p>Normalmente nas minhas aulas, eu chego cumprimento, há essa coisa de relaxar, uma brincadeirinha” (P19)</p>
3.5.Comunicação de objetivos/conteúdos/critérios	Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que na estrutura habitual das aulas são comunicados aos alunos, no início da aula os objetivos, conteúdos e critérios	<p>“depois o sumário” (P7)</p> <p>“eu passo para o sumário, apresento o tema que nós vamos trabalhar” (P10)</p> <p>“e depois digo o que vamos dar, qual o sumário da aula,” (P19)</p> <p>A primeira coisa é eles conhecerem o objetivo, isto é fundamental, e eu incentivo os alunos, eles têm que saber o que se espera deles ” (P13)</p> <p>“uma das partes importantes no meu plano de aula é a avaliação porque os alunos têm que saber o que vai servir como avaliação, estabeleço os critérios com os alunos logo no início” (P14)</p> <p>Peço aos alunos para prestarem atenção porque vamos ver um filme e digo qual é o objetivo desse documentário” (P19)</p>

<p>4. Corpo central da aula</p> <p>Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que na estrutura habitual das aulas diversos aspectos são considerados no corpo central da aula</p>	<p>4.1.Exposição</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a estrutura habitual das aulas consiste em transmitir conhecimentos</p>	<p>Normalmente chego no ISP, pego o projetor, eu utilizo o slide para dar aulas, por isso pego no projetor, chego na turma dou um bom dia a todos, ligo o projetor e o computador e dou aulas projetando os conteúdos. (P2) “depois começo a minha aula como tal, se ela tiver aspecto expositivo, faço uma breve exposição daquilo que é o assunto (P3) “ministrarmos o conteúdo como deve ser, o que diz a literatura acerca do tema, e ao mesmo tempo introduzimos conteúdos, [e fazemos exercícios]” (P4) Não basta só eles verem <i>Powerpoint</i>, verem esquemas conceituais, eu faço no quadro, para eles passarem para o caderno, mas isso não basta, têm que ler livros, carrego muitos livros, trago livros e digo aos alunos para lerem. (P6) A minha estrutura é parecida com sílabos, em sílabos temos diferentes conteúdos que tento seguir, portanto temos as aulas teóricas (...). Eu dou aulas com algumas notinhas ainda, há momentos que passo no quadro as minhas notinhas em vez de utilizar o <i>Powerpoint</i>, para que todos possam ler, sabendo ainda que não há <i>datashow</i>. Mas imaginemos que houvesse <i>datashow</i> para todos os professores, ainda assim eu continuarei a dar aulas com as minhas sebentas, porque a bibliografia é muito difícil. Mas também uso <i>tablet</i> nas aulas, às vezes fico com o <i>tablet</i> e vou dando alguns conceitos que domino e o aluno com o seu telemóvel acompanha” (P7) Depois avanço com definições e normalmente dou folhetos em formato digital aos alunos para fazerem impressão e cópia do material e depois deles terem todo material, eu explico e demonstro algumas explicações. (P9) “se for um folheto que já foi dado anteriormente ou se for slide, apresento o slide, falo do tema, vou apresentando slide por slide” (...) Quando se trata de uma introdução do tema, eu faço projeção, então há um determinado momento em que nós fazemos a aula com o projetor, em que eu explico os conceitos e as linhas orientadoras das aulas” (P10) Eu essencialmente tenho uma parte teórica em que se começa por definir os conceitos e definições e começamos por defender o teorema que sustenta estas teorias, [depois tem uma parte prática que é a consolidação destes conhecimentos teóricos]. (P12)</p>
	<p>4.3. Componentes práticas</p> <p>Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que a estrutura habitual das aulas consiste na aplicação de conhecimentos adquiridos no quotidiano ou em atividades práticas que complementam a teoria ensinada</p>	<p>“depois desenvolvo a aula propriamente dita, (...) coloco questões de reflexões, faço análise do conteúdo e como é que este conteúdo se pode aplicar no dia-a-dia. É importante demonstrar a importância do conteúdo com a vida prática, o conhecimento deve estar voltado para a vida e lanço as bases para as aulas seguintes. (P1) “e fazemos exercícios” (P4) “mas quando o aluno revela um bocado de dificuldade e aquilo que dou não seja suficiente, eu os remeto para uma pesquisa, vão pesquisar e na aula seguinte trabalhámos neste tema, portanto são diversas formas de fazer para que os alunos possam adquirir outras valências. Hoje temos todos os alunos com telemóveis digitais, e a escola tem internet e eles têm facilidade de aceder a internet, baixar os documentos. (P6) “e depois temos as aulas práticas. Mas sabe, temos muitas dificuldades em fazer prática” (P7) “algumas das minhas aulas são só de exercícios, isto é, mal chego faço logo os exercícios e me concentro só nos exercícios. (...) Como as minhas aulas de matemática costumam demorar muito tempo, resolvemos dois ou três exercícios na sala de aula, e dou-lhes outros para resolverem em casa, que estão no livro em formato digital. Para os alunos que tiverem telemóveis androïdes isso facilita bastante, porque basta indicar o número de página e o exercício. (P9) Também há exercícios práticos, portanto eu tenho aulas teóricas, aulas teórico-práticas, aulas práticas, tenho debate, nós podemos pegar num estudo de caso do dia-a-dia que eles conhecem, e fazermos também um seminário. (P10) “depois tem uma parte prática que é a consolidação destes conhecimentos teóricos. (P12) Conhece-se o objetivo principal, depois a fase de conceptualização, depois sistematização, e quando eles já estão na posse</p>

		<p>dessas estruturas, passam para a fase de produção. A produção é a etapa fundamental para que o professor e o aluno possam dizer que o objetivo inicial foi alcançado. Depois da produção eles têm a liberdade para fazer as coisas, toda gente participa e apresenta aquilo que fez, e o professor vai ouvindo, numa fase posterior vai corrigir aquilo que ficou mal feito e ou que não foram muito bem conseguidos. (P13)</p> <p>Eu geralmente gosto mais do trabalho prático, porque isso de nós estarmos aqui a falar muito, método expositivo, não me satisfaz, porque os alunos estão com vários problemas e não estão concentrados para ouvirem o professor durante muito tempo, então fazemos um método mais prático, exercitamos, fazemos exercícios e eles já participam mais e conseguem assimilar um pouco mais. (...) Nós no trabalho prático fazemos trabalho de pesquisa, quando temos um tema que eles têm que pesquisar em grupo, eles terão que apresentar esse trabalho, depois analisamos o trabalho, o que ficou bem feito” (P18)</p>
	<p>4.3. Interação e participação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a estrutura habitual das aulas consiste na interação/participação entre o professor e o aluno e entre os alunos</p>	<p>Também há aula participativa (...) Procuro que 80% das aulas tenham a participação dos estudantes, normalmente faço perguntas. Sempre que possível faço uma interrupção, para chamar a participação dos alunos. (P1)</p> <p>Criar um bom relacionamento entre o professor e o aluno, mas com uma certa limitação. O aluno tem que perceber que neste momento estou a trabalhar, eu tenho que preocupar em trabalhar bem e atingir os meus objetivos. Eu quero que os alunos aprendem, têm que aprender, ele não pode sentir que está fora deste processo, então por isso há esse relacionamento e o objetivo é cumprido quando há comunicação. (P4)</p> <p>Outra é fazer com que os alunos também possam participar, fazer com que realizem suas ações por exemplo ir ao quadro, fazer apresentações. (P5)</p> <p>A minha metodologia é fundamentalmente participativa, uma aula aberta, deixo os alunos falarem à vontade. Podem criticar a lecionação se quiserem, fazer críticas relacionadas com a matéria, se concordam ou não, pôr determinadas hipóteses que são defendidas por diferentes autores, e aproveito para preparar os alunos para apresentação da monografia, posso mandar um aluno preparar um tema e esse tema é elaborado e discutido” (P7)</p> <p>“mas depois de verem o documentário fazemos o comentário, tendo em conta esses conhecimentos pré-concebidos que adquiriram, caso tenham lido o livro que deixo, os que leram vão comentando o documentário” (P19)</p> <p>“depois passo para debates,” (P10)</p> <p>“e claro os contos. (P11)</p> <p>Depois de ouvir os alunos, eu passo a expor as questões, como disse sempre que possível a uma interrupção para chamar a participação dos alunos (P15)</p> <p>“e cada vez mais permitir a interação dos alunos nas aulas,” (P14)</p> <p>“nesse processo de ensino-aprendizagem, as aulas são mais ativas ou menos ativas em função do conteúdo que estamos a dar. (...) Privilegiando sempre a intervenção dos alunos que poderão interromper a aula a qualquer momento, quando tiverem dúvida ou solicitação, seguindo este processo até ao fim”. (P16)</p> <p>“Raramente consigo concluir um conteúdo numa aula, porque eu falo muito e eles vão questionando e nós vamos falando,” (P17)</p>
<p>5. Final da aula</p> <p>Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que na estrutura habitual das aulas é feita uma conclusão no final da aula</p>	<p>5.1. Conclusão</p> <p>Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que na estrutura habitual das aulas é feita uma conclusão no final da aula</p>	<p>Ao terminar faço a conclusão da aula e esta conclusão é feita pelos estudantes, o sumário também é feito no final da aula com a ajuda dos estudantes” (P1)</p>

são considerados no final da aula	<p>5.2.Verifica�o da aprendizagem</p> <p>Critério: Verbaliza�es que expressam a ideia de que na estrutura habitual das aulas verifica-se a aquisi�o dos conhecimentos adquiridos por parte dos alunos</p>	<p>“depois há uma parte de intera�o para perceber as dificuldades (...) e depois no final faço algumas perguntas de verifica�o como se fosse uma avalia�o.” (P3)</p> <p>Depois no final ´ que fazemos algumas observa�es. Temos a questão de apresenta�o dos trabalhos (...) no final os outros colegas identificaram sobretudo as falhas e as partes positivas dos mesmos, e daí que fazemos um balanço final. (P5)</p> <p>Depois fazemos um exercício, este exercício ´ para que eu possa saber se realmente entenderam ou não, (...) Fazemos sempre um pequeno debate para sabermos se os alunos assimilaram ou não assimilaram os conteúdos. (P10)</p> <p>“procuro certificar-me que os aspectos principais foram assimilados, através das perguntas e pequenos exercícios diários” (P11)</p> <p>“no final eu tento colocar perguntas para ver até que medida os alunos absorveram o conteúdo ou não, e normalmente os alunos universitários já são adultos, eu não preciso de dizer-lhes que têm que estudar, eles sabem que a partida demos um conteúdo e eles têm que estudar, e pronto no geral ´ isso que eu faço. (P15)</p> <p>Coloco algumas questões para avaliar se os alunos estão aprendendo ou não, se estão a acompanhar, no desenvolvimento da aula, nem sempre ´ possível” (P16)</p>
	<p>5.3. Trabalhos de casa</p> <p>Critério: Verbaliza�es que expressam a ideia de que na estrutura habitual das aulas envia-se trabalhos aos alunos para serem feitos em casa</p>	<p>“depois posso passar outro tipo de exercício para fazerem em casa”. (P10)</p> <p>“Os alunos têm que usar muitos softwares, os programas informáticos, que não são são importantes para transmitir os conhecimentos, mas também permitem que os alunos dominem estas técnicas, porque vão ser importantes para o seu futuro. No final deixa-se alguns exercícios para que os alunos possam resolver em casa, em alguns casos costumo fazer ao contrário, logo no início da aula, coloco os exercícios, mas de uma maneira em geral os trabalhos de casa são colocados no fim das aulas, como forma de consolidar e permitir que o aluno trabalhe de forma independente. (P12)</p> <p>Deixo uma atividade para que eles possam complementar a aprendizagem em casa, ou seja, o tempo que temos na sala de aula ´ muito reduzido, ´s vezes temos um programa com sessenta aulas e sabemos que não vamos conseguir e pedimos o aluno que faça essa investiga�o em casa. ´s vezes, não ´ são um exercício, pode ser um texto para ler, deixo muitos trabalhos de casa. (P14)</p> <p>“mas deixamos sempre fichas de trabalho com as orienta�es de como devem fazer, então cabe a eles executarem estas tarefas, que são posteriormente verificadas se foram feitas ou não, tem que haver esse controlo (P16)</p> <p>“e raramente não envio um trabalho de casa (...) envio muitos trabalhos de casa” (P17)</p> <p>Depois indico-lhes o sítio onde podem procurar informa�es, normalmente encaminho-lhes algumas teses, alguns artigos para lerem com antecedência”. (P19)</p>

SUB TEMA IV. 2. MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADOS NA LECIONAÇÃO

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1.Diversidade Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino consistem na diversificação de estratégias de ensino por parte do professor		O método é híbrido, muitas vezes usamos o método expositivo, as vezes uma exposição dialogada, outras vezes aula de resolução de problemas” (P16)
2 Métodos expositivos Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino consistem em transmitir conhecimentos em geral não sendo referidas especificidades relativas ao conteúdos	2.1.Exposição em geral Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino consistem em transmitir conhecimentos em geral não sendo referidas especificidades relativas ao conteúdos	“normalmente dou aulas teóricas. Na aula teórica eu utilizo slides e livros, eu também gosto muito da parte de desenho, enquanto você desenha vais conhecendo as partes. (P2) “Uso o método expositivo ou explicativo. E a nível das minhas aulas, tratando-se da área em que eu dou, uso muito as imagens, uso <i>data show</i> , projetor, procuro muito trabalhar as imagens, porque cada imagem que aparece, mesmo se estivermos a consultar um livro, cada imagem tem a sua interpretação, e se calhar as figuras e as bravuras dizem muita coisa. (P3) “Nós estamos a referir aquele método que na pedagogia se diz método expositivo, tem um momento que nós paramos e simplesmente expomos” (P4) “sabemos que vai haver um workshop de leitura, a comunidade toda fica convidada, porque ouvir alguém que estudou nesta área, ajuda bastante com a literacia, ouvir um grande matemático a contar história de percurso de vários matemáticos ao longo dos tempos, também é bastante importante, [portanto na nossa aula temos que utilizar todos os recursos que tivermos à disposição]. (P6) Há momentos que apresento vários conceitos [e pergunto aos alunos a sua opinião] quais são as diferenças conceituais, (...) eu parto do geral, do saber que existe, das questões conceituais de uma forma genérica e depois faço o esquema do conceito para particularizar alguns aspectos, (...) além do método expositivo” (P7) Se eu tiver que falar de método específico, método e estratégia, tenho que ser honesto, na conjuntura atual somos muito expositivos, [isso é um pouco também tendo em conta o perfil dos alunos. A constatação que faço é que os alunos trazem muitas lacunas, informações e conhecimentos que infelizmente não estão consolidados, e muitas vezes temos que repetir coisas que eles já deviam saber, é verdade que isso produz uma perca de tempo,] é claro que em alguns casos podemos socorrer dos equipamentos disponíveis, ou projetando filmes, ou PowerPoint ilustrativo, mas usamos fundamentalmente o método expositivo, o quadro na sala de aula na minha perspetiva ainda é e será até que criemos condições para que possa ser diferente” (P8) Algumas vezes recorro ao método expositivo, porque parece inevitável o professor não usar este método porque há situações que o professor está muito atrasado e temos que ser realistas, [chega o momento em que não há

	<p>tempo para perguntas ou diálogos, ele é obrigado a recorrer a este método e dar toda a matéria, para que na próxima aula, talvez ter uma aula mais dedicada, por vezes o professor caí neste erro. ... (...) método explicativo. No método explicativo a aula é baseada na explicação, mas costumo pensar que o método explicativo tem muito a ver com o método expositivo” (P9)</p> <p>“fazemos aula teórica, porque essa aula que fazemos quando eu estou a dar um conceito é aula teórica, [depois fazemos aula teórico-prático quando eu dou a teoria e depois passo para a parte prática, para eles poderem fazer]” (P10)</p> <p>“nas aulas normais, ensino conteúdos de gramática de teoria de comunicação, essas são aulas expositivas normais, continuou até certo ponto a mantê-las nos cursos da língua portuguesa. Compreende-se que é preciso trabalhar-se mais os conteúdos. (...) mas quando são cursos que não são da língua portuguesa, sem prejuízo aquilo que lhes é exigido pelo programa, os tais conjunto de conteúdos, noções que tem que ser transmitidas, procuro reconciliar esses conteúdos, mas procuro sempre inseri-los nessa estratégia de leitura, através de um conto. (P11)</p> <p>Há alturas que utilizo o método expositivo, uso o quadro para escrever esses conteúdos, chamo os alunos ao quadro para resolver exercícios, hoje em dia se tiver que fazer muitos gráficos, hoje não se justifica fazer gráficos a mão, melhor projetá-los porque isso dá melhor ideia, e não só os gráficos, tendo em conta a área em que estou inserido,” (P12)</p> <p>“porque as disciplinas são semestrais, o professor não consegue transmitir praticamente metade daquilo que ele quer ensinar” (P18)</p>
2.2. Questionamento/diálogo	<p>“eu também faço algumas perguntas, vamos supor capítulo tal dou aulas e faço algumas perguntas para os alunos darem as respostas. (P2)</p> <p>“um pouco do método interrogativo e de interação, na base de perguntas do professor e resposta dos alunos” (P3)</p> <p>“e pergunto aos alunos a sua opinião, quais são as diferenças concetuais, (...) eu parto do geral, do saber que existe, das questões concetuais de uma forma genérica e depois faço o esquema do conceito para particularizar alguns aspectos, (...) dialogado, ainda dou algumas notas, observo o caderno, as sebentas.”(P7)</p> <p>“o, [como digo método explicativo] dialogado, quer dizer eu explico e o aluno tem um tempo para dizer se compreendeu ou não, mas esse momento é livre. As minhas aulas são desenvolvidas com base em questões, por exemplo como explicar os alunos a somar dois números, então coloco a questão o que significa somar? Vou despertá-los curiosidade. A pergunta é lançada, e no final vou dizer se está certo ou se precisa de melhoria, eu respondo e minha voz será a última que eles seguirão, quer a resposta dada esteja certa, errada ou incompleta”. (P9)</p> <p>O método expositivo participativo. (P15)</p> <p>“às vezes uma exposição dialogada, fundamentalmente isto, quando o conteúdo tem assim um carácter muito teórico, então nós privilegiámos o método expositivo, usamos o método que permite a exposição dos alunos, uma exposição dialogada” (P16)</p> <p>“o dialogo é muito utilizado durante as aulas, até para sondar os alunos se eles já sabem do assunto que se vai tratar, porque não podemos pensar que todos estão a aprender da mesma maneira, porque a construção não é igual, então temos o diálogo” (P14)</p> <p>É basicamente isso, muitas perguntas, conversas, (...), muitos questionamentos” (P17)</p> <p>“eu gosto muito dessas aulas que dialogamos, essa dialogo é muito importante, para os alunos participarem”</p>

		(P19)
3.Métodos ativos/participativos Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino consistem na aplicação de conhecimentos adquiridos em atividades práticas experimentais ou que complementam a teoria ensinada	3.1. Componentes práticas em geral Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino consistem na aplicação de conhecimentos adquiridos em atividades práticas experimentais ou que complementam a teoria ensinada	Aulas teóricas- práticas,” (P1) Depois da teoria temos aulas práticas. Como estamos a falar de biologia, temos práticas que têm que ser no laboratório (P2) “mas quando o aluno revela um pouco de dificuldade e aquilo que dou não seja suficiente, eu os remeto para uma pesquisa” (P5) “depois fazemos aula teórico-prático quando eu dou a teoria e depois passo para a parte prática, para eles poderem fazer. (P10) Os alunos estão sempre muitos curiosos, querem perceberem o quê que as aulas lhes trás de novo, nós por exemplo queremos explicar ao aluno o que é o aparelho fonador, o aparelho responsável pelo som da fala. (...) então temos que descrever as várias partes exercitando, e aquilo que poderia ser um trabalho muito árduo, torna-se muito mais suave e agradável quando experimentam. Temos que explorar a experiência do próprio aluno ali”. (P11) “na minha disciplina temos que fazer muitas experiências, uso muito atividades experimentais, muitas atividades laboratoriais” (P14) “análises de texto de documentos (P17)
	3.2. Realização de exercícios Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino consiste na realização de exercícios por parte do aluno podendo ser de forma individual ou em coletivo com o professor	“passo um exercício para que os alunos possam resolver no caderno ou na folha e nós resolvemos em conjunto” (P5) “sobretudo os exercícios, porque já me apercebi, que aquilo que muitas vezes o professor leva para a turma o aluno pode não reter, então fazer trabalho prático e trabalhar juntamente com eles a situação melhora. Por exemplo passo um exercício, nós resolvemos em conjunto, e também para que os alunos possam resolver no caderno” (P6) “Mando também os alunos resolverem os exercícios em casa, embora não lhes obrigo a fazerem mas [por vezes dou-lhes trabalho de grupo e aí sim, é obrigatório], mas diariamente passo exercícios para casa mas o problema é que nem todos fazem”. (P9) “dependendo do conteúdo, quando estamos numa aula prática eu chamo atenção, que no ensino não é só transmitir, vocês têm que corrigir os exercícios, tenho que observar como o aluno executa o exercício, tem que chegar ao lado do aluno, corrigir o que há para corrigir, quer dizer é ficar mais próximo possível do aluno, é ter a possibilidade de observar tudo que o aluno faz na aula, eu tenho sempre oportunidade de observar os alunos e corrigi-los, chamo atenção deles” (P18)
	3.3. Observação Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino consistem em proporcionar aos alunos observação de uma determinada experiência ou de como deve ser uma aula	Na aula prática, se for o caso, ele vai ao laboratório para conhecer aquele parasita no microscópio, porque se um dia ele encontrar o parasita ele saberá reconhecer” (P2) “e a saída de campo, temos que ir lá fora observar, não é só na parte de ciências, também humanidade, temos que ir para uma secção de humanidade fazer observação” (P6) Nós trabalhamos muito na base de grelha de observação, eles vão ao terreno para fazerem observação de aulas” (P10) A disciplina de história principalmente tem uma relação com tempo e espaço, uma das estratégias que uso é que o aluno a todo momento seja capaz de identificar os factos, pelo que há de me ver com mapas e pensar que sou um professor de geografia, não, são para minhas aulas de história. Nas aulas de história faço muito recurso ao mapa,

		como instrumento de identificação, na perspetiva de que o aluno faça como eu faço, usar sempre os mapas, para consolidar a aprendizagem” (P15)
	3.4.Apresentações/debates/seminários Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino consistem nas apresentações de temas por parte dos alunos	Também oriento os alunos a estudarem, peço que façam apresentações e debates. Gosto de debates, onde os próprios alunos atuam como moderadores” (P1). “gosto também de seminários, dou um tema e o aluno vai fazer seminário sobre esse tema e também artigos, posso estar a falar de um tema e vou procurar um artigo e o aluno vai ter que fazer uma apresentação daquele assunto, para eles aprenderem a utilizar PowerPoint, porque vão utilizar na monografia, têm que saber” (P2) “porque hoje em dia, bons biólogos tem que ser aqueles que têm boa capacidade de comunicação, vão para uma conferência têm que explicar, comunicar com o público, é preciso que a opinião pública tenha ideia que somos bem formados, que temos a competência, por isso os alunos treinam as apresentações nas turmas. (P7) “nós fazemos discussão, nós fazemos trabalhos colaborativos, nós fazemos seminário. No primeiro dia que eu estou a dar noção das grelhas, eu falo das grelhas, então em grupo eles elaboram a grelha, depois desta fase vamos entrar na discussão sobre este trabalho, isto é debate. (P10) “... frases para justificar, notícias para debater, e para comentar (P17)
	3.5.Trabalho de grupos Critérios: Inclui verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino consistem em proporcionar trabalhos de grupo aos alunos que permite a interação entre o professor e o aluno e entre os alunos.	“por vezes dou-lhes trabalho de grupo e aí sim, é obrigatório” (P9) “de vez em quando realizamos trabalhos de grupo para resolução de problemas ou não, lançamos um tema e os alunos realizam os trabalho de grupo”. (P16) “uso também ficha de trabalho de grupo, porque nem sempre o trabalho individual permite a interacção entre o aluno com o professor e a interação entre os alunos, muitas aulas tem que ser em trabalho de grupo, mesmo na formação de grupo temos várias estratégias a cumprir” (P14)
4. Uso de meios audiovisuais/materiais de apoio Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino têm em conta os recursos disponíveis		“portanto, na nossa aula temos que utilizar todos os recursos que tivermos à disposição. (P6) Eu gosto muito de utilizar recursos, como nós não temos muitos recursos internos, porque não aproveitar das novas tecnologias, (...) acho que essas aulas áudio visuais funcionam muito bem, eles retêm, eu utilizo muitas matérias áudio visuais, são obrigados a lerem as bibliografias que eu apresento” (P19)
5.Relação com Conhecimentos prévios Critérios: Verbalizações cuja ideia é a de que a falta de saberes diversos e conhecimentos prévios dos alunos condicionam as estratégias de ensino		“isso é um pouco também tendo em conta o perfil dos alunos. A constatação que faço é que os alunos trazem muitas lacunas, informações e conhecimentos que infelizmente não estão consolidados, e muitas vezes temos que repetir coisas que eles já deviam saber, é verdade que isso produz uma perca de tempo” (P8) “porque há entraves, há vários outros problemas que não tem nada a ver com o professor, os alunos têm grande dificuldades em assimilar rapidamente o que lhes é transmitido, porque não trazem os pré-requisitos” (P18)

SUB TEMA IV.D PREFERÊNCIA DE MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1.Diversidade Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que as estratégias de ensino preferidas na lecionação pelo professor tem em conta uma diversidade de elementos em geral, de conteúdo e de alunos	1.1.Em geral Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino preferidas na lecionação tem em conta a diversificação em geral 1.2.Conteúdo Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que nas estratégias de ensino preferidas na lecionação, a diversificação de métodos de ensino tem em conta os conteúdos a ser ensinados 1.3.Alunos Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que nas estratégias de ensino preferidas na lecionação, a diversificação de métodos de ensino tem em conta os alunos	Vale mais um método misto, procuro conseguir fazer miscigenação. (P5) “acho que não há nenhum método que seja privilegiado, depende do contexto e daquilo que se pretende ensinar. Portanto varia em função do tema que pretendemos que os alunos aprendam, podemos utilizar este ou aquele método.” (P16) Gosto de variar, não gosto de um único método, para evitar discriminar os alunos, ao diversificar os métodos, haverá um aproveitamento de mais de metade dos alunos” (P1) “normalmente a partir do tipo de aluno que encontramos é que criamos uma metodologia, as vezes a metodologia que aplicamos numa turma, não será a mesma a ser aplicar na outra sala, (...) por isso, quanto a método, gosto muito de ver a realidade da turma, ao ver a turma crio um momento de apresentação dos conteúdos, e aproveito muitas vezes para falar dos conteúdos que eles já deviam saber, depois vou avaliando qual o melhor método, então prefiro não falar dos métodos sem conhecer a turma. (P4) “muitas vezes, a estratégia é em função da turma, há turma que não acham muita piada a textos muito massudos, têm mais dificuldades, portanto levar um texto muito massudo para uma turma com muitas dificuldades não resulta, então se calhar um texto mais pequenino ou texto adaptado, uma pintura pode ser objeto de maior interesse, depende muito do público-alvo” (P17) “utilizo os métodos conforme as turmas, e depende das disciplinas, mas eu utilizo muito a música, para que eles possam entender as diferenças dessas variedades, mas há colegas meus que não utilizam, mas eu gosto, é uma forma de elucidar, uma coisa é existir essas variações e outra dou-lhes o texto com as letras da músicas e vai-se ouvindo e sublinhando essas variações”. (P19)
2.Métodos expositivos Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino	2.1.Exposição em geral Critérios: Verbalizações que expressam a	Acho que é escrever no quadro, por exemplo, como falamos muito de nomes científicos, utilizar o quadro sempre que der, agora nós estamos neste mundo globalizado de tecnologia então ditar esquece, eu utilizo <i>PowerPoint</i> , slides, quadros e pesquisas no livro, obrigo os alunos a usarem livros, tudo que falo sempre tem alguma referência para irem buscar. Mas uso muito quadro para

<p>preferidas na lecionação consistem em transmitir conhecimentos.</p>	<p>ideia de que as estratégias de ensino preferidas na lecionação consistem em transmitir conhecimentos em geral não sendo referidas especificidades relativas aos conteúdos</p>	<p>desenhar, embora no meu projetor tenha já um desenho de um peixe, mas identificar todas as partes no quadro, acho que chama mais atenção” (P2)</p> <p>“e todas as oportunidades que tivermos de combinar método expositivo de apresentação de um tema com apresentação de filmes ou documentários ilustrativos que convidam a atenção dos alunos, isso é o que nós devíamos fazer, mas como disse antes, tem sido fundamentalmente o método expositivo. (P8)</p> <p>“mas sou muito apegado ao método explicativo. Porque acredito que o método explicativo me facilita mais, porque passo mais tempo explicando o conteúdo aos alunos, várias vezes, mas nem sempre as mesmas coisas, mas normalmente é isso, porque também preciso avançar com os conteúdos. (P9)</p> <p>“o professor deve saber transmitir ao aluno o que é essencial para a própria sobrevivência do aluno, e que os alunos dominem esses conteúdos. Porque muitas vezes quando nós estamos a falar com os alunos, eles dizem não tivemos tempo para dominar estes conteúdos. Pergunto não porquê? Aí está, o professor põe trinta por cento e vocês terão que pôr os setenta porcento, têm que dominar estes conteúdos para que possam sobreviver mercado de trabalho, para quando forem pedir um emprego e se não dominam esses conteúdos de certeza que vão ficar em desvantagem relativamente aos outros candidatos”. (P12)</p> <p>Apoio de instrumentos tecnológicos informáticos, como o uso de PowerPoint por exemplo, tornam as aulas um pouco mais interessantes e atrativas” (P11)</p> <p>“se tivermos a transmitir um conteúdo pela primeira vez, podemos ir pela metodologia de exposição, [outras vezes aula de resolução de problemas]” (P16)</p>
<p>2.2.Questionamento/diálogo</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino preferidas na lecionação consistem em transmitir conhecimentos, mas apelando a participação do aluno através de questionamentos e diálogo</p>	<p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino preferidas na lecionação consistem em transmitir conhecimentos, mas apelando a participação do aluno através de questionamentos e diálogo</p>	<p>“gosto muito do método interativo ou interrogatório, quando eu sinto que o conteúdo está sendo absorvido pelos alunos, quando sinto e percebo isto, para mim é uma mais-valia, as vezes quando faço uso do método expositivo não faço por muito tempo, quando estou a expor conteúdos, dou liberdade ao aluno de fazer perguntas, e depois avançamos” (P3)</p> <p>Eu gosto muito do método interrogativo, faço perguntas e eles respondem” (P9)</p> <p>Quando inicio um conteúdo novo, por cada etapa que vou explicando há sempre esta atenção de saber como os alunos estão, e mesmo quando os alunos estão passivos, quando eles estão passivos quer dizer que alguma coisa se passa, portanto cada vez que nós vamos trabalhando, também vamos reflectindo, por exemplo, então o quê que tu entendeste sobre isso, então há este questionamento sobre os conteúdos a serem dados, faço perguntas, só depois avançamos para a outra fase. (P10)</p> <p>“há uma introdução do assunto, concentrarmos no assunto principal da aula e no fim tentamos ver quem tem dúvidas e quem não tem. (P18)</p>
<p>3.Métodos ativos/participativos</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino preferidas na lecionação consistem na</p>	<p>3.1. Exercícios</p> <p>Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino preferidas na lecionação consiste na</p>	<p>“mas, tenho preferência por exercícios no quadro” (P1)</p> <p>“uma explicação normal de um exercício que eu dei e o aluno resolve o exercício, portanto ele fez um trabalho na base da explicação que eu dei” (P9)</p> <p>“estratégias que permita que o aluno use tecnologias de informação, hoje em dia são essenciais para a sobrevivência do próprio aluno. Por exemplo, costumo lecionar investigação operacional e</p>

aplicação de métodos ativos /participativos	<p>realização de exercícios por parte do aluno podendo ser de forma individual ou no coletivo com o apoio do professor</p>	<p>matemática financeira. Esses conteúdos podem ser dados através do método expositivo, mesmo no quadro, mas de acordo com as exigências de hoje em dia, o aluno obrigatoriamente tem que dominar o software, o Excel está adaptado para este tipo de aplicações". (P12)</p> <p>"exercício escrito, mas procuro variar também. (P13)</p> <p>"outras vezes aula de resolução de problemas" (P16)</p> <p>Gosto da análise documental, da análise dos filmes, acho que ajuda bastante e não é muito habitual" (P17)</p>
	<p>3.2.Trabalho de grupos</p> <p>Critérios: Inclui verbalizações que expressam a ideia de que as estratégias de ensino preferidas na lecionação consistem em proporcionar aos alunos trabalho de grupos</p>	<p>"trabalho do grupo, mas não mais de três alunos, defino objetivos específicos para atingirem. Tenho preferência que os alunos trabalhem em duo, a dois," (P1).</p>
	<p>3.3. Debates</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que as estratégias de ensino preferidas na lecionação consistem na participação e interação entre o professor e o aluno e entre os alunos</p>	<p>"Tenho preferência sobretudo pela abordagem participativa, acho fundamental, estou a falar daquelas em que eu envolvo o aluno em tudo, (...) para que os alunos possam pronunciar-se e dar a sua opinião sobre determinadas matérias, para que possa haver divergências de ideias," (P7)</p> <p>"Eu sempre privilegio estratégias participativas, eu sempre encaro uma turma como uma comunidade científica, que é uma comunidade de seres pensantes, devem pensar em torno das questões que estamos a tratar, não receptores passivos do conteúdo, mas pessoas que ouvem, pensam e são capazes de emitir opiniões, um ser mais ativo (...) no fundo, o espaço de aula deve ser um espaço de interação, sempre procuro trabalhar a forma como eles expõem" (P15)</p>

(IV.3) INSUCESSO E/OU DESEMPENHO INSATISFATÓRIO DO ALUNO NA UNIVERSIDADE

SUB TEMA IV.3-1 CAUSAS DO INSUCESSO E/OU DESEMPENHO INSATISFATÓRIO NA UNIVERSIDADE		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
<p>1.Aspetos contextuais de ensino</p> <p>Critérios: verbalizações cuja ideia central é a de que existem aspectos</p>	<p>1.1.Oferta formativa</p> <p>Critérios: Remete para a ideia de que a frequência no curso não pretendido contribui para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório</p>	<p>"De vez em quando há uma desmotivação por parte dos alunos que não se percebe, eu também me apercebo que parece que fazem curso que não gostariam de fazer, estão em áreas que não queriam. (P3)</p> <p>O objetivo é levar o aluno a entender que é preciso um trabalho permanente, (...) tive três alunos e trabalhei muito com eles na sala de aulas, dei-lhes muitas oportunidades para poderem realizar tarefas, incluindo a possibilidade de me procurar sempre, e uma aluna chegou a dizer-me, professor eu acho que estou na área errada, eu entendo que o professor tem feito tudo mas eu não consigo, foi uma situação que eu analisei bastante e a minha conclusão foi que ela estava na área errada, infelizmente isso acontece aqui em S. Tomé, não foi o primeiro caso. (P13)</p>

contextuais de ensino como a oferta formativa, plano de estudos, recursos, tamanho de turmas que podem contribuir para causar insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade		<p>“os alunos não têm muita motivação para o estudo, por isso eu digo, um país tem que se ter varias opções de formação, agora só existem praticamente enfermagem e professores, em S. Tomé, e direito, só são essas ofertas que eles têm, se houvesse mais formação quem sabe viria mais pessoas com vontade, (...) nota-se que o professor fala para um aluno, mas parece que ele não está nem aí, não se vê alunos a irem para biblioteca com muita frequência, apesar da nossa biblioteca ser pequena, eu acho que eles estão aqui por estar, uma grande parte, não é porque estão interessados a aprender, muitas vezes só estão a fazer essa formação porque não há outra opção. (P18)</p> <p>“já demos conta muitas vezes, que os estudantes estão no curso errado, fazem a opção errada quando escolhem estudar certas disciplinas. (P19)</p>
	1.2.Planos de estudos <p>Critérios: Remete para a ideia de que um plano de estudos desatualizado pode contribuir para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório</p>	<p>“o próprio sistema em si com os seus planos curriculares também carece de revisão e tem interferências nos resultados, portanto, é todo um conjunto de situações. (P11)</p>
	1.3.Recursos <p>Critérios: Remete para a ideia de que a falta de instalações e equipamentos, materiais e didáticos podem contribuir para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório</p>	<p>“outras vezes as condições extra-sala de aula não são boas, hora não há casa de banho, hora não há água, hora não há isto, nem aquilo, se quisermos situações de natureza social, nem sempre há uma cantina, o aluno tem fome, quer comer nem sempre existe, estão, todos estes fatores acabam por ser perturbadores.” (P15)</p> <p>“os alunos vêm para escola e saem da escola e vão se embora, ao menos a escola tivesse uma cantina para quando eles saíssem pudessem comer qualquer coisa, uma biblioteca que eles pudessem estudar aqui, acho que melhoraria muito a possibilidade do aluno ter mais sucesso” (P18)</p> <p>“a questão do acervo bibliográfico que muitas vezes não estão disponíveis, muitas vezes precisamos do livro de um autor que é essencial para realizar atividades, não temos, e os alunos quando não têm meios nem formas para pesquisar, também concorrem para o insucesso” (P5)</p>
	1.4.Tamanho turmas <p>Critérios: Remete para a ideia de que a quantidade de alunos por turma podem contribuir para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório</p>	<p>“muitas vezes turmas são grandes” (P17)</p>
2.Aspectos contextuais dos Alunos <p>Critérios: verbalizações cuja ideia central é a de que existem aspectos contextuais dos alunos</p>	2.1. Problemas Sociais <p>Critérios: Remete para a ideia de que os problemas sociais dos alunos contribuem para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório</p>	<p>As raparigas engravidam logo no início do ano, e a partir daí, o desempenho deixa de ser satisfatório” (P1)</p> <p>Outra questão são as mulheres que já são mães e estudam, muitas têm que parar ou para dar a luz ou para amamentarem, ou a questão de criança ficar doente, ou não é um aluno que terminou o liceu e está aqui para fazer licenciatura, são esses fatores cimeiros. (P2)</p> <p>Há alunos que têm problemas que são deles, e mesmo lá na universidade sou obrigado a intuir-me da dificuldade que o aluno tem, porque eles trabalham, têm crianças, e isso dificulta o estudo, não quer dizer que a gente vai perder todo tempo com o aluno, mas temos que entender o que se passa com o formando, é nesse sentido que digo que são questões individuais” (P5)</p> <p>“pode haver outros fatores externos como problemas familiares” (P16)</p>

que causam insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade		<p>“se for um aluno da Região Autónoma de Príncipe, ou de Lembá, e vem cá para a cidade viver com alguém, por exemplo um aluno que vem do Príncipe e vem viver muitas vezes com um familiar que tem a sua forma de comportar, isso também influência” (P4)</p> <p>“alunos têm muitos problemas familiares” (P18)</p>
	2.2. Problemas económicos <u>Critérios:</u> Remete para a ideia de que os problemas económicos dos alunos contribuem para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório	<p>“os rapazes têm a preocupação de ganhar dinheiro para pagarem as propinas e ajudar a família” (P1)</p> <p>“Problemas financeiros” (P5)</p> <p>“Porque um aluno com fome não aprende. Muitas vezes o aluno universitário vem de zona de Neves distrito de Lembá, com fome, ele vem cá estudar, ele sabe que tem x para o regresso, então mesmo com fome ele não pode pegar neste dinheiro e comprar o pão, porque não sabe se vai conseguir boleia de regresso para Neves, (...) portanto temos que estar atentos aos alunos, porque muitos alunos vêm com certos objetivos e as condições económicas não lhes deixam continuar” (P6)</p> <p>“há momentos que o aluno não tem dinheiro, e às vezes, as dificuldades económicas que têm prejudica, dizem que não almoçam, embora pareça ser contraditório porque muitas vezes encontramos esse aluno a usar telemóvel de marca mais caro do que o do professor, encontramos ele ou ela a vestir-se bem, então há esse contraditório que a gente até admira ” (P7)</p> <p>“Falando no geral, eu penso que tem estado a passar muita gente com sucesso de várias classes sociais, mas entretanto, falando particularmente da escola onde eu trabalho, nós temos diversos níveis de alunos, porque os aspetos sociais, económicos, políticos, todos influenciam no desempenho do aluno”. (P10)</p> <p>“outro fator importante é a deslocação da casa para a escola, da escola para casa, transportes, tive alunos que quase iam para escola dia sim, dia não, por causa dos transportes, devido a pobreza das famílias que não podiam pagar o transporte” (P15)</p> <p>“Os alunos têm muitos problemas económicos” (P18)</p>
	2.3. Condição de trabalhador estudante <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que a sobrecarga de trabalho ou preocupação por parte do aluno contribuem para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório	<p>“é fazer duas coisas ao mesmo tempo, muitos dos nossos alunos também são professores e já não têm tempo suficiente para dedicar somente ao estudo” (P1)</p> <p>“uma delas é que muitos dos nossos alunos trabalham, há alunos que quando estou no corredor falam, professor estou com sono, estive a trabalhar não estudei. O problema é que os alunos não têm tempo para estudar, e o professor diz, olhem não se esqueçam que essas perguntas podem ser futuras perguntas para a avaliação e mesmo para a vida, como disse o que me interessa mais é formar os alunos para a vida, que termine a sua formação e consiga trabalhar com eficiência no setor” (P7)</p> <p>As causas são várias, depende de que alunos estão a falar, temos alunos que são estudantes e outros que são trabalhador-estudante e têm menos tempo para estudar, mas cada caso é um caso, insucesso é sempre insucesso, temos que ver conforme os casos. (P8)</p> <p>“alguns alunos não têm tempo para estudarem, porque aqui na escola muitos são trabalhadores-estudantes” (P18)</p>
3. Ação dos alunos <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que existem aspetos associados ao aluno que contribuem para o insucesso e/ou desempenho	3.1. Ausência de motivação <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que a ausência de motivação do aluno contribui para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório 3.2. Falta de Assiduidade <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja	<p>“Um terceiro grupo que identifico são os estudantes que estão aqui, mas não sabem o que querem ser, estão desinteressados”. (P1)</p> <p>“os alunos estão desmotivados (...), ocupam o tempo livre mais nas redes sociais e outras coisas, em vez de explorar aquilo que é essencial” (P3)</p> <p>“o desinteresse do aluno” (P5)</p> <p>“outro motivo tem a ver com a própria falta de interesse dos alunos” (P19)</p> <p>“maior problema que temos no ensino superior são os alunos que não assistem às aulas, esses sim é um grande problema. Nós não temos como acompanhá-los para saber como estão, passamos o tempo preocupados com aquele que estão realmente, e quando tiram negativa não temos como justificar, [e faço questão de não preocupar-me com esses alunos, porque a avaliação é</p>

insatisfatório	ideia central é de que a falta de assiduidade do aluno contribui para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório	<p>continua, (...) se ele não assiste as aulas não tenho como fazer uma avaliação contínua do aluno, e normalmente peço neste processo, porque não me preocupo com estes alunos, marco faltas]. (P4)</p> <p>“devemos estar atentos a alguns fenómenos que se passa nas nossas instituições de ensino, os alunos chegam tarde, outros saem a meio da aula, faltam imensas aulas, isto tudo contribui para a avaliação dos resultados que se pretende, naturalmente o esforço é para que os alunos estejam presentes nas aulas no sentido de fazermos uma melhor avaliação e acompanhamento” (P8)</p> <p>Nenhum professor quer ter alunos a reprovar muitas vezes, isto acontece apesar de fazermos os possíveis para que saibam dos critérios de avaliação, (...) exemplos de insucesso que muitas vezes ocorre é porque os alunos faltam muito às aulas, o professor pode compreender os problemas que os alunos têm, mas a falta constante condiciona os outros elementos da avaliação e depois chegam os testes, não têm bom aproveitamento porque não conseguiram dar os passos durante as aulas é uma das coisas que verifico” (P14)</p> <p>“porque muitos [se escondem atrás da arrogância e tornam-se malcriados], faltam às aulas, (P19)</p>
	<p>3.3.Falta de Estudo</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que a falta de dedicação nos estudos do aluno contribui para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório</p>	<p>“não estudam, não reservam tempo para estudar” (P3)</p> <p>Tenho muitos alunos com problemas de insucesso. As nossas avaliações são muito denunciadas, normalmente combinamos as avaliações com os alunos, aqui na universidade combinamos uma data específica para que os alunos se sintam preparados para os testes, e antes do teste converso com eles sobre possíveis dúvidas que teriam, só que alguns alunos no momento de esclarecimentos ninguém tem dúvidas, não tem dúvidas justamente quem não estudou, e se não estudou terá negativa, em função dessa reflexão, não é fugir a responsabilidade, mas a causa é o desleixo dos alunos, porque aqueles que se dedicam de forma séria, todos eles têm conseguido bom aproveitamento, salvo os alunos que não estão nem aí para os estudos. (P9)</p> <p>“no pós-laboral tem um problema que tem a ver com a falta de tempo e pouca dedicação, não é muito agradável mas até procuro avisar sempre, não é colocar toda gente no mesmo saco, mas matricular ou tomar a decisão de entrar na universidade não significa diploma, é preciso trabalho, e alunos quando não fazem este trabalho prévia para que possam acompanhar a aula seguinte, isto bloqueia muitas coisas, isso dificulta e aqueles que não trabalham ficam perdidos. (P13)</p> <p>“os alunos aqui em S. Tomé estudam pouco” (P15)</p> <p>“não fazem as tarefas” (P19)</p>
<p>4. Preparação anterior dos alunos</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade resultam das formações anteriores que os alunos tiveram</p>	<p>4.1.Conhecimentos prévios</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que a falta de saberes diversos e conhecimentos prévios dos alunos contribuem para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório</p>	<p>Muitas vezes, o problema não está no ensino superior, mas na formação que ele teve noutros anos, no ensino pré-universitário, nossos alunos muitas vezes recebem a formação pré-universitária de má qualidade, e depois têm dificuldade quando chegam ao ensino superior” (P7)</p> <p>“tem a ver com as próprias insuficiências que os próprios alunos já trazem, vários alunos não estão preparados para avançar para o ensino superior, o secundário tem lhes preparado muito mal em muitos casos, não trazem créditos suficientes, por isso não se pode fazer milagres. (P11)</p> <p>“mas a nível do ensino superior não se pode ter como primeiro objetivo ver a taxa de sucesso numa determinada cadeira, se nós analisamos sobretudo nos primeiros anos estamos a ser confrontados com aquilo que costumo chamar efeito fotocópia. Nas fotocópias cada cópia é pior que a anterior, estou a dizer isto porque, temos estado a receber alunos que entram com conhecimentos cada vez mais baixos, impõem um grande desafio ao professor, muitas vezes aquele conceito básico elementar que o aluno deve ter para frequentar o nível de ensino superior, ele não os tem” (P12)</p> <p>“outros casos de insucesso, são os alunos com graves lacunas, muitas lacunas de conhecimento, mesmo com acompanhamento individual não conseguem ter positiva e têm que repetir o ano. (P14)</p> <p>“eu leciono história e há conhecimentos que deviam ter sido desenvolvidos no ensino secundário, obriga-me a parar um pouco” (P15)</p>

	<p>“a razão pode ser que eles não possuem os pré-requisitos para interiorizar ou aprender determinados conhecimentos” (P16)</p> <p>A forma rápida com que dão os conteúdos no secundário, sem aprofundar, às vezes, os alunos chegam cá e não sabem conceitos básicos, um conceito da democracia que quem fala da Grécia Antiga tem que saber, no campo das ideias vamos falando, são conceitos que se aprende no oitavo ano, e que no secundário nunca ouviram falar da antiguidade clássica, não sabem fazer a contagem dos séculos, só para dar exemplo dessa ligeireza, que em condições normais seriam resolvidas no secundário se as coisas fossem mais aprofundadas, mas tem a ver com a própria necessidade de se cumprir o programa, estamos muitas vezes preocupados em cumprir o programa e não com a aprendizagem do aluno”. (P17)</p> <p>“porque há entraves, os alunos têm grandes dificuldades em assimilar rapidamente o que lhes é transmitido, porque não trazem os pré-requisitos se quer para estar numa universidade, não é normal um aluno de 12ºano não saber onde está o frontal, os occipitais, os temporais, quer dizer são coisas mínimas que o professor deveria falar na matéria sem ter que ensiná-los, por isso é complicado, porque eles não têm conhecimentos básicos. (P18)</p> <p>“porque muitos se escondem atrás da arrogância e tornam-se malcriados escondem-se atrás dessa arrogância para disfarçar essas dificuldades que têm. (...) Fundamentalmente é a falta de preparação que eles trazem, saem de um nível sem base e entraram num outro com outras exigências” (P19)</p>
4.2.Domínio da Língua/Hábitos de leitura	<p>Critérios: Remete para a ideia de que a falta de hábitos de leitura contribui para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório</p> <p>Depois nós temos um problema, digo nós, os santomenses, que é a falta de leitura, é um dos maiores problemas que vejo aqui, tirando esses problemas sociais que nós temos. (P2)</p> <p>“outra, se nós falarmos da nossa sociedade hoje, os nossos meninos lêem pouco, até os adultos também lêem pouco, uma das causas está na falta de leitura, o que faz com que muitos alunos não saibam estudar, discernir e distinguir o que é essencial, destacar assuntos importantes” (P3)</p> <p>Há quem por exemplo comunica muito mas de forma confusa, gosta muito de comunicar mas não sabe explicar de forma coerente, faz confusão mental, as ideias não são muito bem delineadas. Tem problemas de gramática, problemas de língua portuguesa, encontramos vários problemas, de matemática, de interpretação, há perguntas que coloco e gosto muito de dizer aos meus alunos façam comentários, melhor aluno a fazer comentário é aquele que domina a língua portuguesa, porque na língua portuguesa estudamos a interpretação de textos, lembra-se? (P7)</p> <p>Mas o problema fundamental é que os alunos não lêem, lêem muito pouco, não se familiarizam com a leitura de folhetos por aí fora, e têm o problema da interpretação. Os que lêem não conseguem interpretar, e há os que não lêem e quando um aluno não lê, não consegue interpretar, ele não consegue assimilar. Portanto ele tem folhetos, tem sebenta que os professores disponibilizam mas ele não consegue extrair as ideias-chave dos conteúdos que os professores ministram, daí, eu penso que nós temos ou podemos ter aí uma média de 15% de alunos que gostam de ler, nós não temos mais. (P10)</p> <p>“percebo que um dos grandes problemas dos nossos alunos tem a ver com a falta de leitura. Sabe o domínio da língua portuguesa quer na oralidade, quer no domínio da escrita é muito sofrido, deficiente, isso explica grande parte do insucesso escolar. Os alunos chegam à universidade com o discurso completamente ininteligível, não conseguimos perceber o que o aluno quis dizer para poder corrigir, este aluno que tem enormes dificuldades a nível de expressão escrita, tem também a nível da compreensão escrita, ele tem que ler, tem que ir à biblioteca, ele tem que ir à procura de mais, muitas vezes não consegue ler sozinho e nem interpretar um documento nas palavras escritas. É muito frequente os alunos perguntarem nos testes, professor o que esta pergunta quer dizer, o professor tem que interpretar as perguntas porque o aluno não consegue interpretar o enunciado. (P11)</p> <p>“os alunos têm graves problemas de compreensão, que revela dificuldades da língua portuguesa, e a falta de hábitos de leitura, quem não entende o que ouve e o que lê, não pode ter grande sucesso, a não compreensão da língua portuguesa e a falta de</p>

		<p>estudo, seriam os principais motivos. (P15)</p> <p>“há alunos que já trazem a falta de pré-requisitos, e cada vez em número maior, e quando falo de pré-requisito estou a falar de uma forma geral, falta de pré-requisitos na língua portuguesa que depois tem influencia em todas as outras disciplinas, então quer dizer que há sistemas de ensino que precisam ser trabalhados noutro sentido, pré- requisitos sobretudo a língua portuguesa, é na minha perspetiva o maior problema (P17)</p>
5.Ação do professor Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que o insucesso e/ou desempenho insatisfatório na universidade resultam das ações do professor	5.1.Compromisso com o sucesso Critério: Foi classificada toda a informação que expressa a ideia de que deve existir um compromisso dos professores com os resultados escolares	<p>“e faço questão de não preocupar-me com esses alunos, porque a avaliação é continua, (...) se ele não assiste as aulas não tenho como fazer uma avaliação contínua do aluno, e normalmente peco neste processo, porque não me preocupo com estes alunos, marco faltas” (P4)</p> <p>“qualquer professor que está comprometido com o ensino-aprendizagem, quando exerce a sua função ele estará sendo comprometido com o sucesso dos alunos, são as suas amostras” (P6)</p> <p>“nenhum professor fica satisfeito com o insucesso dos alunos, (...) o professor tem que interrogar porque não houve uma boa taxa de sucesso, ele tem que analisar e ver os pontos e tentar melhorar” (P12)</p>
	5.2.Metodologias de ensino Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que determinadas metodologias de ensino podem contribuir para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório	<p>O professor tem de questionar o seu método, se ele for capaz de fazer esta pergunta, então umas das causas está ali”. (P3)</p> <p>“prática pedagógica, o próprio professor também pode influenciar conforme a sua prática pedagógica” (P5)</p> <p>“[qualquer professor que está comprometido com o ensino-aprendizagem, quando exerce a sua função ele estará sendo comprometido com o sucesso dos alunos, são as suas amostras,] mas o sucesso tem que depender daquilo que ele ensina e aquilo que o aluno lhe transmite que aprendeu”. (P6)</p> <p>“os insucessos dependem de como os nossos métodos forem dados, leva-nos a pensar o que fazer melhor para evitar eventuais fracassos, por isso professor deve ser flexível e pensar como fazer para melhorar e não só, os alunos terem aproveitamento, uma coisa é o aluno ter aproveitamento com dez, outra é ter com catorze, quinze valores. (P8)</p> <p>“depende porque se o professor não souber orientar o aluno, não souber dirigir as aulas, não souber explicar o que o aluno tem que aprender, então ele estará sendo culpado pelo insucesso do aluno, (...) falando de aluno perfeito, e aquele que não falta as aulas, pontual, faz todos trabalhos de casa, mesmo assim tira negativas, aqui eu também acho que o professor é culpado”. (P9)</p> <p>“é possível que a culpa também seja do professor, através dos seus métodos” (P13)</p> <p>“mesmo que o professor use métodos diversificados, pode ser que esse método não seja mais eficaz, ou método não foi mais eficaz, alguns alunos preferem ouvir e ter um atuação mais passiva, outros preferem trabalho em grupo e coisa parecida, muitas vezes usamos mais uma metodologia em detrimento da outra, e no fim pode ser que não seja assim, mesmo na resolução de problemas, cada problema é um problema” (P16)</p>
	5.3.Relação professor/alunos Critérios: Remete para a ideia de que as relações interpessoais estabelecidas entre o professor e o aluno podem contribuir para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório	<p>Uma das causas é o mau feitio de determinados professores, tem a ver com o carater, sabe que o professor acha que tem toda a razão, mas a pedagogia diz o contrário, nem sempre é assim. [O professor tem de questionar o seu método, se ele for capaz de fazer esta pergunta, então umas das causas está ali]. (P3)</p> <p>Alguns professores não são facilitadores da aprendizagem, mas sim, perturbadores, a sua arrogância faz com que o professor use estratégias do medo para as vezes esconder as suas fraquezas. O professor que limita a participação do aluno na turma não permitindo perguntas, para evitar ter que dar respostas, ele não está a facilitar a aprendizagem, ele está a perturbar, os alunos em S. Tomé têm muito medo dos seus professores, não são todos os professores, uma parte deles,” (P15)</p>
	5.4. Avaliação	“e quando se coloca na avaliação pode ser que os alunos não saiam tão bem como se esperava, porque nas provas são colocadas situações novas para ver como eles se desembaraçam, muitas vezes este o objetivo não é cumprido, pode ser este um dos

	Critério: Verbalizações que apontam para a ideia de desfasamento entre o ensino e a avaliação	motivos” (P16)
6. Formação do corpo docente Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a falta de qualificação e formação do professor contribui para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório	6.1. Formação adequada Critérios: Verbalizações cuja ideia central é que o professor deve ter qualificação e preparação técnico-científica	Há professores que não estão preparados, não têm noção do que é ser professor universitário, ao ponto de ouvirmos muitas pessoas dizerem, só vim ganhar meu dinheiro, só quero dinheiro na minha conta e nada mais, digamos a falta de preparação dos professores é um fator. [(P15) “nós não estamos preparados para sermos professores da universidade, e como não estamos preparados, às vezes, não sabemos resolver, nem lidar, com as dificuldades que os alunos trazem. Eu acho que do lado do próprio professor, estamos a precisar de ser formados permanentemente, para estarmos atualizados, [as vezes a falta de experiência também complica um pouco]” (P17)
	6.2. Pedagogia e didática Critérios: Verbalizações cuja ideia central é que o professor deve ter conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas	“outra causa tem a ver com o corpo docente que, às vezes, não está tão bem preparado, ou seja qualificado pedagogicamente, temos que admitir isso” (P11)
7.Experiência Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a falta de experiência do professor contribui para o insucesso e/ou desempenho insatisfatório		“[nenhum professor fica satisfeito com o insucesso dos alunos, (...) o professor tem que interrogar porque não houve uma boa taxa de sucesso, ele tem que analisar e ver os pontos e tentar melhorar], isso acontece normalmente quando o professor está a dar uma determinada cadeira pela primeira vez, ele domina os conteúdos, mas não a forma de transmitir esses conhecimentos, a taxa de sucesso de uma determinada cadeira para um professor que dá pela primeira vez, é sempre menor do que as outras vezes que ele dá, porque ele consegue afinar os métodos através da experiência, consegue ver já onde teve falhas, o que pode melhorar, tipo de material a usar, pronto isto é, a experiência também conta muito neste aspeto” (P12) “às vezes, a falta de experiência também complica um pouco” (P17)

SUB TEMA IV.E-2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS EM CASO DE INSUCESSO E/OU DESEMPENHO INSATISFATÓRIO NA UNIVERSIDADE

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1. Agência do aluno <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que a estratégia utilizada em caso de insucesso e/ou desempenho insatisfatório resulta da agência do aluno	1.1. Reconhecimento das dificuldades <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que a aceitação das dificuldades do aluno contribui para superar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório 1.2. Ação do aluno <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que existem ações realizados pelo aluno que contribuem para superar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório	<p>“a solução do problema começa pelo reconhecimento que ele existe, é um processo que depende essencialmente daquele que tem o problema, se o próprio aluno não reconhece que tem problemas, nós vamos fazer até onde pudermos, estou a lidar com uma pessoa que tem dificuldades de aprendizagem mas que não quer fazer nada por si, eu não tenho condições de lutar por uma causa que é primeiramente do aluno e depois minha”. (P15)</p> <p>“já aconteceu de eu ter alunos com dificuldades e eles reconheceram essas dificuldades, e vieram ter comigo, aí sim eu particularizei, porque muitas vezes esses alunos que têm dificuldades não reconhecem, não aceitam que têm estas dificuldades e é muito difícil trabalharmos com eles” (P19)</p> <p>“por outro lado, o aluno tem que fazer a sua parte, tem que saber que deve fazer a leitura em casa, prestar atenção nas aulas, ser pontual, ele tem que ter essa responsabilidade, que contribui para diminuir o insucesso” (P9)</p>
2. Identificação de dificuldades <u>Critérios:</u> Inclui verbalizações que expressam a ideia de que a diagnóstico ou identificação de dificuldades dos alunos contribui para superar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório.		<p>Procuro identificar os estudantes com problemas, chamo os alunos para conversarmos, tento perceber porquê que o estudante não atingiu um nível satisfatório, (...) chamo e converso com os alunos. (P1)</p> <p>Normalmente, na primeira avaliação é que se percebe os problemas, aí é que entra esta parte de o professor ser um pouco psicólogo, primeiro chamo o aluno e pergunto o que não entendeu da prova, aí o aluno vai falar e o professor começa mais ou menos a identificar o problema. (P2)</p> <p>“[eu acho também que é um dos papéis do professor de vez quando, em determinado momento, em cinco minutos da sua aula, conversar com o aluno, dizer ao aluno como ele deve estudar, se calhar isto também é importante, aliás como é do hábito, tenho essa empatia, que cimento desde o início do ano letivo], eu, de vez em quando aproximo e procuro saber qual é razão do problema, para poder ajudá-lo a melhorar. (P3)</p> <p>“quando os alunos apresentam insucesso é uma preocupação grande para mim, normalmente quando faço a primeira avaliação e entrego a prova, verifico o insucesso do aluno, chamo o aluno e pergunto qual o problema, mas neste momento não dirão toda a verdade. (...), por isso que procuro conhecer todos os meus alunos, faço questão e assim quando fulano falta digo, fulano esta a faltar bastante, o que passa com ele, ao conhecê-los ajuda-me a perceber o problema” (P4)</p> <p>A identificação do problema parte do dia-a-dia, as minhas aulas são dialogadas, eu vejo que aquele não fala, é muito tímido e pergunto porquê” (P7)</p> <p>Significa que se houver oportunidade podemos conversar com os alunos, com objetivo de percebemos melhor o porquê da dificuldade. (P8)</p>

		<p>Desde segundo semestre já sabia de antemão que iria trabalhar com alunos com muitos problemas, porque antes falei com o professor do primeiro semestre e ele disse-me que com ele só havia um aluno aprovado, informação que eu depois fui confirmar com os alunos, foi assim que preparei a estratégia e houve melhoria, mas mesmo assim duas alunas foram para o exame. (P9)</p> <p>Quando preparamos o nosso plano de aula temos perguntas e essas perguntas não são por acaso, são perguntas que durante a preparação do plano de aula são selecionadas com base nos objetivos, faço estas perguntas como forma de sondar primeiro quais são as conceções, as ideias que os alunos já trazem, (...) Esta é a minha preocupação, e estas perguntas são de propósito de forma a sondar do aluno com dificuldade e tentar remediar estas dificuldades” (P14)</p> <p>“faço sempre um teste de diagnóstico, as vezes no cabeçalho não fica a dizer teste de diagnóstico, mas dou-lhes um texto para analisarem, se conhecem ou não, se sabem ler, já com esse objetivo de diagnóstico para poder acompanhar. Logo no início de aula, fico com uma ideia clara de quem sabe mais e de quem sabe menos, e quem tem mais dificuldades, (...) claro que as turmas mais pequenas consegue-se detetar mais rapidamente o problema, mas uma turma grande de comunicação é preciso esse tempo para irmos alinhando. (P17)</p>
2.Aconselhamento		<p>Tento conversar com os alunos e de alguma forma ajudá-los a superar a nota. (P2)</p> <p>“eu acho também que é um dos papéis do professor de vez quando, em determinado momento, em cinco minutos da sua aula, conversar com o aluno, dizer ao aluno como ele deve estudar, se calhar isto também é importante, aliás como é do hábito, tenho essa empatia, que cimento desde o início do ano letivo, (P3)</p> <p>Algumas observações são pessoais e são situações que muitas vezes ocorrem e que não são possíveis para serem corrigidas no coletivo, deixamos para o fim da aula e chamamos o aluno individualmente para conversar” (P5)</p> <p>A estratégia que utilizo com eles é de incentivá-los a estudar, ter fome do saber, não limitar, ir em frente, temos que conversar, explicar que depois de terem um determinado emprego, a demanda lá vai continuar” (P6)</p> <p>“aconselho os alunos que têm muita dificuldades a desenvolver o esquema, isto é construir um raciocínio lógico. (P7)</p> <p>Significa que se houver oportunidade podemos conversar com os alunos, com objetivo de percebermos melhor o porquê da dificuldade. Acontece às vezes, alguns alunos terem melhor resultado do que os alunos que estiveram sempre presentes nas aulas, daí que a estratégia deva ser sempre de negociação, conversar com este aluno para se integrar melhor na sala de aula, nos trabalhos de grupo, ele deve ser de tal forma envolvido, que a sua prestação queiramos ou não, possa melhorar também na sala de aula”. (P8)</p> <p>Para já eu tento conversar com ele, eu tento fazer com que ele tenha consciência que ele em relação aos seus colegas tem mais dificuldades, e depende da reação do aluno, às vezes, quando conversamos com os alunos, eles reagem mal, e quando assim acontece, fazemos o que se pode. Mas procuro conversar com o aluno, tento fazê-lo em privado ou na sala de aula, porque aquilo que eu penso ser um problema de um aluno, pode ser um problema de outros alunos. Os alunos interessados, participativos, humildes mas que continuam com deficiência a intenção é de puxar por eles”. (P15)</p>
4.Tutoria/Apoio individual		<p>Faço tutoria para explicar os alunos os método de estudo. Quando noto que 50% dos estudantes tiveram negativas, reservo 10/15 minutos da minha aula para fazer tutoria. Também utilizo meu tempo livre. Para que eles sejam bem-sucedidos. É importante garantir que não haja falta de apoio. (P1)</p> <p>“se for o caso de umas aulas extras, se houver disponibilidade posso levar a cabo essas aulas. Pode haver uma sessão extra para este ou aquele, mas sabe que no ensino superior quase não há tempo para isto, mas, sempre que houver disponibilidade, dá-se uma mão. (P3)</p> <p>“quando questiona os resultados, os alunos dizem que o problema está neles e que não entenderam, quando muitas vezes</p>

		<p>o problema está no professor, e eles não conseguem dizer, pensando neste aspecto o que eu faço é prestar mais atenção nestes alunos. Presto mais atenção nos alunos quando tiram negativa, como uma forma de ajudá-los faço acompanhamento” (P4)</p> <p>“acompanhar mais de perto as suas atividades, tenho aluno na universidade que já sentei e pensei o que faço com aquele aluno, são tantas as dificuldades que o aluno tem (...) mas, temos que trabalhar de forma que os alunos possam progredir, se for um aluno de seis valores fazer com que ele possa subir, o teste é igual para todos, o objetivo é igual para todos, então faz sentido nós trabalhámos individualmente, caso não, será um fracasso sempre. (P5)</p> <p>Esta escola está com porta aberta para todo tipo de aluno. Mas há alunos que têm mais facilidade de aprendizagem, a outros que têm maiores dificuldades de aprendizagem. Esses que têm dificuldades nós poderíamos ter aqui momentos de tutoria, nós não temos, mas quando um ou outro aluno tem muita dificuldade, qualquer um dos professores fazem acompanhamento na hora que tiverem disponibilidade, este acompanhamento normalmente parte do professor porque o aluno não tendo nota, ele não se preocupa muito. Portanto, esses que têm dificuldades realmente, na minha turma são os que eu acompanho mais de perto, (...) “há alunos que mesmo fora de horário, fora de sala de aula, vêm para aqui ter comigo e eu vou a busca de livros na biblioteca, imprimo os livros, forneço folhetos onde ele possa enriquecer mais, para que possam estudar e entender melhor” (P10)</p> <p>“quando vemos alunos que têm boa participação nas aulas, respondem as perguntas mas que no teste é um desastre, o professor deve fazer um acompanhamento mais direto (...). Há alunos que são pouco mais individualistas que não conseguem trabalhar em grupo, eu peço que venha ter comigo para acompanhar, as aulas tutorias também serve um pouco para isso, que é algo que aqui a nível de universidade ainda não está institucionalizado. Acho muito importante estabelecer aqui as aulas tutorias, sobretudo para aqueles alunos que têm mais dificuldades. Por exemplo, peço aos alunos para reunirem-se e estudarem em conjunto, caso tenham dificuldades eu peço que liguem para mim, para explicar um ou outro exercício, que eles acham importantes” (P12)</p> <p>“também aproveito para ter algum tempo extra-aulas que pode ser o tempo de tirar dúvidas, mas nem sempre resulta, mas é uma tentativa para tirar dúvidas, as aulas extras. (P14)</p> <p>“é necessário que os professores façam acompanhamento individual, acho que melhoraria e muito a possibilidade do aluno ter mais sucesso” (P18)</p>
5 Adequação do ritmo		<p>No ensino superior, o cumprimento do programa é fundamental, às vezes é a velocidade com que vamos afeta a aprendizagem por causa dos ritmos dos alunos. O professor tem que se questionar a ele mesmo, será que estou sendo um indivíduo válido na transmissão das minhas mensagens, dos meus conhecimentos, (P3)</p> <p>“às vezes, as turmas são bastante desequilibradas, e tentamos as vezes usar meio termo entre aqueles que têm maior rapidez de aprendizagem e aqueles que têm menor rapidez de aprendizagem, para que pelo menos se os conhecimentos transmitidos não forem adquiridos em absolutos, mas que adquiriram os conhecimentos necessário. (P15)</p>
6.Adequação/alteração das estratégias		<p>“posso mudar de estratégias, método de ensino, para abranger todos os alunos inclusive aqueles que têm mais dificuldades. (P3)</p> <p>Com base na resposta dele procuro a metodologia adequada para este caso porque todos os casos não são iguais, (...) às vezes, mudo mesmo de tática, porque temos a tática para tentar atingir os objetivos estratégicos, a tática tem que ser mudada, se é necessário dar uma aula com <i>PowerPoint</i> para poder esclarecer melhor, passo a usar essa tecnologia, porque</p>

<p>estratégias de ensino e a adequação as especificidades do aluno ou do contexto contribui para superar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório</p>	<p>ela não é descartada, compreendeu? Se é necessário dar uma nota escrita ou fazer um esquema ou um cálculo matemático ou uma fórmula, se for para ir ao quadro faço o esquema, para ver se percebem. (P7)</p> <p>Várias estratégias dependendo do aluno, mesmo nas salas de aula sem qualquer inibição, faço abordagem a disciplina. Na sala de aula num expediente mas de reflexão porque eles precisam ter consciência disto também, mas o fundamental sempre é na perspectiva de refletir no que posso fazer para evitar esse tipo de situação, porque o professor tem os alunos que tem e é com esses alunos que tem que trabalhar, e no seu ofício como disse, ele deve ser o professor que o aluno precisa. (P8)</p> <p>“outros seria expô-lo a linguagem escrita, ao texto escrito, não só ajudá-lo a interiorizar essas estruturas, como adquirir um dicionário mais amplo no seu curso para se expressar nas mais diversas áreas do conhecimento” (P11)</p> <p>Tenho optado por desenvolver uma estratégia muito própria, que passa um pouco por ajudar os alunos a desenvolverem a sua oralidade. Com o tempo o que eu percebi, que esses exercícios com as leituras, que consistia em lerem todas as semanas um conto diferente. (...) uma coisa é certa, os alunos chegavam ao fim do ano, e tinham a perfeita consciência das suas falhas, sabiam quais eram as suas limitações, em termos ortográficos, sabiam quando davam um erro de acentuação, eles sabiam como é que dava um erro da gramática da sintaxe, eles sabiam quando é que falhavam em termos de pontuação. Essa foi uma experiência das mais emocionantes e agradáveis, que tive enquanto professor. (P11)</p> <p>De acordo ao nosso contexto não damos tratamento especializado ao aluno, o que acontece é que vamos trabalhar aquele conteúdo em que há mais dificuldades, durante a avaliação vamos verificar que conteúdos os alunos têm mais dificuldades, então vamos trabalhar melhor neste conteúdo, não no aluno, mas sim, o conteúdo que identificamos mais problemáticos. (P16)</p> <p>“várias, [muita pesquisa] e sobretudo a apresentação na sala de aula” (P17)</p> <p>Outras além dessas que já falei, o que tenho tentado fazer é dar-lhes material, outra coisa é pegar no livro da escola, livro de sugestão pedagógica da escola tenta compilar em forma de manual, (...) o que tenho feito ultimamente é fotocopiar os manuais que temos aqui, fazer tipo uma sebenta depois colocar na reprografia para eles adquirirem, de forma a apoiá-los nos seus estudos. (P18)</p> <p>“esses que reconhecem as dificuldades que têm e vêm ter connosco, nós acabamos por encontrar algumas tarefas diferentes, que nós sabemos que é só por falta daqueles pré-requisitos que eles não têm e trabalhamos com eles a parte” (P19)</p>
<p>7.Questionamento/diálogo</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a estratégia utilizada em caso de insucesso e/ou desempenho insatisfatório consiste no questionamento, diálogo e participação do aluno nas aulas</p>	<p>“tento permitir que todos os estudantes tenham uma participação. A participação diária é importante” (P1)</p> <p>Então o que eu tento fazer na aula é fazer perguntas para aqueles alunos que estão com notas mais baixas, ele sabendo que está com nota baixa, eu vou perguntá-lo na próxima aula, é uma forma que eu tenho. (P2)</p> <p>“é explicar melhor os conteúdos e perguntá-los sempre se tem alguma dúvida, tento explicar de forma mais clara. [A identificação do problema parte do dia-a-dia, as minhas aulas são dialogadas, eu vejo que aquele não fala, é muito tímido e pergunto porquê, se bem que todos não falam, mas, é preciso fazer esforço para que todos falem]” (P7)</p> <p>“ajudar o aluno a falar e a intervir com maior desenvoltura, sem hesitações, fazer uso da sua oralidade de forma espontânea” (P11)</p> <p>“vamos dar aulas e pensamos que todos os alunos aprenderam estamos totalmente enganados, se quisermos que o aluno aprenda, então temos que colocar perguntas”. (P14)</p> <p>“entre outras coisas que tentamos fazer para encontrarmos o equilíbrio, é interagir um pouco mais com aqueles alunos que têm mais dificuldades, embora eles nem sempre gostam, mas tentamos interagir um pouco mais com eles, fazemos</p>

		mais perguntas para que eles se despertem para a necessidade de aprender. (P15)
8.Modelação <u>Critérios:</u> Inclui verbalizações que expressam a ideia de que a modelação contribui para superar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório		“muitas vezes socorro-me dos alunos que são os mais conhecedores da matéria, para tentar resgatar algum conhecimento que o aluno não teve ou deixou perder, eu chamo a atenção dos alunos para que oíçam os seus colegas, se calhar a linguagem do colega pode ser mais percepível neste ou naquele momento, talvez seja uma das formas. (P15)
9.Exercícios <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que a estratégia utilizada em caso de insucesso e/ou desempenho insatisfatório consiste na realização de exercícios por parte do aluno podendo ser de forma individual ou no coletivo com o apoio do professor		Os exercícios que os alunos não entendem, organizamos de forma que após 50% das aulas serem ministradas, mesmo no meio da aula, fazemos uma pausa exercitando alguns exercícios. (P1) Muitas vezes no processo de correção dos exercícios, chamamos aqueles que não conseguiram entender um conteúdo, tiveram negativa, então resolvemos juntos, mas muitas vezes não temos tempo de rever todos os exercícios”. (P4) “há situações em que corrigimos os exercícios de forma coletiva” (P5) Utilizo trabalho de reforço, houve alunos que tiveram negativa, não sei se é maldade ou não, mas mandei-lhes resolver vinte trabalhos para fazerem em casa, podiam pedir alguém lá em casa para ajudar-lhes, mas é uma forma dos alunos correrem atrás daquilo que deixaram para trás. (P9) Procuro reconciliar os exercícios de leitura, com outras mais formais, que são propostas pelo departamento da língua portuguesa” (P11)
10. Tipologia de trabalhos <u>Critérios:</u> Remete para a ideia de que a realização de trabalhos de grupo, individuais ou de pesquisa independentemente do seu caráter mais prático ou teórico contribui para superar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório	10.1. De grupo <u>Critérios:</u> Remete para a ideia de que a realização de trabalhos de grupo contribui para superar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório	“deve-se criar grupos de estudo, e nesses grupos os excelentes alunos devem estar presentes, ao trabalharem no grupo, no fim todos conseguem. (P1) “muitas vezes mandamos fazer um trabalho do grupo [ou individual] (P5) “mas eu estimulo muito trabalhos em grupo, os alunos reúnem-se para estudarem juntos, e se tiverem dificuldades num ou outro exercício, chamam-me para que eu os possa ajudar. Tenho tido resultados positivos”. (P12)
	10.2. Individuais <u>Critérios:</u> Remete para a ideia de que a realização de trabalhos individuais contribui para superar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório	[trabalho do grupo] ou individual” (P5)
	10.3. Pesquisa <u>Critérios:</u> Remete para a ideia de que a realização de trabalhos de pesquisa contribui para	“muita pesquisa,” (P17)

	superar o insucesso e/ou desempenho insatisfatório	
11.Trabalhos de casa		<p>“sobretudo após o resultado de primeira avaliação, dou trabalhos diferenciados que possam fazer, mas esse trabalho diferenciado, vai depender do interesse deles em tentarem melhorar. (P5)</p> <p>Dou-lhes para levarem mais um exercício para casa, que não é para fazer em grupo, porque depois será corrigido separadamente, isso às vezes penaliza muito o cumprimento daquilo que é o conteúdo programado, mas resulta muitas vezes” (P13)</p> <p>Habitualmente faço fichas diferenciadas, ou seja eles levam trabalhos extras para fazerem em casa, mas os outros que têm melhor rendimento não precisam fazer, de forma a cobrir algumas dessas lacunas” (P14)</p> <p>A título de exemplo mandamos trabalhos para casa, é uma forma de forçar porque os alunos que têm maior dificuldades possam fazer um esforço em casa, porque muitas vezes o tempo na aula pode não ser suficiente, estudar a matéria em casa, fazer exercícios de modo que ele possa vir mais preparado” (P15)</p> <p>“muitos trabalhos de casa”(P17)</p> <p>“além das aulas, damos exercícios e algumas tarefas para levarem para casa,” (P19)</p>
12. Limites e regras		<p>O que faço é marcar faltas para que ele saiba que realmente não assiste as aulas, faço questão, assim quando o aluno falta, digo, fulano está a faltar bastante, o que passa com ele, comunico na turma que o aluno está a faltar bastante. Vou chamando atenção do aluno na turma, e muitas vezes quando ele tem negativas a turma culpa-o por ter faltado muitas aulas, e isso é uma forma de ele ser julgado entre aspas pela própria turma. (P4)</p> <p>“na minha perspectiva temos que colocar um teto, ou seja, um nível mínimo que os alunos têm que atingir, se não conseguirem não devemos baixar mais para que haja maior sucesso, nós temos que apesar dos métodos que usamos para facilitar a aprendizagem, temos estabelecer um limite, senão não haverá sucesso e aqui a nível de física o sucesso não tem sido grande. (P16)</p>
13 Aumento do número de avaliações		<p>Sim, tenho alunos que não sabem gerir seu próprio tempo, porque têm pouco tempo, quando era suposto fazer duas avaliações, fiz quatro avaliações. A cada unidade que eu dava fazia uma miniavaliação, e fui copilando essas mini avaliações, por causa disso mudaram muito a percentagem do aproveitamento desse ano, comparando com outros anos. (P9)</p> <p>Atenção é redobrada para esses alunos, eles são mais avaliados, eu chamo mais vezes para questionar, para fazer trabalhos, qualquer trabalho de reflexão e mesmo na apresentação de trabalho, avaliou a forma como ele escreve, a forma como ele interpreta cada ideia” (P10)</p>

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CRITÉRIOS E UNIDADES DE REGISTO
Tema V – Avaliação

SUBTEMA V.A. AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1.Processo regulamentado <u>Critérios:</u> Inclui verbalizações que expressam a ideia de que o processo de avaliação é regulamentado pela instituição do Ensino Superior podendo ocorrer por avaliação contínua ou exame		<p>Os regulamentos indicam como avaliar” (P1)</p> <p>Temos avaliação contínua (...) ou por exame,” (P2)</p> <p>A avaliação é de acordo com o regulamento e [de acordo a cada professor]. De acordo ao regulamento pode ser uma avaliação contínua e avaliação em forma dos exames” (P4)</p> <p>A avaliação é feita de acordo com o regulamento, então o professor tem que ter em consideração esse regulamento, porque o aluno na universidade é-lhe esclarecido constantemente que ele tem que fazer a sua opção, ou avaliação contínua ou o exame. Um aluno que opta pelo exame sabe que as partes laboratoriais não são dispensadas, ele tem que assistir as aulas laboratoriais independentemente de fazer opção pelo exame. (P6)</p> <p>“a avaliação varia de zero a vinte valores, e as regras estão estabelecidas nos normativos e temos que respeitar e cumprir, a partir de dez valores o aluno passa, (P7)</p> <p>Nós temos aqui o nosso regime de avaliação, que é avaliação contínua e formativa e avaliação final que é uma avaliação escrita com todos os conteúdos que deu, são as exigências do ensino. (P10)</p> <p>Há um documento que estabelece o regime de avaliação, outra é o exame. (P11)</p> <p>“para os alunos que optam por avaliação contínua, a universidade tem os seus parâmetros. Por exemplo o aluno só poderá chegar ao quarto ano se tiver setenta por cento de presença. Essas são algumas barreiras que o aluno tem que cumprir. Felizmente a universidade tem regime de exame para aqueles alunos que não podem assistir regularmente as aulas” (P12)</p> <p>Nós seguimos o regulamento geral da avaliação dos cursos da universidade, alguns alunos optam por avaliação contínua e outros por exame e é em função das escolhas dos alunos que nós avaliamos. (P17)</p>

<p>2. Avaliação contínua</p> <p>Critérios: Inclui verbalizações sobre a avaliação contínua e elementos que a constituem</p>	<p>2.1. Assiduidade/participação</p> <p>Critérios: Inclui verbalizações que expressam a ideia de que avaliação contínua requer assiduidade e participação dos alunos</p>	<p>A avaliação é feita através da participação do próprio estudante," (P3) Na avaliação também conta a ida do aluno ao quadro, a participação, a presença, então todos os detalhes neste processo de avaliação contínua são importantes. (P4) "a participação também conta, a presença conta" (P5) "incli também uma avaliação contínua. Na avaliação vejo muito a pontualidade do aluno, o nível de participação desse aluno, a assiduidade" (P7) Considero muito a participação nas aulas, digo aos meus alunos que o nível de participação nas aulas conta muito mais para mim, do que os eventuais testes e os trabalhos que me apresentam. Muitas vezes, alguns desses trabalhos não são feitos por esses alunos, é preciso reconhecer isso, daí que eu faço questão de sublinhar desde a primeira aula, que tomo muito em conta a participação individual dos alunos na sala de aula. (P8) "as participações na sala de aula, tenho tido muito cuidado com essa situação, portanto todo esse desempenho eu anoto muito bem fazendo parte da avaliação continua que vai se ajuntar com a nota que eles tiverem na avaliação de frequência (...) digo aos alunos que têm que assistir as aulas" (P9) Os alunos de regime de avaliação contínua, temos que controlar de forma rígida a sua presença, obviamente a participação do aluno nas aulas e também o interesse que o aluno demonstra pelas aulas, associada a questão da assiduidade, porque um aluno que é assíduo, assiste sempre as aulas em igualdade de circunstância, não pode ser colocado no mesmo patamar com um aluno que assiste as aulas de vez em quando. (P12) "e a qualidade de participação, o envolvimento do aluno com as aulas, nesse envolvimento incluo, a presença, a forma como ele participa, como ele prepara as aulas quando é solicitado, como ele interage com os colegas durante as discussões quer dizer, esta parte interativa é bastante valorizada e o interesse demonstrado pelo aluno também. A participação naturalmente é fundamental, as vezes deparamos com alunos que têm participações excelentes mas em termos de prova as coisas nunca correm bem, então tento fazer o equilíbrio, a participação acaba por valorizar muito mais do que o testes" (P15) Na avaliação contínua usamos sistematicamente alguns dados para avaliar, como assistência as aulas, a participação, assiduidade," (P16) Na avaliação contínua eu considero [os trabalhos de casa], as questões, a postura na sala de aula, desde a participação, avaliação formativa, o interesse do aluno, a assiduidade, a pontualidade" (P17) "[avaliação contínua é a melhor], o professor vai seguindo o formando durante todo o tempo, [não vai basear-se num só teste escrito, porque há alunos que participam bastante mas no entretanto, ele pode na prova escrita ter um nota negativa], não é por aí que vamos penalizar o aluno, porque o aluno está sempre presente, participa, colabora, nota-se que o aluno está interessado e esse interesse tem que ser considerado na avaliação final" (P18)</p>
	<p>2.2. Diversidade de elementos</p> <p>Critérios: Inclui verbalizações que expressam a ideia de que avaliação contínua</p>	<p>Se a avaliação é contínua, o estudante tem que estar na turma, tudo o que ele fizer é avaliado. Se ele argumenta, se analisa, interpreta, (P1) "os seminários, aulas práticas," (...). Temos avaliação contínua, na avaliação contínua, todos os trabalhos são avaliados, os seminários, aulas práticas, quando vamos para o laboratório desde a forma como o aluno se comportam é avaliado. Os alunos ao entrarem no laboratório, se entram com luvas e toca numa porta começo a dizer, já sabes que a tua avaliação aqui começa a diminuir, e quando vamos para saída de campo, a forma como o aluno vai vestido também é avaliado, ele sabe que não pode ir de calções porque a zona tem muitos mosquitos, então é um conjunto itens para</p>

	<p>requer diversidades de elementos</p> <p>fazer a avaliação final. No sistema de avaliação contínua podes definir, por percentagens, por exemplo 60% para avaliação contínua, 20% seminário, 10% saída campo, 10% laboratório. (P2)</p> <p>“a educação, a honestidade, são vários elementos que tomo em consideração. Temos que ver que o nosso sistema educativo também está doente, e muitas vezes há dificuldades, por isso faço uma série de diagnóstico, aí começo a ponderar outros fatores. (P7)</p> <p>“a avaliação contínua é o desempenho do aluno desde o primeiro semestre até ao último semestre. Na avaliação contínua, eu avalio também o desempenho dos alunos na resolução dos exercícios de casa. Avaliação contínua ela é feita combinado antes com o aluno, desde o princípio do semestre [digo aos alunos que têm que assistir as aulas], fazer trabalho de casa, participar nas aulas e nos dias de trabalho de grupo. Aviso quanto vai valer, 20% ou 40% para avaliação contínua e os testes valem 50%, por exemplo. (P9)</p> <p>A avaliação é feita de várias formas, uma delas é a avaliação contínua dos alunos que o professor procura informar-se diariamente sobre a evolução do aluno,” (P11)</p> <p>“para mim a avaliação é todos os dias, porque imagina, nós marcamos uma prova a um aluno que participa, que sabemos que tem competências, que trabalha e naquele dia de avaliação por infelicidade teve um problema em casa e no fim tem uma nota negativa, eu sei que aquela nota não é deste aluno, eu não posso limitar-me simplesmente a uma prova feita em duas horas para avaliar um aluno, aquilo não é a nota dele, aquilo não é a competência dele, infelizmente nós pecamos muito naquilo que é avaliação. (P19)</p>
	<p>2.3. Trabalhos</p> <p><u>Critérios:</u> referência à realização de trabalhos de grupo ou individuais independentemente do seu caráter mais prático ou teórico</p> <p>“a avaliação prática, trabalhos de grupo, trabalhos individuais, demonstração dos pré-requisitos para a aprendizagem de determinados conteúdos, se faz os trabalhos que são pedidos nas aulas, a apresentação dos trabalhos, a estrutura de um trabalho (introdução, uma palavra que eu gosto muito - estado de arte), tudo é avaliado. Não se pode pedir a um aluno que faça esforços e depois não se avalia esses esforços. (P1)</p> <p>“pode ser uma avaliação contínua (...). Na avaliação contínua todos os detalhes são importantes, normalmente trabalho com disciplina de cálculo em que passo trabalho de casa, e todos os dias estes trabalhos de casa devem ser feitos, porque assim os alunos podem verificar se eles têm dúvidas ou não (...) Faço duas avaliações uma de grupo e uma individual. O aluno deve apresentar pelo menos dois trabalhos, no primeiro trabalho que é em grupo vimos como é o comportamento do aluno. Depois tem um trabalho particular que demonstra se o sucesso foi do grupo ou não. Se o sucesso foi do grupo ele terá dificuldades em realizar o trabalho sozinho, e se o insucesso foi do grupo, ele fazendo sozinhos terá uma melhor nota. (P4)</p> <p>“é feita de forma individual e em grupo” (P5)</p> <p>“fazer trabalhos individuais ou em grupo, portanto eu combino estes elementos todos na avaliação” (P8)</p> <p>Exercícios de casa (...) e depois tem o trabalho de grupo que é bastante importante, mas que na matemática, gosto de falar a verdade, infelizmente os meus alunos não tem sabido aproveitar o trabalho de grupo, tanto é que as vezes evito dar trabalho de grupo, há casos que num grupo de três pessoas só uma resolve e coloca nome dos outros colegas, e assim acontece que eu como professor atribuo nota a um indivíduo que não trabalhou. (P9)</p> <p>(...) avaliação contínua e formativa (...). Avaliação contínua pode ser a elaboração de um trabalho, pode ser um trabalho de pesquisa, aprofundamento de um tema, pode ser um trabalho prático, tudo isso conta para avaliação do aluno. (P10)</p> <p>“trabalho prático” (P12)</p> <p>“avaliação contínua toma em consideração todos os aspetos, desde a apresentação dos trabalhos (...) realização dos</p>

		<p>exercícios, as atividades realizadas curricularmente, alunos que têm apresentações brilhantes, tudo é tomado em consideração. (P13)</p> <p>Na física e química utilizo trabalhos de pesquisa, algumas vezes trabalhos de casa, apresentação de trabalho, com o objetivo de saber se é genuíno ou se foi cópia, uso também ficha de trabalho durante as aulas, e não são os únicos instrumentos, mas habitualmente é isso, uso também atividades de laboratórios, relatórios, etc. (P14)</p> <p>Naturalmente que os trabalhos que se manda fazer em casa são sempre avaliados. Eu acumulo a minha visão sobre o aluno, se ele trabalhou ao longo do semestre, se fez os seus deveres, e tudo mais” (P15)</p> <p>“os trabalhos que são solicitados, as avaliações, muitas fichas que pretendemos que os alunos realizem, portanto são estes métodos que utilizamos para avaliar os alunos, ela é contínua” (P16)</p> <p>No ano passado a turma era quase que obrigada a ver o noticiário, decide perguntar um aluno de cada fila uma notícia que tenha visto ou tenha marcado e achado importante, e como nunca digo quem é o próximo, então eles todos eram obrigados a assistir o telejornal, esse é um momento de avaliação, todas essas questões, essas abordagens, são depois avaliadas, para aqueles que optaram para a avaliação contínua (...) É obrigatório depois da pesquisa de um tema apresentar o tema na sala de aula, eles não têm muita alternativa, se não apresentarem, sabe que automaticamente apanha um menos, cada menos tem uma cotação, ele sabe que na próxima aula se ele não fizer o trabalho tem outro menos, ele começa a ver tantos menos e começa a perceber que as coisas estão de facto sérias, então ele começa a fazer o trabalho. O trabalho quando é feito através de pesquisa, nem sempre dá para conferir a aprendizagem, a apresentação sim. (P17)</p> <p>“eu opto mais pela avaliação prática, aquilo que eles fazem na prática e depois faço o somatório com a escrita e acho uma média. (P18)</p>
3. Provas Escritas	Critérios: Inclui verbalizações que expressam a ideia de que a avaliação é feita através de provas escritas independentemente do contexto de avaliação contínua ou exame	<p>“a avaliação escrita” (P1)</p> <p>A avaliação é feita através de testes escritos,” (P3)</p> <p>“pode ser de forma de um teste escrito,” (P5)</p> <p>Entretanto na avaliação contínua os professores aplicam dois testes escritos, sempre alerto os professores da minha área curricular, cuidado têm de dividir o semestre ao meio, aplicam um teste no meio e outro no fim e ao longo das aulas sempre façam avaliação contínua, e nessas avaliações há alunos que têm bom desempenho no dia-a-dia, mas quando chegam a avaliação escrita eles não conseguem ter positiva, isso é mau” (P6)</p> <p>Na avaliação podemos fazer testes presenciais escritos e a maior parte da avaliação é feita através do teste escrito. (P7)</p> <p>“temos o compromisso de organizar os testes escritos,” (P8)</p> <p>“no fim de cada semestre o professor faz uma avaliação escrita com todos os conteúdos que deu, a avaliação final. O resultado final do aluno é feito através da soma da média da avaliação contínua e avaliação de frequência dividindo por dois” (...) (P9)</p> <p>“avaliação final que é uma avaliação escrita com todos os conteúdos que deu,” (P10)</p> <p>“depois a outras avaliações formais que tem a ver com testes escritos, que se aplica de acordo com o calendário letivo. Temos que aplicar esses testes,” (P11)</p> <p>A avaliação tem que ser resultado de alguns princípios básicos, um deles são as provas escritas. (P12)</p> <p>“os testes escritos”, (P13)</p> <p>“uso também os testes escritos,” (P14)</p> <p>“temos obrigatoriamente os testes escritos,” (P15)</p>

		<p>“os testes que são feitos na aula, mas de vez em quando paramos para fazer um balanço como disse anteriormente, portanto este balanço é através de um teste escrito” (P16)</p> <p>“testes escritos, não com carácter sumativo, mas para perceber como é que os alunos estão,” (P17)</p> <p>“não vai basear-se num só teste escrito, porque há alunos que participam bastante mas no entretanto, ele pode na prova escrita ter um nota negativa, (...) eles fazem sempre uma avaliação escrita” (P18)</p> <p>Nós utilizamos o método tradicionalista, os estudantes estudam e no final do ano têm uma prova escrita de avaliação, que se vai colocar as questões que irão responder e que vale um x valor, que pode ser qualitativo ou quantitativo, nós ainda usamos isso. (P19)</p>
4. Provas orais	Critérios: Inclui verbalizações que expressam a ideia de que avaliação é feita através de prova oral sem especificação se é em regime de avaliação contínua ou de exame	<p>(...) faz avaliação oral, (P1)</p> <p>“há disciplinas que têm provas orais, mas também, desde que acerto com a turma, posso fazer testes orais” (P3)</p> <p>“também podemos combinar provas orais. Eu respeito as regras de avaliação obviamente fazer as tais provas normais de frequência, escritas, mas prefiro oral para preparar os alunos para a monografia, para que nos dias de apresentação oral não venham a tremer, muitos ficam nervoso e não sabem comunicar, hoje em dia bons profissionais tem que ser aqueles que têm boa capacidade de comunicação,” (P7)</p> <p>“mas pode-se aplicar sempre que entender necessário para aferir o grau de assimilação das informações do aluno, fazer avaliação oral através de trabalhos e exposição, é todo esse conjunto de elementos que servem para avaliar. (P11)</p>

SUBTEMA V.B. PAPEL DA AVALIAÇÃO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1. Verificação de conhecimentos	Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o papel da avaliação é o de verificar a aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos	<p>A avaliação não é para saber o que o aluno sabe no geral, eu sempre digo a avaliação é para ver o que o aluno aprendeu daquela matéria específica, então a avaliação é para mostrar a competência dos alunos acerca dos temas que foram dados na sala de aula” (P2)</p> <p>“efetivamente a avaliação é um momento em que o aluno demonstra aquilo que aprendeu (...) e na avaliação sumativa como o nome diz, é soma daquilo que aprendeu” (P3)</p> <p>“(...) Por isso que a avaliação serve para medir o sucesso ou o insucesso de aprendizagem do aluno, medir o grau de aprendizagem dos alunos, porque na avaliação os alunos estão a ser avaliados nos conteúdos” (P4)</p> <p>O aluno vem para a universidade porque ele quer uma progressão na vida, portanto a avaliação serve para apurar o que um indivíduo aprendeu num determinado estabelecimento de ensino e é forma de professora consolidar a matéria. Ao longo das aulas faço pequenas avaliações que permitem saber se os alunos estão a aprender o que está sendo ensinado. (P6)</p> <p>Não dou aulas a pensar nas avaliações, temos que respeitá-las, obviamente temos um regime de avaliação a cumprir, mas temos que prepará-los para a vida, porque quando estudam só para as avaliações que tipos de alunos vão ser? Porque nas avaliações vão decorar. A avaliação não pode ter a função punitiva, aliás quando reprovo os alunos nunca faço com esferográfica vermelha mas sim com azul, para o aluno perceber que há chances, há</p>

		<p>oportunidades, por algum motivo avaliação não correu bem, morreu um familiar, dificuldades financeiras de toda ordem, o desemprego, pode ser que não conseguiu assimilar os conteúdos. (P7)</p> <p>Pois o papel da avaliação é dar essa informação, se os alunos aprenderam os conhecimentos. (P9)</p> <p>Mas a avaliação é muito mais do que isso, vamos avaliar para tentar perceber em que medida os alunos estão ou não a assimilar as informações, (P11)</p> <p>Obviamente que a avaliação tem duas faces, a primeira é para o aluno saber como está o seu processo de assimilação dos conhecimentos, (P12)</p>
2. Classificação	Critérios: Verbalizações com referências explícitas a notas/classificações e que expressam a ideia de que a avaliação tem o papel de classificar o aluno	<p>Acredito que muitos professores classificam os alunos e não avaliam" (P1)</p> <p>"já a avaliação sumativa que nós fazemos é para classificar o aluno. (P5)</p> <p>Eu para além de ser professora preocupo-me com o futuro dos meus alunos, muitas vezes, os alunos com dez valores mando para o exame, e eles questionam porquê, porque no exame poderão tirar uma nota melhor, dizem que dez valores já lhes resolviam a vida, eu digo resolve hoje, mas amanhã quando quiseres entrar para um concurso o dez irá te prejudicar, nós não podemos estar aí a formar alunos com dez valores, terá dificuldade em conseguir uma vaga num determinado ministério (P6)</p> <p>A avaliação é muito importante no ensino universitário e não só, porque um aluno quando inscreve numa determinada universidade ele sairá com uma classificação, então essa classificação lhe dará uma média, um diploma, uma certidão etc, que dirá que ele frequentou a universidade tal, que fez tal área e por aí, com média 12, 14 ou 16 valores. (P6)</p> <p>O papel da avaliação é classificar. Classificar ao nível de avaliação seria atribuir um nível de desempenho para cada aluno, usamos normalmente uma escala de 0 à 20 valores, depois fixamos a nota do aluno e de acordo ao nosso sistema de avaliação, haverá classe para cada aluno, os alunos que estiverem na classe de 0 à 10, ou reprovam ou vão para o exame, e os da classe de 10 à 20 ficam aprovados. (P9)</p> <p>As finalidades parecem aquelas convencionais, é avaliado, tem que se atribuir uma nota, por isso os classificamos, portanto há momentos em que temos que julgar os alunos, e isso é feito em momentos especiais, através de testes, exames, isto é classificá-los. (P11)</p> <p>"pode parecer que é um pouco seletivo, mas a avaliação através de provas escritas têm que ser feitas para que um aluno consiga ter catorze, mas tem que ter perguntas para que um bom aluno possa chegar até dezasseis, e pode ter uma ou duas perguntas que permita que um aluno excelente consiga ter mais de dezasseis, em termos da própria estrutura da prova tem que ser assim. (P12)</p> <p>"mas pronto é claro que ele precisa ter uma nota no fim e é claro que o aluno tem que ter uma classificação, o jogo é mesmo assim, para ele passar para o ano seguinte precisa ter uma nota, mas não é de tudo o objetivo da avaliação, mas tem que se classificar. (P13)</p> <p>"a avaliação serve para avaliar e dar notas aos alunos," (P15)</p> <p>"e na última instância esta avaliação serve para a classificação, porque nós no final de cada etapa temos que seriar os alunos, esta seriação implica que a avaliação sirva para a classificação dos alunos, e esta classificação permite que ele aprove ou não nessa cadeira.(P16)</p> <p>"mas não vamos dizer que a avaliação sumativa não é importante, estaríamos a enganar, o número final é que vai ditar a classificação do aluno. (P17)</p>
3. Regulação do	3.1. Informação/feedback ao	Como professores (...) conhecemos os alunos que têm mais dificuldades, e ao mandar-lhe corrigir o exercício no

<p>processo de ensino/aprendizagem</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel da avaliação é o de fornecer informações a estudantes e professores sobre as suas ações de forma a regulá-las</p>	<p>aluno sobre a sua aprendizagem</p> <p>Critérios: Inclui verbalizações que expressam a ideia de que a avaliação é feita com o objetivo de fornecer informação ao aluno sobre a sua aprendizagem para que este a possa melhorar</p>	<p>quadro, neste momento verificamos se ele fez ou se ele entendeu os exercícios, se tem dúvidas," (P4) "a primeira é para o aluno saber como está o seu processo de assimilação dos conhecimentos," (P12) "por isso a avaliação tem sobretudo esse papel que é ajudar os alunos, dar aos alunos informações para o desenvolvimento da sua própria aprendizagem. (...) a avaliação é sempre com o intuito de ajudar o aluno a progredir, não tem o objetivo de penalizar, a avaliação tem como objetivo transmitir o ponto de situação da aprendizagem do aluno. No início o aluno pode não ter uma boa prestação, mas poderá ter uma boa progressão e alcançar os objetivos de forma brilhante," (P13) "é preciso que olhemos para a avaliação mesmo na universidade como uma questão formativa, porque centramos, muitas vezes, só na avaliação sumativa e esquecemos dessa componente de ensinar a fazer, no sentido que eles aprendam a aprender, mas aprender de facto," (P17)</p> <p>3.2. Informação/feedback ao professor sobre a sua ação de ensino</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia que a avaliação fornece dados ao professor sobre a sua ação de ensino permitindo a monitorização do cumprimento dos seus objetivos e progresso dos estudantes</p> <p>"serve também de elemento para o professor, (...) essencialmente na avaliação formativa, ela pode não ter o peso sumativo, mas, ela diz ao professor que ele está indo bem, que o aluno está sendo acompanhado" (P3) "mas eu penso que na avaliação, o próprio professor está a ser avaliado, (...) e o professor está a ser avaliado na forma como transmite estes conteúdos, a avaliação não é só para os alunos, os professores são avaliados quando fazem a avaliação (...) eu como professor devo fazer a minha avaliação para saber como está esse processo," (P4) A avaliação é uma medida que nos permite tomar consciência do nosso sucesso ou dos nossos fracassos enquanto professores, face ao fracasso temos que melhorar o processo de ensino-aprendizagem, não há outro caminho, (P8) A avaliação seja qual for remete para o professor e para o aluno, se eu tenho uma turma em que eu tenha uma percentagem elevada de alunos que não conseguiram atingir os objetivos, isso leva a refletir sobre a minha estratégia de ensino, e o que eu devo fazer para alcançar este produto. Então o erro também está em mim, eu tenho que encontrar outras estratégias para remediar esta situação, que constitui um estrangulamento na minha sala de aula. (P10) "essa avaliação mais formativa, em determinados momentos temos que a usar de facto, para sabermos se estamos a ser capazes ou não de transmitir a informação aos alunos" (P11) "e outra face é para permitir ao professor ver como os conhecimentos estão a ser assimilados pelos alunos" (P12) "porque a avaliação serve para avaliar a docência. A intenção é que a universidade forme bem e com qualidade os alunos, então a avaliação é este instrumento que nos permite verificar no final, se fizemos um bom ou um mau trabalho enquanto professores (P15) "muitas vezes por ter esse diálogo muito de perto com os alunos, eles dizem que muitos professores só utilizam os dois testes como referência para a média dos alunos, ou seja aquilo que o aluno aprendeu em sessenta aulas, oitenta aulas resumem-se em dois testes e isso para mim é muito mau. Porque neste caso não estaríamos a usar o teste como algo que ajuda na aprendizagem mas a usá-lo como algo penalizador e de seleção, para mim não é esta visão que temos de avaliação, penso numa avaliação para ajudar na aprendizagem. Portanto é com base na avaliação que sabemos se os objetivos que traçamos estão a ser atingidos (...) Critérios de avaliação não é pensar como vou corrigir um teste, mas sim, como vou sondar se os meus objetivos estão a ser cumpridos ou não. Para isso eles têm que estar explícito, para o professor como também para o aluno. O que noto é que próprios alunos não sabem que critérios de avaliação estão a ser usados, e os próprios professores não têm critérios explícitos para si. Muitas vezes os professores estabelecem critérios com os alunos, mas no final não são utilizados, ou utilizam outros. Acho que este é um problema grave, o aluno não é crítico, ele é passivo na nota que recebe, porque não tem critérios</p>
--	--	---

		<p>estabelecidos. (P14)</p> <p>“é um indicador dos cumprimentos dos objetivos, através desta avaliação podemos saber se os objetivos estão sendo alcançados ou não,” (P16)</p>
	<p>3.3.Diagnóstico/Identificação de dificuldades</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o papel da avaliação consiste na identificação ou diagnóstico de dificuldades dos estudantes para o professor implementar medidas necessárias</p>	<p>“e ao mandar-lhe corrigir o exercício no quadro, neste momento verificamos se ele fez ou se ele entendeu os exercícios, se tem dúvidas,” (P4)</p> <p>“quando falamos de avaliação formativa, que tem a ver com exercícios formativos é para se saber em que pé o aluno está. (...) Portanto faço duas avaliações sumativas, a primeira como ainda tenho os alunos na sala comigo, vou trabalhar com os alunos no sentido de corrigir os erros, embora essa avaliação conte para a nota. Vou trabalhar na parte onde os alunos não conseguiram resolver os exercícios, porque o objetivo é os alunos entenderem aquilo que estamos a fazer e saibam que os conteúdos e os objetivos são para serem cumpridos, temos que trabalhar nesta base. O essencial é darmos e fazermos com que os alunos possam superar. (P5)</p> <p>“fazer uma série de diagnóstico, identificar os problemas” (P7)</p> <p>“nós a avaliarmos estamos a identificar algumas dificuldades que os alunos têm e em função dos problemas vamos planificar a nossa aula” (P8)</p> <p>Avaliação é importante porque fornece informações do aluno ao professor, assim ele saberá se os objetivos foram atingidos ou não (...) ao perceber a dificuldade do aluno, para fazê-lo superar, muitas vezes faço avaliação formativa e sumativa ao mesmo tempo, porque trabalho nessa base. (P9)</p> <p>Entretanto a avaliação contínua é que permite-nos ver onde é que está a dificuldade do aluno para poder recuperá-lo, cada professor pode fazer esta avaliação diariamente, semanalmente, como o professor achar, não tem que ser só escrita. A avaliação tem um caráter de remediação, ou seja, para apresentar os despistes e os estrangulamentos dos alunos e para que o professor possa encontrar estratégias ou mecanismos de superação desses estrangulamentos. (P10)</p> <p>Aos alunos do primeiro ano fazemos uma avaliação inicial, temos um programa mas as vezes começamos por tratar de alguns casos que foram identificados com o teste de diagnóstico sobre o conhecimento do secundário. Chegamos a conclusão que temos que tratar dos problemas que os alunos trazem, caso contrário essas dificuldades vão continuar e dificultar muito as futuras aprendizagens. (P13)</p> <p>“como é que eu sei que alguns alunos estão com problemas e outros não, é porque estou a usar a avaliação, mas não é como algo classificador de dar uma nota, se nós não usarmos a avaliação como regulador de processo de aprendizagem, então nunca saberemos se os alunos estão com problemas ou não. Quero acompanhar o aluno no momento em que o problema de aprendizagem surge, ou a medida que os problemas estão a surgir procurar resolvê-los. Com base na avaliação, é que realizamos as medidas de superação, (P14)</p> <p>“é preciso ajudar a superar as dificuldades, ajudar a melhorar, por isso a avaliação é fundamental. (P17)</p>
<p>4. Verificação da qualidade Institucional</p> <p>Critérios: Inclui verbalizações que expressam a ideia de que a avaliação cumpre um</p>		<p>A avaliação deve ter um papel crucial, é extremamente importante porque serve para avaliar a própria instituição no seu todo, quando se manda um produto para fora quem vai avaliar é a sociedade, essa avaliação que é feita pela sociedade, resulta da avaliação institucional. (P15)</p>

papel de avaliação da qualidade Institucional		
5. Diversidade de critérios <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel da avaliação implica determinar critérios para a avaliação		E porque não há esse entendimento, talvez um professor fez dois testes e é destes professores que gostam que o aluno memorize as coisas, o aluno conseguiu quinze valores, qual é visão deste professor, é que o aluno é excelente. Outro professor que diversificou as suas estratégias, viu dificuldades noutro campo que ele tentou até melhorar, tem uma visão diferente do aluno, e estas diferenças afetam o curso porque o aluno saí com um certificado em que não há uma harmonia nessa avaliação. Estamos aqui a falar da avaliação e a visão que um professor tem da avaliação num curso poderá ser diferente da visão que outro professor tem da avaliação neste mesmo curso. Então, não fico convencido que o aluno está formado, quando os professores não estavam em harmonia nesta visão. (P14) Dou muita atenção ao interesse que o aluno demonstra na aula, o interesse que ele demonstra na aula é possível transformar em melhoria de conhecimento das matérias por um lado, então o professor deve assumir a avaliação como algo de grande importância, e garantir que o aluno que saí da universidade fica habilitado para os desafios do mundo laboral.” (P15)

Tema VI. Conceção de aprendizagem e do papel do aluno

SUBTEMA VI.A. CONCEÇÃO DE APRENDIZAGEM		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1. Conceções superficiais <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que a aprendizagem implica, aumento de conhecimento, memorização e aplicação de conhecimento	1.1. Aumento do conhecimento <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que aprendizagem consiste na aquisição e aumento de conhecimento	“é adquirir conhecimentos específicos, uma vez que na universidade estudamos áreas específicas, mas aprender de uma forma mais aprofundada o tema.” (P2) “significa o aluno adquirir competências científicas da sua área, na área em que está a formar, dizer as coisas com certa científicidade,” (P3) “é ter capacidade de receber conteúdos (...) ter a capacidade de ampliar esses conhecimentos” (P4) Aprender na universidade é na minha óptica quando o professor passa a mensagem de forma clara, concisa, com pedagogia inovadoras para que os alunos possam assimilar, o aluno tem que colaborar para assimilar o conhecimento” (P7) “aprimorar, melhorar os conhecimentos que tiveram no ensino secundário, pelo menos na matemática ensinamos coisas que eles já tiveram contacto no ensino secundário,” (P9) “eu acho que é disseminar conhecimentos mais profundos e eficazes, isso é que eu considero aprendizagem. (...) informações ou dos conhecimentos que ele obteve na sala de aula” (P10) “aprender na universidade é aprender os conhecimentos técnico-científicos (...) os conhecimentos que ele aprende na sala de aula” (12) “aprender é isto, adquirir conhecimentos (...) a universidade não é para apenas absorver conhecimentos, (P13)

	<p>1.2. Memorização</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que aprendizagem consiste na memorização de conteúdos</p>	<p>e reter os conhecimentos (...), para mim aprender na universidade séria isso, não é somente ouvir o professor e resolver o problema de uma avaliação, é reter esses conhecimentos.” (P4)</p> <p>“realmente aprender é reter o conhecimento” (P5)</p> <p>Quando o aluno interioriza uma informação ou um conhecimento” (P10)</p>
	<p>1.3. Aplicação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que aprendizagem consiste na aplicação de conhecimento entendida de uma forma geral ou ligada ao exercício da futura profissão assente na transmissão a outros do que aprendeu</p>	<p>“e usar no seu dia-a-dia, na sua vida, ter utilização na vida. (P1)</p> <p>“e poder depois transmiti-los” (P4)</p> <p>“então toda a aprendizagem que é feita na universidade é neste sentido, para que os alunos possam sair com mais valência e eles possam aplicar essas valências aprendidas (...) porque amanhã será um professor e terá que ensinar, dará um contributo na construção da sociedade, é aprender para depois poder ensinar o outro (...) e transmitir . (P5)</p> <p>“preparar para o desafio que se coloca não só na sala de aula, naquele momento da lecionação, mas no momento da apresentação da monografia, em termos de saídas profissionais, quando foram para o mercado de trabalho. (P7)</p> <p>“aprender a fazer” (P8)</p> <p>“e possa aplicar esse conhecimento, ele está aprendendo. (P10)</p> <p>“saber utilizar os conhecimentos para fazer coisas, [aprender é isto, adquirir conhecimentos] para saber fazer as coisas. (P13)</p> <p>“e depois saber aplicá-los na prática, de acordo com as teorias mais modernas, tem que se saber aplicar os conceitos na prática sobretudo nas áreas técnico-científicas, o aluno tem que ser preparado para conseguir transmitir e aplicar os conhecimentos que ele aprende na sala de aula. (12)</p> <p>“e aplicar” (P14)</p>
<p>2. Conceções profundas</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a aprendizagem implica, uma compreensão de significados e interpretação da realidade, ver algo de forma diferente e mudar como pessoa</p>	<p>2.1. Compreensão</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que aprendizagem consiste na abstração de significados, nomeadamente compreender, relacionar os conhecimentos adquiridos e interpretar a realidade</p>	<p>Tudo o que o aluno consegue captar do ensino aprendido e transformar. (P1)</p> <p>Para mim o aluno que quer aprender, tem que saber interagir o novo conhecimento com o que já aprendeu, ou seja não podem ser conhecimento separados ou independentes, relacionar” (P14)</p> <p>“não é só o caminho para ele adquirir o conhecimento, é o caminho para uma determinada meta, e essa meta é ele aprender de facto com propriedade aquilo que ele procura, vamos supor que é um aluno que vai fazer uma experiência, ele não pode ficar simplesmente no laboratório a misturar reagentes, (...), ele terá de saber porquê que o reagente causou este resultado. Quando eu coloco isso assim ele pode fazer a transposição.” (P17)</p>
	<p>2.2. Ver algo de forma diferente</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que aprendizagem consiste na construção de significados, reflexão e de uma mudança de</p>	<p>Mas para eu aprender a aprender eu tenho que estar sistematicamente em reflexão comigo mesma. Eu passo a ser um indivíduo reflexivo. Vou fazendo reflexão sobre o que eu sei, o que aprendi, e quero sempre mais. Portanto isso é que é aprender, na base de reflexão sobre a minha própria ação, eu vou sempre enriquecendo mais as minhas informações. (P10)</p> <p>“se calhar a coisa mais importante que o aluno aprender na universidade é pensar. Se calhar ele pode comparar o que é que eu sei hoje, em relação ao que sabia quando entrei na universidade, eu acho que a</p>

	<p>partes do seu pensamento, visão ou interpretação da realidade</p> <p>2.3. Resolução de problemas</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que aprender é tornar-se capaz de resolver problemas independentemente do contexto em que possam surgir</p>	<p>diferença não é grande em relação aos conteúdos, saberes, mas, se a universidade for capaz de ensinar-lhe a pensar, já terá conseguido grande coisa. (P11)</p> <p>“aprender significa dar um salto qualitativo na sua estrutura mental, o aluno trás algumas concessões alternativas (conceito errado sobre determinados conhecimentos) e temos que conseguir mudar esta conceção para outra cientificamente correta. Aprendizagem seria transformar a conceção alternativa em conceção cientificamente aceite, isso é, dar um salto qualitativo na estrutura mental e organizacional do aluno, portanto isto é aprendizagem. (P16)</p> <p>“quando um aluno entra na universidade, ele vai para uma determinada área, e ele sai mais experiente nesta área, e na sociedade qualquer demanda com relação a esta área ele consegue intervir e exercer a sua cidadania e mostrar efetivamente que aprendeu algo na universidade. (P6)</p> <p>“mas de uma forma geral aprender na universidade é aprender para a vida, estar preparado para resolver todos os problemas do quotidiano, é isso. (P9)</p> <p>“é fundamental que os nossos estudantes saibam que devem aprender para saberem resolver os problemas, aprender significa, participar na construção do saber, portanto realizar tarefas, aprender significa resolver problemas, (...) as coisas podem surgir e os alunos têm que aprender a ultrapassar as barreiras”, (P13)</p> <p>Aprender na universidade significa ganhar ferramentas úteis para a vida, as vezes nós dizemos não é só a universidade, mas a universidade ajuda bastante, porque existe a universidade da vida que se encarrega de fazer a sua parte, ir para a universidade é ganhar ferramentas para dar mais autonomia, mais capacidade para resolver problemas que poderão surgir no quotidiano das pessoas. (P19)</p>
	<p>2.4. Aprender a aprender</p> <p>Critérios: Verbalizações explícitas da aprendizagem como sendo aprender a aprender envolvendo a agência do próprio sujeito e iniciativa na procura contínua de aprendizagens, construindo o próprio conhecimento</p>	<p>Falemos da conceção da aprendizagem, aprender a aprender” (P8)</p> <p>“naturalmente que ele não deve confinar-se só a esse processo de aprendizagem que faz dele alguém que adquire conhecimento académico da matéria, mas eu acho que aprender na universidade significa sobretudo conseguir aprender a aprender, para que quem saí da universidade possa continuar a aprender ao longo do seu percurso , continuar a aprender no futuro. (P8)</p> <p>Vou começar por dizer que aprender significa aprender a aprender, mas aprender de facto, o aluno tem que ter capacidade, de mediante as ferramentas que são colocadas a sua disposição, de ir a busca de conhecimentos nas mais diversas áreas do saber através da pesquisa. O aluno na sua busca permanente de conhecimento vai perceber que o conhecimento adquirido vai-lhe abrir o caminho (P17)</p>
	<p>2.5.Mudar como pessoa</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a aprendizagem consiste numa mudança pessoal global</p>	<p>“e é capaz de transformar o aprendiz”. (P1)</p> <p>“ter a componente de formação integral e cidadania, de forma que ele seja um indivíduo transversal, com cultura geral, e ter boas maneiras de como estar na sociedade, então o aluno tem que demarcar-se de uma pessoa que não veio para a universidade,” (P3)</p> <p>[Falemos da conceção da aprendizagem, aprender a aprender,] [aprender a fazer,] aprender a ser, aprender a comportar, nas universidades aprende-se todas essas componentes” (P8)</p> <p>A universidade é um lugar de descoberta, como já disse os alunos trazem experiências, mas espera-se que eles venham adquirir outras aqui na universidade, portanto todo um conjunto de atitudes, comportamentos, saberes, valores, são um conjunto de elementos que vêm aqui aprender na universidade ” (P11)</p> <p>Aprender na universidade seria a continuação de um processo de aprendizagem. Esse processo começa em nossa casa, passa pela pré-escolar, ensino primário, secundário, a universidade, e a universidade da vida, e</p>

		<p>resulta de como fomos acumulando ao longo da nossa vida académica, os conhecimentos, saberes, experiências, competências, e são úteis para a continuação da nossa existência enquanto pessoa, e ao longo da nossa vida laboral. Então a aprendizagem é crucial. (P15)</p> <p>“para que ele seja não só um cidadão de STP, mas sim, um cidadão do próprio mundo (...) para uma profissão, para convívio com o outro, para a partilha de conhecimento num contexto de um mundo cada vez mais global, ele precisa do conhecimento das pesquisas para poder se situar,” (P17)</p> <p>“o aluno tem que saber como estar na sociedade, na sua vida quotidiana, ele deve ter alguns valores e conhecimentos de como viver na sociedade, não é só ser um professor ou um técnico, e depois pode viver como um marginal” (P18)</p>
3. Processo Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a aprendizagem é um processo individual e contínuo	3.1. Individual Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que aprender envolve um processo individual e ações deliberadas por parte de quem aprende	<p>O ensinado e o aprendido não são iguais. Pode-se ensinar 100% e o aprendido ser em 40%, embora os 40% não representam a qualificação do aluno, aprendizagem é um processo individual. (P1)</p> <p>“e adquirir valências que vão além daquilo que conseguiram aprender na universidade (P5)</p> <p>“mas não considero fundamental assistir as aulas para que o aluno esteja bem informado, porque também se aprende sozinho. Aprender é ir buscar conhecimento também sozinho, aluno é um indivíduo autónomo, tem capacidade de aprender sozinho. (P9)</p> <p>Para um aluno que aprende na universidade, ele não se limita a conteúdos ministrados, ele tem trabalhos de pesquisa que vai enriquecer o seu próprio conhecimento, para além das informações ou dos conhecimentos que ele obteve na sala de aula (...) em casa ele dará continuidade daquilo que foi dado na sala de aula. Ele vai à busca de mais para enriquecer aquilo que ele aprendeu. (P10)</p> <p>[No processo de aprendizagem existem dois momentos, o presencial em que o professor tenta facilitar a aprendizagem dos conteúdos], para além disso o aluno sozinho terá que consolidar estes conhecimentos, ou seja o aluno terá que construir o seu próprio conhecimento, que inclui tarefas que são feitas em casa, esta parte extra-classe, se não for cumprida acaba por dificultar o processo de aprendizagem. (P16)</p> <p>Ao fazer pesquisa ele aprende, e o resultado da sua pesquisa lhe abrirá o caminho para o mundo” (P17)</p>
	3.2. Contínuo Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que aprendizagem é um processo permanente	<p>“que possam continuar a aprender” (P5)</p> <p>Ele tem que ter fome do saber, não pode parar e tem que saber que aprender é até morrer. (P6)</p>

SUBTEMA VI.B. CONCEÇÃO DO PAPEL DO ALUNO			
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Sub Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1. Conceções superficiais do papel do aluno <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que o papel do aluno consiste em adquirir e aumentar conhecimento, memorizar e aplicar conhecimento	1.1. Aumento do conhecimento <u>Critério:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do aluno consiste na aquisição e no aumento de conhecimento		“ele deve ter capacidade de ampliar esses conhecimentos,” (P4) “alguém que adquire conhecimento académico da matéria (P8) “na universidade depois de adquirir conhecimentos,” (13) “o papel do aluno deve ser o papel daquela pessoa que vem para o ensino superior consciente que vem aqui para consolidar conhecimentos já tidos, adquirir novos conhecimentos”, (P15)
	1.2. Memorização <u>Critério:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do aluno consiste na memorização de conteúdos sem especificação da ação do aluno nesse processo		“Aprender não significa que eu aprendi e simplesmente esta informação eu retenho-a comigo” (P10)
	1.3. Aplicação <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do aluno consiste na aplicação de conhecimento entendida de uma forma geral ou ligada ao exercício da futura profissão		[O aluno deve ser um ser ativo, participativo, deve ter interesse em aprender] e sair da universidade com um conjunto de práticas próprias que lhes possa permitir desenvolver atividades, quando forem dar aulas” (P5) “aprender é aquilo que eu aprendo, coloco-a na prática” (P10) “o aluno tem que entender que não está cá na universidade para consumir, mas [na universidade depois de adquirir conhecimentos], ele precisa de ir mais além, é esse o objetivo, por exemplo nos estágios eles vão utilizar conhecimentos adquiridos para fazerem coisas, é justamente utilizar os conhecimentos adquiridos. (P13) O papel do aluno é praticar aquilo que ele aprendeu, seguir as orientações que já teve para melhorar a sua competência, o seu saber-fazer,” (P18) Ele tem que ter a capacidade de não ficar só naquilo de teoria, ele tem que ter a capacidade de pôr na prática,” (P19)
2. Conceções profundas do papel do aluno <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que o papel do aluno	2.1. Compreensão <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do aluno consiste na compreensão		Aprender significa que aquilo que eu aprendo faço uma interligação, entre o antigo e o novo [e volto a aprender para por o novo conhecimento em prática]”. (P10) O papel do aluno deve ser como um “interruptor” válido, válido na medida que ele tem que marcar a sua presença, ele tem que ser aquela pessoa que não recebe só as informações de forma passiva, mas ele também seja capaz de questionar os conhecimentos, ser capaz de teorizar, ser capaz de demonstrar que aquilo que está

<p>consiste na compreensão de significados e interpretação da realidade, ver algo de forma diferente, ser pró-ativo nas aulas, no contexto universitário e na busca de informações, e mudar como pessoa</p>	<p>de significados, na interpretação da realidade e em relacionar os conhecimentos adquiridos</p>		<p>aprendendo é útil. Sendo um interruptor válido o aluno é uma pessoa ativa, que questiona para saber se está num bom caminho ou não, acho que isso é fundamental,” (P3)</p> <p>Às vezes, entro na sala de aula, vejo as carteiras e as paredes todas borradas e anotadas, pergunto, isto é hábito de um aluno universitário? Se é hábito então nós os professores estamos a contribuir para isso. A visão que o aluno tem continua a ser uma visão de memorização, (...) eles estudam e decoram isto por causa dos testes, porque o professor vai dizer estudem para o teste porque isso vem para o teste e o professor quer a resposta conforme ele ensinou. No início dos cursos verifico algumas cábulas, os alunos vêm viciados na memorização, mas depois os alunos notam que não está a resultar, porque até muitas das provas são com consultas. (P14)</p>
	<p>2.2. Ver algo de forma diferente</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do aluno consiste em refletir e mudar partes do seu pensamento, visão ou interpretação da realidade</p>		<p>“para ele perceber a sua cultura, que está inserido nela com à vontade suficiente, (P17)</p> <p>“estar preparado e ser capaz de pensar (...) o aluno não deve ficar só à espera daquilo que o professor diz, ele pode muitas vezes questionar o professor, e ele só terá essa capacidade se for alguém que reflete e questiona, e ao obter as respostas ele vai-se transformar. (...) porque um aluno na universidade acredito que ele vai lá a busca de autonomia, e ele no fim apropriando-se das ferramentas que foi buscar na universidade, ganha essa autonomia, que é uma autonomia geral, ele está preparado para todo o resto. (P19)</p>
	<p>2.3. Participação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do aluno consiste em participar nas aulas e nas atividades realizadas no contexto universitário</p>	<p>2.3.1. Nas aulas</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do aluno consiste em participar nas aulas e na construção do seu conhecimento</p> <p>O aluno deve ser um ser ativo, participativo, deve ter interesse em aprender” (P5)</p> <p>O papel do aluno deve ser fulcral, deve ter uma participação ativa nas aulas,” (P7)</p> <p>“costumo dizer aos alunos que para aprenderem não devem ser conformados, que não é por eu ser professor que eles devem ter receio de questionar, digo, quem quiser falar que levante a mão e eu passo a palavra, porque a dúvida tem que ser no momento para o aluno não esquecer, ou acumula-se muita dúvida e depois fica difícil o aluno apresentar as dúvidas como deve ser,” (P9)</p> <p>O aluno deve participar na construção do saber e na realização das tarefas,” (P13)</p> <p>“papel participativo dentro da sala de aula (...) Está aqui essencialmente para ele próprio construir o seu próprio conhecimento, significaria frequentar as aulas obrigatoriamente, participar nas aulas,” (P15)</p> <p>“porque sem aluno não há ensino-aprendizagem, portanto se ele é o centro da aprendizagem, ele terá que ser um sujeito ativo. Porque o aluno trás um determinados conhecimentos, não é um ser vazio que vamos preencher, então, é alguém que tem que ser conduzido para chegar a uma determinada meta”, (P16)</p>	
	<p>2.3.2. No contexto universitário</p> <p>Critérios: Verbalizações</p>		<p>Aluno universitário tem que descontrair um pouco, percebo que aqui não tem aquele espírito de universidade, terminou a aula vamos para casa e regressamos no dia seguinte, para além disso tem que haver mais interação entre os alunos não só na sala de aula, mas também fora de sala de aula, (...) para no final sentirem saudades do tempo de</p>

	<p>cuja ideia central é a de que o papel do aluno consiste em participar das atividades realizadas no contexto universitário</p>	<p>universidade” (P2)</p> <p>“a universidade faz-se com os estudantes e os estudantes fazem a universidade, portanto o aluno tem que trazer vida a universidade, quer dentro da sala de aula, quer em atividades extraescolares, o estudante tem que ser um indivíduo intervencivo, ativo e participativo,” (P5)</p> <p>Coimbra por exemplo têm a tuna (...). O aluno vai lá viver e defender todos os interesses sociais e económicos da Universidade, pode criar uma ONG, temos a questão da gravidez precoce, os alunos de biologia podem contribuir de uma forma organizada com ASPAF, (...) é mais no “campo do exercício da cidadania, contribuir para o processo de desenvolvimento da universidade. (P7)</p> <p>“o aluno precisa de aprender a viver, aprender a conviver, aprender a participar, aprender a trabalhar conjuntamente, acho que é isso,” (P8)</p> <p>Aluno deve ter papel mais cooperativo, mais responsável, um pouco mais adulto e é muito importante que o associativismo faça parte da vida dele, no sentido de se conhecer melhor como aluno nesta fase do seu processo ensino-aprendizagem, um aluno no ensino superior espera-se ser um aluno mais intervencivo,” (P11)</p> <p>“fora da sala de aula, na universidade, ele deve ser uma pessoa ativa, resumindo, enquanto ator principal da sua vida futura, ele deve ser ativo e intervencivo” (P15)</p>
	<p>2.4.Próatividade/procura do conhecimento</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do aluno consiste em ser pró-ativo na procura de informação adicional ou mais aprofundada</p>	<p>Competitivo, no sentido de trabalhar para a excelência. Digo isso, porque sempre fui boa aluna, estudei sempre para a excelência. (P1)</p> <p>Aluno na universidade no meu ver, tem que ser um aluno que tem que se virar, para conseguir as informações, outras fontes de informação para complementar um tema para a sua aprendizagem, não é só o aluno ouvir aquela matéria que a professora passou, ir estudar e ponto final, tem de investigar. (P2)</p> <p>“não viver somente daquilo que ele recebe, o aluno no ensino superior não pode ser igual a um aluno no ensino secundário, (...) ele é obrigado a investigar sempre. Se o aluno na universidade não tiver esta vontade de investigar, duvidar daquilo que ele viu e ir buscar mais conhecimento, pouca coisa vale. (P4)</p> <p>“deve aprender para continuar a aprender no futuro. (P8)</p> <p>“espera-se ter um aluno mais autónomo na procura do próprio saber, (...) que o aluno tenha um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. (P11)</p> <p>“o aluno no ensino superior tem que ser alguém que vá a busca de conhecimentos, não pode ficar só no conceito que o professor dá, mas tem que ir a busca, tem que investigar e algumas vezes procurar antecipar um pouco determinado conteúdo, assim já vai estar mais preparado para entender melhor esses conhecimentos. (P12)</p> <p>Eu acho que o aluno do ensino superior tem que ser um aluno curioso, sempre disponível, com gosto de investigar, conseguir fazer um trabalho de pesquisa, trabalho final do curso, um aluno mais autónomo. (P14)</p> <p>“procurar sempre pelos seus próprios meios informações adicionais, e não se limita,</p>

		<p>através da pesquisa o aluno pode construir o seu próprio conhecimento,” (P15)</p> <p>O papel do aluno é ser um aprendiz de investigador, se o professor deve ser um investigador nessa busca permanente, o aluno é um aprendiz, ele está aí para ser orientado, para ser ajudado, aquilo que o professor faz, ele tem a obrigação de fazer e o professor tem também a obrigação de ajudá-lo a ir a busca do conhecimento. (...) o aluno deve ir à procura do conhecimento,” (P17)</p> <p>Eu tenho que aprender a aprender, por exemplo há muitas informações, mas algumas não interessam, é preciso saber selecionar estas informações, retirando o que é necessário para a sua evolução, porque são tantas informações, então o aluno tem que retirar aquilo que precisa, o quê que é válido para o seu conhecimento (...) O papel do aluno é aprender a aprender a procurar mais informações,” (P18)</p> <p>Eu acredito que deve ser um papel mais pró-ativo, ele deve ter a capacidade de se desdobrar, de aprender e não ficar só a espera daquilo que o professor dá, deve ir a busca de conhecimentos,” (P19)</p>
	<p>2.5 Transformar-se em profissional</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do aluno consiste em desenvolver uma visão do profissional no qual devem se transformar.</p>	<p>“ele tem que ser o reflexo daquilo que a universidade espera dele, porque hoje ou amanhã em qualquer parte do mundo que ele estiver, se for bom profissional é o nome da universidade que leva consigo, mas se estiver mal formado, ele ajuda a fundar a universidade.” (P6)</p> <p>“muitas vezes, os alunos estão no curso, mas ainda não têm essa visão do profissional que querem ser, devem aprender a sentirem-se profissionais”, (P14)</p>
	<p>2.6 Mudar como pessoa</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que o papel do aluno consiste numa mudança pessoal</p>	<p>“é o momento que o aluno deve envolver-se, ganhar certas atitudes, certos comportamentos, essa interação deve levá-lo a superar outras fraquezas,” (P15)</p> <p>esse conhecimento para transformar o mundo (...) para ser um cidadão que olha para o mundo e consegue ultrapassar barreiras, há fronteiras, mas há também horizontes”, (P17)</p>

SUBTEMA VI.C. CONCEÇÃO DE UM BOM ALUNO UNIVERSITÁRIO			
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Sub Subcategorias	Unidades de registo
1. Conceções superficiais <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que um bom aluno universitário deve adquirir e aumentar o conhecimento, memorizar e aplicar o conhecimento	1.1.Aumento do conhecimento <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que um bom aluno universitário é aquele que adquire e aumenta o seu conhecimento		[ter capacidade de reter o que aprendeu] e ampliar o conhecimento que tem” (P4) “bom aluno é aquele que tem competências adquiridas na área curricular e que possa demonstrar essas mesmas valências” (P5) “um aluno apesar de ter um 18 ou 19 ele tem de demonstrar que mereceu esta nota, porque pode haver notas forjadas, agora com o mundo globalizado, os alunos vão buscar nas plataformas testes de avaliação com as soluções. (...) o aluno tem que demonstrar aquilo que aprendeu durante o processo de ensino-aprendizagem, ele demonstra nas suas áreas profissionais, na sociedade, porque as pessoas apercebem que ele aprendeu, ele domina a sua área,” (P6) Porque bom aluno não é só aquele que sabe todo o conteúdo” (P10) “que os nossos estudantes comecem a pensar não só em adquirir o saber” (P13) “um bom aluno é aquele que do ponto de vista de conhecimento, ele tem que ter conhecimento, aqui não podemos dispensar o conhecimento, o conhecimento é fundamental, ele vai para a universidade para essencialmente para aprofundar e adquirir novos conhecimentos, obrigatoriamente, um bom aluno é aquele que adquire conhecimentos”. (P15)
	1.2.Memorização <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que um bom aluno universitário é aquele que retém ou memoriza conhecimentos		“ ter capacidade de reter o que aprendeu ” (P4)
	1.3.Aplicação <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que um bom aluno universitário é aquele que faz a aplicação do conhecimento		Muitas vezes o aluno pode ter boas notas e não ser bom aluno, isso vai depender do nível de competência que ele foi adquirindo, desde o início de formação até ao final e capacidade de aplicação. (P5) “mas sobretudo o saber fazer, costumo insistir muito nisso que é o saber fazer, é fundamental para o futuro da sociedade santomense, [que os nossos estudantes comecem a pensar não só em adquirir o saber], mas o que sou capaz de fazer com o saber. (P13)
2. Conceções profundas <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de	2.1.Compreendesão <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que um bom aluno universitário é aquele que busca por		Aquele que não se satisfaz com que ouve, mas aprofunda, analisa e interpreta” (P1)

<p>que um bom aluno universitário deve compreender e interpretar a realidade, estar aberto a novos conhecimentos ver algo de forma diferente, ter participação, proatividade, classificação elevada e mudar como pessoa</p>	<p>conhecimentos adicionais, comprehende e interpreta a realidade</p> <p>2.2. Ver algo de forma diferente</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que um bom aluno universitário é reflexivo</p>	
	<p>2.3. Participação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que um bom aluno universitário participa nas aulas e nas atividades universitárias, é assíduo e tem participação ativa no seu processo de aprendizagem.</p>	<p>Bom aluno é quando conseguimos diferenciá-los dos outros, essa diferença é através da criatividade, da reflexão logica, um aluno que consegue fazer uma reflexão melhor que os outros, explica o que aconteceu na execução do seu trabalho, ele é melhor que os outros ” (P6)</p> <p>“o melhor para o professor é ter um aluno crítico, querendo saber o porquê do conhecimentos, como certa coisa aconteceu,” (P9)</p> <p>Aquele que questiona, aquele que pergunta, aquele que tira dúvidas, aquele que quer esclarecer uma coisa, aquele que é aberto, portanto esse é um bom aluno. Porque bom aluno não é só aquele que sabe todo o conteúdo, bom aluno é aquele que tem apetência a aprender, é aquele que interroga, que quer saber, quer esclarecimento, aquele que se interessa, aquele que dedica ao estudo, aquele que colabora, aquele que quer inovar, quer melhorar, quer aprender, portanto isso para mim é um bom aluno” (P10)</p> <p>“um bom aluno universitário é um aluno que pensa (...) Um bom aluno universitário é aquele que é capaz de desafiar o professor, questionar as teorias todas que se lhe apresentam, (...) e quando ele questiona ele tem que ser capaz de dar a resposta, ele tem que pensar muito bem antes de questionar, não é questionar por questionar, é questionar e refletir sobre as questões que vai apresentar,” (P19)</p> <p>“mas aquele que participa, sempre presente, coloca questões relevantes durante as aulas, e é aquele aluno que participa constantemente, é assíduo (...) e que participa no processo de desenvolvimento curricular da escola, este para mim que é um bom aluno universitário” (P7)</p> <p>“na minha opinião o aluno não tem que assistir todas as aulas do professor, mas se faz todos os trabalhos que o professor pede, o aluno faz todos os exercícios, para mim ele é um bom aluno. (P9)</p> <p>Um bom aluno universitário é aquele que consegue entender que na universidade o aluno aprende nas aulas e fora das aulas, porque as aulas são de cinquenta, sessenta minutos, e muitas tarefas são propostas para resolver posteriores as aulas. O aluno que realizar as tarefas com o intuito de alcançar os objetivos propostos, pode-se considerar um bom aluno universitário, porque o aluno não pode estar na universidade para consumir de forma passiva as informações, ele precisa de estar permanentemente ativo. (P13)</p> <p>Portanto bom aluno é aquele que está sempre curioso em saber os porquê e consegue resolver os problemas que o professor coloca, ou tenta resolve-los, nem todos têm a solução mas pelo menos a esse esforço e dedicação para cumprir, para isso o aluno tem que saber, tem de perguntar do professor quais são os critérios, (...) o aluno tem que também aprender a questionar o professor, nesta onda obrigam o professor a ser uma pessoa que investiga, para poder responder, (...) não quero dizer com isto que conseguimos dar sempre resposta a questão que o aluno faz, mas é esta visão que queremos transmitir aos alunos que o professor não é dono do saber, deve existir diálogo. (P14)</p>

			“além de outras variáveis, ativo, participativo, interativo, intervencivo, [seja capaz de ser pró-ativo], participar na vida escolar”, (P15)
	2.4. Próatividade <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que um bom aluno universitário é alguém que se empenha comportamental e motivacionalmente no seu próprio processo de aprendizagem	2.4.1. Motivacional <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que um bom aluno universitário é interessado e se esforça	<p>“se entrega ao curso que está fazendo, pode tirar onze, doze, treze valores, mas preocupa-se, o conjunto todo faz dele um bom aluno. (P2)</p> <p>Um bom aluno é aquele que sabe o que quer” (P3)</p> <p>“é trabalhador. (P7)</p> <p>“ele precisa estar interessado pelas coisas da sua universidade (P17)</p> <p>Um bom aluno universitário é aquele que está interessado em aprender (...) há alunos que não são bons alunos por nota mas são humildes, tem a sua dificuldade mas quer fazer o melhor que pode (...) Bom aluno é aquele que está interessado em transformar alguma coisa. (P18)</p> <p>“que desdobra, alguém que também está predisposta a aprender, nós temos caso de estudantes que vão para a universidade mas não querem aprender, porque não fazem um mínimo de esforço. (P19)</p>
		2.4.2. Procedimental <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que um bom aluno universitário é pró-ativo na procura de informação adicional ou aprofundada	<p>“é um aluno que vai a busca conhecimento,” (P1)</p> <p>“desenvolver o seu conhecimento, ter a capacidade de investigar, fazer investigação a volta dos temas que muitas vezes a sociedade precisa, penso que o bom aluno universitário passa por aqui.” (P4)</p> <p>“mas ele tem a possibilidade de ir além dessas competências que adquiriu na formação, ele investiga, é o que eu acho que é um bom aluno.” (P5)</p> <p>“portanto não se contenta com o que nós damos na sala de aula, mas que se capacita a pesquisar e continua a buscar informações que complementem o que damos na sala de aula, (...), é isso, portanto tem de ser um indivíduo interessado em, pesquisar, investigar, questionar, criticar, estudar sozinho, e ir elaborando aquilo que ele precisa no seu dia-a-dia, vai a busca do conhecimento, este é um bom aluno universitário,” (P8).</p> <p>Acho que a melhor forma de aprendemos é sozinhos, vejo que para o aluno deve ser o mesmo, ao fazer o trabalho sozinho o aluno aprende, porque ele faz pesquisa, ele corre atrás das coisas que ele precisa saber. (P9)</p> <p>Um aluno para conseguir ser um excelente aluno ele tem que ser um aluno que investiga, que vai atrás do conhecimento (...) na área de matemática faça muitos exercícios, que leia muito, que pegue nas revistas científicas e leia, só assim ele conseguirá ser um bom aluno e estará preparado para o mundo do trabalho. (P12)</p> <p>“seja capaz de ser pró-ativo (...) aquele que seja capaz de se preparar bem para os desafios da sua vida laboral, (P15)</p> <p>“é aquele que vai pesquisar e encontra sozinho muitas vezes as soluções,” (P17)</p>
	2.5.Mudar como pessoa/comportamento <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que um bom aluno universitário		<p>“tem um bom comportamento, independentemente das suas notas. Faz bem o seu percurso (P3)</p> <p>Um bom aluno universitário é aquele que sabe conviver com os outros, tem o respeito mútuo pelo companheiro, pelo professor, pela administração, tem um bom comportamento isto é fundamental. (P3)</p> <p>A formação da pessoa. Um bom aluno universitário é um aluno que tem um bom comportamento. [A formação da pessoa não é somente por ter uma boa nota], mais ter também o comportamento</p>

	se forma como pessoa em termos comportamentais e de valores		<p>mais adequado para interagir na sociedade” (P4)</p> <p>Bom aluno universitário é aquele que é leal, disciplinado, (...) é pontual, é educado. (P7)</p> <p>Não é necessariamente aquele que tem boas notas, mas aquele que contribui para a vida Universitária, aquele que se puder deixar a sua marca pela positiva, aí estamos a falar do aluno que se deve destacar, não só pelos aspectos cognitivos, mas também pela malha socio-afetiva, que o aluno saiba ser membro de uma equipa, saiba colaborar com os colegas, apoiar o professor e contribuir para que a vida académica seja mais agradável, para todos”. (P11)</p> <p>“para ser um bom aluno universitário, ele tem que ter consciência de si, que ele é um aluno universitário, que ele não é um jovem qualquer, vulgar, que ele faz parte de uma elite, e deve se comportar como tal, se ele tiver consciência do seu ser enquanto aluno universitário, ele tem condições de ser um bom aluno académico. Deve também consolidar valores, digamos estes valores mais universais, como respeito a si próprio, respeitar as leis e as regras, ser também um bom cidadão. (P15)</p> <p>“além de qualificação, inclui vários aspectos, o seu comportamento ético, social, as suas atitudes, saber relacionar, tudo isto leva para que ele tenha bons resultados, e faz dele um bom aluno universitário.” (P16)</p> <p>“ [é um aluno que sabe que embora as notas sejam muito importantes,] ele tem que ser um cidadão humano, ele tem que saber estar, é um companheiro dos seus colegas, estar disponível para ajudar os seus colegas,” (P17)</p> <p>“sabe estar, tem que ser humilde, tem que ser social, ter valores, saber comportar na sociedade, quer dizer, é ter todo esse conjunto de coisas boas que o faria ser um bom aluno”. (P18)</p>
3. Classificação elevada	Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que um bom aluno universitário é aquele que tem uma classificação elevada		<p>“tira boas notas,” (P2)</p> <p>“a nota é importante, o resultado é útil, isto é, a nota é muito útil, fundamental,”(P3)</p> <p>Um bom aluno é aquele que tem boas notas.” (P5)</p> <p>“é um aluno com boas qualificações em primeiro lugar, inclusive, são alunos de mérito e recebem no fim alguma coisa,” (P6)</p> <p>Tem boas notas. (P7)</p> <p>“eu considero que um bom aluno tem que ter uma boa nota, acima de catorze valores, considero que um bom aluno pode aspirar a dezasseis valores e um aluno excelente pode aspirar a notas a partir de dezasseis valores”, (P12)</p> <p>“é um aluno que tira boas notas, mas é um aluno que tira boas notas por mérito”, (P17)</p> <p>Posso definir um bom aluno universitário como aquele que tem bom resultado, boa qualificação,” (P16)</p> <p>“portanto um bom aluno tem que ter boas notas.” (P18)</p>

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL: CRITÉRIOS E UNIDADES DE REGISTO
Tema VII. Qualidade da aprendizagem no Ensino Superior

SUBTEMA VII.A. MELHORIA DA QUALIDADE DE APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
1.Relação com o mercado de trabalho <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam todas as referências relacionadas com a saída profissional e a empregabilidade		Hoje em dia a preocupação de qualquer aluno que esteja na universidade é sempre saber qual o nível de empregabilidade que se está a criar, sob pena de estarmos a fazer o papel de aveSTRUZ, e metermos a cabeça na areia. Se quisermos criar um curso deve-se encontrar as saídas profissionais deste curso e procurar que o aluno consiga ter possibilidade de ter sucesso no mercado laboral. Alto nível de empregabilidade.” (P12) Eu acho que já temos palpável o aumento da qualidade aqui no ISEC, por causa do teste de admissão para os nossos alunos serem futuros professores. Este ano houve grande melhoria muitos passaram no exame de acesso ao curso, grande parte já têm horário e já estão na escola a trabalhar, o que é muito bom, estão satisfeitos” (P6)
2.Organização do sistema de ensino <u>Critérios:</u> Foi classificada toda a informação que considera que a melhoria da qualidade de aprendizagem universitária passa por diversos aspectos da organização do sistema de ensino	2.1. Normas <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que a melhoria de qualidade de aprendizagem requer normas que regulamentam as precedências das disciplinas nos cursos. 2.2. Estrutura curricular/ Plano de estudos <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que as características do plano de estudos contribuem para a melhoria da qualidade de aprendizagem 2.3 Avaliação dos professores <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que a avaliação do desempenho do professor	“no meu entender o facto de não se impor as precedências cria dificuldades, sobretudo quando são cadeiras em que há necessidade dos alunos terem conhecimentos dos conteúdos anteriores para poder frequentar. Mas o normal é haver essa relação que não se permite que um aluno que tenha tido dificuldades numa cadeira que ele passe para outra sem ter terminado essa cadeira”. (P12) “penso muitas vezes que estamos a encher o currículo com muitas informações e ministrámos as aulas tipo beija flor, passamos muita coisa e não pensamos em coisas essências”, (P18) “devia-se dar mais tempo, mais carga horária às disciplinas consideradas chaves porque alguns alunos trabalham e não têm tempo, se dessemos mais tempo de aulas para se trabalhar com os alunos, quem sabe qualificariam melhor o aluno, porque é muita disciplina e eles nem sabem porque têm essas disciplinas, quer dizer estudar mais na área curricular e ver o que é essência, o que é supérfluo e diminuir os supérfluos. (P18) Mas o sistema deve permitir ao professor ter algumas avaliações contínuas, para que ele tenha a oportunidade de aprender e melhorar, como disse uma vez um professor, que são vinte anos que dá aula na universidade, que ele transmite isto assim desta forma, mas aquilo não estava errado, também não estava tudo certo, é preciso ele ter oportunidade para corrigir aquilo que ele tem feito. (P4)

	contribui para a melhoria da qualidade	
3.Recursos <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que a qualidade de aprendizagem requer determinadas condições em termos de instalações, equipamentos e recursos	3.1.Instalações e equipamentos <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que as infra-estruturas tais como instalações e equipamentos contribuem para a qualidade de aprendizagem	“o sistema peca nalgumas partes, devia ter uma biblioteca em condições. Porque não temos uma biblioteca, que põe a disponibilidade dos alunos meios como a internet para que o aluno tenha possibilidade de investigar, o aluno está no computador muitas vezes o sistema fecha, é necessário nós estimularmos o conhecimento criando condições (P4) “tem de existir equipamentos. (P7) “ter uma sala em condições com iluminação necessária, isso facilitaria, aumenta o conforto” (P8) “se tiver muitos equipamento disponíveis facilita a aprendizagem, no caso de matemática refiro-me ao computador, porque na matemática, felizmente recorremos ao computador para resolver muitos cálculos. Hoje em dia, o computador tem sido muito importante para a matemática. (P9) Primeira coisa é ter uma boa biblioteca, (P10) “condições necessárias para que o aluno possa desenvolver a sua atividade, como a pesquisa através da internet, reprografia, bibliotecas mais bem apetrechadas, e outras coisas. (P11) “utilização de vários recursos, os mais modernos e colocarem a disposição do professor, isso fará com que o aluno tenha maior qualidade de aprendizagem. (12) “mas se tivermos um laboratório com alguns equipamentos, vai melhorar a atividade do docente”, (P14) “para além dos meios de apoio ao ensino, todos os meios, informáticos, laboratórios, bibliotecas e tudo mais. (P15) “meios áudio visuais, ter computadores, também ajuda embora possa parecer desnecessário, os alunos precisam fazer digitalização dos documentos, porque o aluno tem que ir fazer pesquisa mas, nós sabemos as dificuldades que os nossos alunos têm”, (P17)
	3.2. Recursos materiais e didáticos <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que os recursos de apoio ao ensino e aprendizagem contribuem para a qualidade de aprendizagem.	“a carência de matérias impossibilita muito a aprendizagem e temos falta dos matérias didáticos para lecionar,”, (P2) Na nossa instituição tínhamos o quadro a giz, hoje melhoramos, temos o quadro a marcador, amanhã podemos usar outro tipo de quadro, digital por aí, não podemos parar de pensar em melhorarmos sempre em termos de recursos e de meios. (P3) “a questão do acervo bibliográfico que é insuficiente”, (P5) Para aumentar a qualidade de aprendizagem tem que ser apoiada com meios materiais e didáticos e [tem de existir equipamentos.] (P7) “não sei como as nossas bibliotecas estão apetrechadas, mas se tiver material necessário para pesquisa, material para consulta, vai contribuir em muito para melhorar a qualidade” (P8) O aluno aprende melhor quando tem materiais didáticos, livros, fontes de pesquisa, eu já disse que no caso de matemática facilita aos alunos livros digitais em formato PDF, o que facilita a aprendizagem é ter também quadro em condições, e outros materiais. (P9) “uma boa biblioteca recheada”, (P10) “eu acho que é urgente os alunos terem acesso as bibliografias, (...) para trabalhar e construir a sua própria aprendizagem. (P13)

<p>4. Formação do corpo docente</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia da melhoria da aprendizagem como estando ligada à formação e investigação do professor universitário</p>	<p>4.1. Formação Geral</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que formação por parte dos professores contribuem para o aumento da qualidade de aprendizagem</p>	<p>Podemos ter professores que dominam os conteúdos, fazem um bom ensino, são bons professores, (P1) Professores mais bem preparados, capacitados,” (P11)</p> <p>“o aumento da qualidade tem que passar por uma melhor preparação dos professores,” (P12)</p> <p>A formação dos professores é fundamental, (...), por mais equipamentos que tenhamos, por mais salas de aula com menos alunos que tenhamos, se os professores não estiverem bem capacitados, não vamos ter o aumento da qualidade de aprendizagem. (P19)</p>
	<p>4.2. Formação Pedagógica</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas por parte do professor contribuem para o aumento da qualidade de aprendizagem</p>	<p>“o trabalho dos professores, a forma como ele leciona, a prática pedagógica, a orientação que ele vai dar na sala de aula para determinadas áreas, acho que são essências. Quando falamos da prática pedagógica acho que o professor é que tem que ter essa valência,” (P5)</p> <p>“a formação também, tem que formar os professores em boas práticas pedagógicas, o professor tem que ter pedagogias adequadas para o ensino superior e os métodos de ensino a serem aplicados vai depender do ano, se o aluno está no primeiro, no segundo, no terceiro ou no quarto ano. (P7)</p> <p>“não adianta termos professores na universidade que têm a parte do conhecimento, mas depois não têm o conhecimento das metodologias de ensino, e esse conhecimento é independentemente do curso, mesmo que não seja um curso virado para o ensino, acho fundamental o professor ter conhecimentos pedagógicos, portanto estamos num processo de ensino aprendizagem, o que obriga o professor a ter conhecimentos profundos sobre didática e ciência de educação. (P14)</p> <p>“a capacidade pedagógica do professor permite desenvolver linguagem de ensino, estes aspectos facilitam a aprendizagem. (P17)</p>
	<p>4.3. Formação contínua/atualização permanente</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que uma formação permanente de atualização do professor contribui para a melhoria da qualidade de aprendizagem</p>	<p>O professor tem que ser alguém capaz de perceber, que o conhecimento que ele tem não é suficiente, ele tem que ir a busca de mais conhecimento, melhorar o conhecimento para transmitir com mais qualidade. Deve apropriar-se da formação contínua, aproveitar a formação contínua para atualizar e melhorar conhecimentos, e ultrapassar as dificuldades. (P4)</p> <p>“é melhor capacitarmos os nossos docentes, pois eles precisam ter uma formação de qualidade, costumo dizer não somos perfeccionistas, não somos melhores que os outros, mas todo o esforço que fizermos não só nas salas de aula, nos seminários, nas conferências, procurando preparar bem os professores, vai melhorar a qualidade de aprendizagem. (P8)</p> <p>“haver formações contínuas para os professores é sempre bom, de modo que alguns professores possam ir se atualizando,” (P10)</p>
	<p>4.4. Investigação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a realização de investigação por parte do professor contribui para o aumento da qualidade do aprendizagem</p>	<p>“Falando dos professores, quer dizer o professor tem que ter a possibilidade de investigar, para melhorar o conhecimento”, (P4)</p> <p>“os professores devem fazer mais trabalhos de pesquisa” (P5)</p>

<p>5.Ação do professor</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a melhoria da aprendizagem universitária se prende com ações e atitudes do professor face ao ensino.</p>	<p>5.1. Ensino</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o professor deve orientar/guiar o aluno no seu processo de aprendizagem relativamente a novos métodos sem especificação</p>	<p>A aprendizagem depende de ensino. Um bom ensino contribui para uma boa aprendizagem. (P1) “professores têm que levar os alunos a aprender a aprender, sobretudo aprender para a vida. Mas não quer dizer que ele vai ensinar tudo, tem que ensinar até uma determinada fase em que o aluno possa também saber desenvolver. (P5)</p> <p>“não adianta termos o laboratório todo ele apetrechado, não adianta termos a biblioteca toda cheia de livros imagináveis e disponíveis, não adianta termos o edifício todo ele bonito, se nós os professores nessa dinâmica com os alunos, não orientamos os alunos, não podemos esperar que os alunos se tornem bons sozinhos. (P14)</p> <p>Precisamos mudar um pouco a mente dos nossos alunos, dando a conhecer os novos métodos, muitos de nós, a maior parte, concentramos só na oralidade, chegamos ditamos e ditamos e eles tomam umas notas, eu acho que a mudança desta metodologia de ensino pode ser um caminho razoável, seria útil, acho que mudar esse caminho que nós fazemos muitas vezes, iria ajudar bastante. (P17)</p> <p>“tomando em conta as técnicas, os métodos,” (P16)</p>
	<p>5.2. Planificação</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que a planificação das aulas contribui para a melhoria da qualidade de aprendizagem</p>	<p>“desde logo tem a ver com a maneira como faço o plano de aula,” (P14)</p> <p>“não podemos desligar o ensino da aprendizagem, são duas coisas interligadas, se bem que o ensino tem a ver mais com o professor, portanto, é aquilo que o professor planifica para levar ao conhecimento dos alunos, se esse processo for bem planificado [tomando em conta as técnicas, os métodos], acho que estaremos a melhorar a qualidade de aprendizagem e de ensino. (P16)</p>
	<p>5.3. Feedback sobre a sua ação de ensino</p> <p>Critérios: Verbalizações que expressam a ideia de que o feedback do aluno sobre a ação de ensino do professor contribui para a melhoria da qualidade de aprendizagem</p>	<p>É importante também para o próprio professor perceber a visão que os alunos têm de si, e uma das formas é exigir um questionário no final do ano letivo, abarcando a metodologia, propondo sugestões e toda uma série de questões necessárias para se compreender o processo de ensino-aprendizagem, claro que deve ser um questionário anónimo. (P12)</p>
<p>6. Ação do aluno</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que existem diversos aspetos do aluno que contribuem para a melhoria da aprendizagem</p>	<p>6.1. Próatividade/estudo</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a melhoria da qualidade de aprendizagem se relaciona com a próatividade, participação, estudo e iniciativa do aluno.</p>	<p>Nas grandes Universidades aqueles alunos que lá vão, estudam muito, eles adaptam ao ensino ou são excluídos” (P1)</p> <p>“assistir as aulas, e ser também intervintivo, dedicados, perguntar, questionar, para mim são estes os fundamentais”, (P3)</p> <p>Falando dos alunos, eles têm que se envolver no processo de ensino na universidade, ele tem que perceber que a base do ensino são os alunos, eles são o centro, então os alunos têm que ser capazes de assumir a sua aprendizagem” (P4)</p> <p>“porque os alunos têm um papel fundamental, que é de estudar regularmente e ir a busca de informações, para poder participar, realizar tarefas, caso contrário ficará sempre limitado. (P13)</p> <p>Eles chegam já com dificuldades, (...), então cabe ao professor não continuar com essa dinâmica tradicional de ensino, do aluno decorar, não, é ter que mostrar aos alunos que ele tem que caminhar pelos</p>

		<p>próprios pés, não ficar dependente apenas daquilo que o professor vai dar. (P14)</p> <p>Para além de aprender mais, tem que dedicar mais, obrigatoriamente, dedicar mais significa estudar mais, implica ainda pesquisar mais, ele saber que veio para a escola não para passar tempo, mas sim para aprender”, (P15)</p> <p>“um conjunto de tarefas extras em que o aluno terá que individualmente executar sozinho, de forma a consolidar os seus conhecimentos, o que acontece muitas vezes é que estas tarefas não são devidamente cumpridas, invocam uma série de motivos que os levam a não resolução das tarefas, e isto compromete de alguma forma o trabalho do professor”, (P16)</p>
	<p>6.2. Motivação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que a motivação do aluno é um aspeto promotor da qualidade da aprendizagem</p>	<p>“mas temos que ter bons receptores. Temos que ter alunos dedicados” (P1)</p> <p>“e dizer ao professor que têm interesse nisso, têm que demonstrar interesse naquilo que querem saber, demonstrar que querem aprender”, (P4)</p> <p>“o próprio interesse dos alunos” (P5)</p> <p>“mais satisfação para a aprendizagem” (P12)</p> <p>“e se interessar” (P13)</p>
<p>7. Ausência de sobrecarga</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que a disponibilidade e ausência de sobrecarga de trabalho do aluno contribui para a melhoria da aprendizagem</p>		<p>“o que aumentaria mesmo a qualidade, seria ter alunos direcionados para o estudo, porque a partir do momento que temos o aluno a fazer mil e uma coisa, a qualidade assim diminui” (P2)</p> <p>Os alunos não sabem reconciliar o trabalho e o estudo, mas eles precisam reconciliar” (P13)</p>

SUBTEMA VII.B. ASPETOS DIFICULTADORES DA APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
<p>1.Coordenação institucional</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a falta de comunicação institucional dificulta a aprendizagem</p>		<p>“é necessário que haja um maior envolvimento de comunicação institucional” (P5)</p> <p>Porque aqui há dois ou três professores a darem análise matemática 1, não é possível que cada professor faça a sua prova, tem que haver uma maior e melhor comunicação entre os professores de diferentes cursos, para que a prova do exame seja única”. (P12)</p> <p>Uma melhor coordenação de cursos a nível de comunicação, para saber como o curso está a correr, utilizando o desenvolvimento de uma boa comunicação com os professores e também com os alunos”. (P14)</p>

<p>2. Formação do corpo docente</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que existem diversos aspectos do professor que dificultam a aprendizagem</p>	<p>2.1. Qualificação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que a formação, qualificação e preparação técnico-científica do professor pode dificultar a aprendizagem</p>	<p>“a formação do docente pode dificultar, se o nível for baixo” (P7) “se não tiver bons professores, qualificados, isso dificulta também o processo de ensino aprendizagem” (P8) “que dificultam obviamente são, se forem poucas as competências e a qualificação do professor” (P12)</p>
<p>3. Ação do professor</p> <p>Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que o ensino universitário pode ser dificultado por objetivos e metodologias do professor</p>	<p>3.1. Objetivos</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os objetivos do ensino que não visam orientar os alunos para construir conhecimentos e se tornarem críticos e reflexivos podem dificultar a aprendizagem</p>	<p>“acho que isto também é o papel dos professores, conseguir que os alunos saibam buscar informações, organizar informações de forma sistematizadas, (...) faz parte desse processo de aprendizagem saber lidar com o material que está na net, fazer triagem.” (P10) “por outro lado aqui nas nossas escolas não ensinam os <u>alunos a pensar</u>, o ensino é feito de forma muito mecânica, ensiná-lo a pensar obriga que o aluno não só saiba das coisas, ele tem que procurar saber das causas das coisas, (...), enquanto não ensinarmos a criança a pensar vamos ter muitas dificuldades para os jovens pensarem no ensino superior, são estes aspectos que eu acho mais importantes.” (P15) “estamos numa época de safar, todo mundo quer safar-se, e isso reflete muitas vezes na forma como o professor acaba por ensinar, infelizmente eu também tenho culpa porque eu não posso exigir muito mais deles, apesar de saber que deveria, as vezes deixo muito a desejar como professora.” (P19)</p>
	<p>3.2. Metodologias</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que as metodologias de ensino realizadas pelo professor pode dificultar a aprendizagem</p>	<p>“o método de ensino utilizado. Podemos ter grupos de trinta a quarenta alunos numa sala, mas há grupos que aprendem mais cedo, e eles precisam que usemos outro método, e pronto.” (P3). “porque se uns professores pensam de uma maneira e outros de outra maneira, e utilizam métodos de ensino diferentes, isso é já motivo de dificuldades, somos muitos professores a dar um curso, se tivermos diferentes conceção, e não usarmos todos a mesma linguagem, então esse curso está comprometido, porque um professor está mais preocupado com o ritmo da aprendizagem do aluno e o outro não está nem aí, está com uma visão mais tradicional , os alunos podem pensar que todos os métodos estão corretos, e optar no futuro quando for profissional por um dos métodos, ou ficarem confusos sem saber qual deve ser o seu papel enquanto aluno.” (P14) “também pode dificultar este processo de aprendizagem a técnica que nós utilizamos que pode não ser a mais adequada, a estratégia que utilizamos não ser boa.” (P16) “mas há também o facto de debitarmos muito, isso também dificulta, acho que os nossos alunos precisam que os ajudemos a pensar, se debitar, remete os alunos para decorarem, e ao decorar não vamos ajudá-los a ter a capacidade de refletir e encontrar soluções para as questões que vão aparecendo. As vezes, a solução está lá mas</p>

		<p>como muitas vezes não estão habituados, nós muitas vezes acabamos por não ajudar os alunos a encontrar solução”, (P17)</p> <p>“as vezes é a metodologia que o próprio professor utiliza não é a mais adequada, são vários fatores que influenciam”, (P19)</p>
	3.3.Relação/comunicação professor/aluno <u>Critério:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que as relações interpessoais estabelecidas entre o professor e o aluno pode dificultar a aprendizagem	<p>Um dos aspectos é a comunicação, são informações que não passam. Há professores que não criam condições em termos de comunicação com os seus alunos, e quando não há esta comunicação, também é um bloqueio, de vez em quando o aluno sente que já tem problemas com o professor, por não haver comunicação entre professores e os alunos,” (P3).</p>
4.Ação do aluno <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que existem diversos aspectos associados ao aluno que dificultam a aprendizagem	4.1. Escolha do curso <u>Critérios:</u> Verbalizações que remete para a ideia de que a frequência de curso não pretendido dificulta a aprendizagem	<p>Quando o aluno está num curso por falta de opção dificilmente ele tem sucesso, (...) mas esses que não entram contrariados, entram já comprometidos a fazer as coisas, não há choro, não há queixas, mesmo o clima torna-se agradável. Outra situação é o aluno que entra e não sabe porquê que entrou, então ele fica ali só a repetir o ano”, (P6)</p> <p>“isso começa na minha ótica desde as escolhas do curso que o aluno faz, há uma série de cursos que a universidade consegue oferecer, e dentro destas ofertas os alunos têm que saber fazer escolha, escolher o curso que gosta”(P7)</p> <p>“as vezes podem estar a fazer um curso que não é do seu agrado, está a fazer por falta de outras oportunidades”, (P19)</p> <p>“porque muitos alunos entram em determinadas áreas por falta de opção. Falando nisso, no primeiro dia de aula faço sempre uma pergunta, porquê que estás aqui? E aí eu já seleciono os alunos, os que estão por opção, ou por falta de opção e outros que nem sabem porquê que estão aqui. (P2)</p>
	4.2. Motivação <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é de que a ausência de motivação por parte do aluno dificulta a aprendizagem	<p>“muitos estudantes acham que o facto de estarem no ensino superior é um bem adquirido. Acham que não precisam de fazer esforço, esta ideia é um mito. Estar no ensino superior não é garantia de sucesso. (P1)</p> <p>“a própria passividade e falta de interesse do aluno (P3).</p> <p>“fator é a ausência dos alunos nas aulas, ausência numa das aulas indica que ele terá de recuperar os conteúdos que foram ministrados, realizar tarefas de forma individual, mas aquilo que temos constatado é que eles não fazem as tarefas, e se não realizam compromete a aprendizagem, são estes fatores que faz com que os objetivos não sejam devidamente atingidos. (P16)</p>
	4.3. Métodos e estratégias de estudo <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que os métodos e as estratégias de	<p>Os alunos não compreendem a forma como eles aprendem, quando estudei o professor dizia que cada um aprende de uma forma diferente, então conhecer essa forma de aprendizado iria facilitar o aluno, existem várias formas de aprendizagem e o aluno já devia conhecer a forma do seu aprendizado e aí ele não teria tantos problemas”, (P2)</p>

	estudo utilizadas pelos alunos dificultam a aprendizagem	<p>“depois a forma como encaram as avaliações, muitas das vezes os alunos estudam na véspera para o teste, e a língua portuguesa não é para ser estudada na véspera” (...) Há, determinados conteúdos que eles podem ter muitas dificuldades, portanto eles próprios devem aprender como estudar, fazendo pesquisas. Quando há mais pesquisas haverá mais aprendizagem, as pesquisas devem ser encaradas como uma forma deles superarem, e nesse caso, se ele pesquisa terá mais possibilidade de aprender mais conhecimento e desenvolver um método de estudo. (P5)</p> <p>As dificuldades também estão na própria forma de aprendizagem dos estudantes”. (P10)</p> <p>“a aprendizagem é como o aluno interioriza os conhecimentos, por isso ele deve saber estudar”, (P16)</p>
5.Preparação anterior do aluno <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que os conhecimentos prévios e domínio da língua e leitura por parte do aluno dificultam a aprendizagem	5.1. Conhecimentos prévios <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia é a de que a falta de saberes diversos e conhecimentos prévios dos alunos dificulta a aprendizagem	<p>“a própria competência com que os alunos chegam a universidade, mesmo com o décimo primeiro ou o décimo segundo ano”, (P5)</p> <p>São os conhecimentos prévios que os alunos trazem e algumas lacunas constatadas”, (P8)</p> <p>“considero que um dos bloqueios na aprendizagem, é o nível muito baixo, não é o nível de escolaridade, mas sim, o nível de competência que é baixa. Nível de competência baixa quer dizer conhecimentos aquém do que deveria ter, para o ano em que se encontram”. (P10)</p> <p>“a aprendizagem é dificultada se os alunos não trazem os pré-requisitos” (P11)</p> <p>“estamos a começar um curso e temos os pré-requisitos para que o aluno possa prosseguir o curso com sucesso, muitas vezes os alunos não têm estes pré-requisitos, portanto falta de pré-requisitos dificulta muito as nossas aulas e obriga a um trabalho mais duro por parte do professor por forma a conseguir superar” (P14)</p> <p>“não estando o conhecimento consolidado é difícil avançar-se a um ritmo desejável, portanto isso é um dos fatores que faz com que os objetivos que a gente pretende implementar não sejam devidamente cumpridos. (P16)</p> <p>Vamos outra vez falar dos pré-requisitos, se eles não trazem terão dificuldades em aprender”, (P17)</p> <p>“há muitas coisas que os alunos não aprenderam lá atrás, mas na universidade eles precisam de saber, e isso faz o professor perder tempo, em vez dele dar um conteúdo numa aula, ele vai ter que perder várias aulas, para ver se o aluno consegue assimilar alguma coisa sobre a matéria,” (P18)</p> <p>“a má preparação dos estudantes no nível anterior também, as dificuldades que eles trazem, porque se não têm bagagem não conseguem,...) nós vemos estudantes que num ano têm certas disciplinas e que têm continuidade no ano seguinte, e no ano seguinte, é como se eles nunca tivessem visto, é preciso o professor fazer a recapitulação”, (P19)</p>
	5.2. Domínio da língua/Leitura <u>Critérios:</u> Verbalizações que expressam a ideia de que a falta do domínio da língua, de interpretação e de leitura dificultam a aprendizagem	<p>O que dificulta são os alunos não terem a prática de leitura, sobretudo a falta de interpretação, tem vindo a demonstrar ao longo dos tempos, e vai-se agravando mais, acho que devia haver um estudo que pudesse saber qual a causa, muita vezes dizemos que a causa é a questão da língua nacional materna e os alunos muitas vezes não sabem dominar nem uma, nem outra e há essa deficiência”, (P5)</p> <p>Nós aqui temos vários níveis da língua portuguesa, (...) mas os nossos alunos como sabe, quando saem das quatro paredes, eles falam o dialeto <i>aportuguêsado</i>. E esta comunicação que trazem para a sala de aula é um bloqueio porque não conseguem interpretar, nem a língua portuguesa, nem matemática, nem outras disciplinas. Todos os professores aqui constatam é que os alunos têm muita dificuldade na aprendizagem, por causa da língua. Não conseguem interpretar os conteúdos dados. (P10)</p> <p>E se perde tempo a explicar essas questões muito elementares, então os conteúdos propriamente ditas ficam sem</p>

		<p>ser abordado, isso é um grande problema, sem falar dos erros ortográficos crassos, erros gritantes que não deveriam ser admitido nem na instrução primária, os alunos não têm hábitos de leitura. (P11)</p> <p>Desde logo um dos <i>handicap</i> é a questão de língua portuguesa, a língua portuguesa é a base para que eu possa compreender, expor os meus pensamentos, se não entendo a língua portuguesa não posso entender nada, matemática e coisas de género, os problemas surgem por falta de hábitos de leitura”, (P15)</p> <p>“temos estudantes que vêm para a universidade sem nunca terem feito a leitura integral de uma obra, tenho estudantes que têm preguiça de ler, são pequenos fatores que me impedem de dizer que estou perante alunos universitários na sua verdadeira secção da palavra. (P19)</p>
6. Aspectos contextuais dos Alunos <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que existem aspetos socioeconómicos, motivacionais dos alunos que dificultam a aprendizagem</p>	6.1. Problemas Sociais <p>Critérios: Remete para a ideia de que diversos problemas sociais dos alunos dificultam a aprendizagem</p>	<p>O sistema peca porque não há acompanhamento de bons alunos, porque não estimulamos aqueles que são bons, há aluno que durante o primeiro ano é o melhor aluno do país, verificamos que são bons alunos, marcam a diferença, por falta de acompanhamento, as vezes terminam a formação como um aluno qualquer, por causa de diversos problemas sociais que vão surgindo.(P4)</p> <p>“Outros aspectos é próprio o aspeto social, temos pessoas com muitas necessidades dentro do ensino superior, necessidade em todos os termos, e quando temos pessoas com muitas necessidades querendo fazer formação, ela fica muito limitada, por força de vontade faz com que ela chegue ao fim, mas não tem aquele sucesso porque as necessidades são grandes. Falto da realidade que vemos aqui, temos alunos que vêm de lugar muito distante e faltam aulas, chegam tarde, muitas vezes porque perdem o transporte, e chegam no dia seguinte preocupados, muitas vezes vemos alunos na turma preocupados sem saberem se terão transporte para regressarem a casa,” (P4)</p> <p>“estudantes que vivem num meio familiar desestruturado, estudantes que vivem com a mãe, mas têm que cuidar dos irmãos, alunos que têm falta de agregado familiar ou têm responsabilidade para com os irmãos. Rapazes com filhos e que são viúvos ausentam-se para cuidar das crianças durante o internamento. Temos muitos casos de alunas grávidas, elas têm notas baixas, acabam por não ter bom desempenho nos estudos. Aqui no ISEC é um dos aspetos que pode dificultar são os alunos que vivem noutras distritos, e quando está chover não podem vir a escola, por causa das quedas das pedras, e faltam uma semana e quando chegam tentam recuperar. (P6)</p> <p>“porque nós temos constrangimentos e os próprios estudantes não ajudam muito, infelizmente (7)</p> <p>“nós temos diferentes extratos sociais aqui na escola e moram em zonas distantes. Temos alunos de Neves, alunos de Guadalupe, e têm muitas dificuldades de conseguir transportes de ida e volta para a instituição”, (P10)</p> <p>“vejo que no pós-laboral mesmo com a estratégia de motivação, nota-se que o cansaço influência muito, os alunos não pensam, ficam pouco interessados nas aulas”, (P13)</p> <p>Falta de tempo para estudarem e depois quando chega o teste não conseguem, é complicado, porque nós damos, inclusive o que eu tenho estado a fazer, o que está acontecer é que nós muitas vezes temos que ajustar a matéria, com as matérias da escola primária”, (P18)</p> <p>Estamos numa sociedade em que o conceito família está um bocado desestruturado, imagina os estudantes vêm fazer uma formação, terminaram o 12º ano e têm seus 18,19 ou 20 anos e ainda estão na casa dos pais, onde eles vêm de uma família com um lar instável, onde os pais discutem, onde há violência doméstica, isto tudo influência, eu conheço raparigas que dizem eu só engravidai porque eu só queria sair de casa, porque aquela casa era um inferno. (P19)</p>

	<p>6.2. Problemas económicos</p> <p>Critérios: Remete para a ideia de que os problemas económicos dos alunos dificultam a aprendizagem</p>	<p>“ baixo nível económico dos alunos” (P1)</p> <p>“ os estudantes muitas vezes reclamam não poderem pagar a propina, e não têm bolsa, são conjuntos de meios necessários que dificultam os estudantes. (P3)</p> <p>“ já tivemos casos de alunos com reações dentro da sala porque não tinham comida nada, então penso que este aspetto social afeta bastante no insucesso” (P4)</p> <p>“é bom que os alunos principalmente aqueles que têm pouca idade, que são os mais novos, que não trabalham, consigam ter uma bolsa de estudo, porque muitos têm problemas económicos (P7)</p> <p>“ alunos têm muita dificuldade de honrar com seus compromissos para o pagamento de propinas. Portanto a maior dificuldade que nós temos é essa, porque um aluno, se ele não paga as propinas, não faz os exames, se não faz os exames, ficam com as cadeiras em atraso, se ele não cumprir com os compromissos da propina ele não consegue matricular-se. Portanto esse é um dos constrangimentos e dos grandes que nós temos. (P10)</p> <p>“a própria condição que o estudante tem, não é mesma coisa ter um estudante que tem dificuldades financeiras para estudar e outro aluno que tem todas as mínimas condições, lidamos com alunos que têm muitas dificuldades no seu dia-a-dia, para pagar as propinas, para estudar, vêm para a universidade sem tomar refeições” (P12)</p> <p>“em casa eles não têm internet, isso limita-os muito na minha opinião. (P13)</p> <p>“eles não têm dinheiro para fotocopiar o material que os professores entregam nas aulas”. (P18)</p>
--	--	--

SUBTEMA VII.C. ASPETOS FACILITADORES DA APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE		
Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo
<p>1. Ambiente institucional e relação entre a comunidade académica</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que a existência de um bom ambiente institucional e um bom relacionamento entre a comunidade académica facilita a aprendizagem</p>		<p>“o bom relacionamento que se tem muitas vezes com os colegas. Nós em S. Tomé somos muito próximos uns dos outros, isso mesmo, não é só relacionamento, o ambiente e a proximidade, então é neste sentido que eu vejo que facilita bastante, somos muito próximos uns dos outros, conhecemos quase todas as dificuldades que todos passamos” (P4)</p> <p>“Muita gente diz ter um bom ambiente de trabalho” (P8)</p> <p>Talvez pelo facto da escola ser pequena, há muita aproximação entre professores, e professor e o aluno. Todos nós conhecemos os nossos alunos por nome e fora da escola, o clima relacional é bom, isso facilita”. (P10)</p> <p>“tudo que tem a ver com a qualidade do relacionamento entre as pessoas, no seu conjunto entre os alunos, os funcionários, os alunos têm que respeitar os funcionários e vice-versa, respeitar os professores e vice-versa, ter um bom ambiente escolar, o ambiente escolar tem que ser um ambiente favorável”, (P15)</p> <p>Aqui é um espaço pequenino, e este espaço pequeno permite essa proximidade, quase familiaridade, o clima relacional é bom, o ambiente na instituição facilita a aprendizagem”, (P17)</p>
2.Organização	2.1. Tamanho das turmas	“o facto de ter poucos alunos na sala de aula isso me facilita o ensino, em orientar e superar as

administrativa <u>Critérios:</u> Verbalizações cuja ideia central é a de que a organização administrativa de uma universidade facilita a aprendizagem	<u>Critérios:</u> Verbalização cuja ideia central é a de que a quantidade de alunos por turma pode facilitar a aprendizagem	dificuldades dos alunos, talvez se tivesse vinte ,trinta alunos teria mais dificuldades em superar esse assunto”, (P14)
	2.2. Modalidades de pagamento <u>Critérios:</u> Verbalização cuja ideia central é a de que a modalidade de pagamento que é proporcionada aos alunos facilita a aprendizagem	“mesmo em termos do pagamento de propina, eles podem pagar de forma compartimentada quando não têm todo o dinheiro, também já facilita bastante”. (P10)
3.Recursos institucionais	3.1.Instalações e equipamentos	“temos aqui uma reprografia, onde os preços são acessíveis em relação a Lusíada, onde os alunos tiram os seus apontamentos para poderem estudar. (P10) “digamos o espaço tem ajudado, tinha aquela coisa dos alunos afastarem-se muito devido ao pó do giz, se houver algum barulho pode incomodar, mas pronto com as condições criadas toda gente dá para trabalhar em melhores condições, com as pessoas mais concentradas também, sem a preocupação disto e aquilo, (P13)”
	3.2.Recursos materiais e didáticos	“portanto um bom livro para mim, melhora a qualidade de aprendizagem,” (P9) Embora não tenham uma biblioteca recheada, mas cada professor se interessa porque nós quando fazemos os sílabos fazemos já com as referências e vamos facilitar aos nossos alunos, portanto também há esta preocupação na busca de referências, para completar os conteúdos dados na parte dos professores. (P10)
4.Ação do professor	4.1.Motivação	“para que o aluno possa estar motivado a aprender (...). O professor pode ser capaz de motivar mais ou menos os seus alunos, é preciso criar momentos de motivação nas aulas. Portanto, o professor deve perceber, que mesmo antes de entrar no conteúdo deve criar aquela ambiência socio afetiva, não apenas intelectual para que o aluno embarque com ele nesta viagem, participe com ele nessa descoberta. Se o aluno estiver motivado estará muito mais predispostos a assimilar e a participar”, (P11)
	4.2.Informação/Planificação	No primeiro dia de aula, dar a conhecer o programa, as metas a atingir, o objetivo do programa, explicar como vai ser o regime de avaliação, como deve ser a participação do aluno nas aulas,” (P7) Isso depende muito do contexto e da forma como os professores fazem a planificação, [dos métodos que programam para cada aula, este processo pode dificultar ou facilitar],”, (P16)
	4.3.Relação afetiva e Comunicacional	“desde o primeiro dia, o professor deve mostrar abertura, criar um clima favorável, dizer como é que vai trabalhar, se calhar ele pode ter as suas regras, mas o estudante deve conhecer, essa comunicação

	<p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é de que as relações interpessoais estabelecidas entre o professor e o aluno podem facilitar a aprendizagem</p>	<p>“deve existir”, (P3) “é ter uma boa plataforma, porque às vezes o aluno quer estar em contato com o professor, por exemplo na minha turma isso me facilita. Eu não tenho plataforma mas eu criei um e-mail, então toda a gente entra, quem tem dúvida, quem quer solicitar alguma coisa, comunicamo-nos assim, as vezes eu até tenho cópia do folheto e envio e todos os alunos recebem. Talvez pelo facto da escola ser pequena, há muita aproximação entre (...) professor e o aluno. Todos nós conhecemos os nossos alunos por nome e fora da escola, o clima relacional é bom, isso facilita. (P10) “depende porque as vezes tem a ver com o clima na sala de aula, que é proporcionado pelo professor”, (P19)</p>
	<p>4.4.Metodologias</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que as metodologias de ensino realizadas pelo professor facilitam a aprendizagem</p>	<p>Diria que é o tipo de metodologia que o professor utiliza pode melhorar ou piorar aquilo que ele está a ensinar, no caso de matemática vai depender da escolha do melhor livro e dos métodos,” (P9) “é muito importante que se tenha professores que seja não só capaz de transmitir, mas utilizar práticas pedagógicas de ensino que vai criar um clima nas aulas que propicia a aprendizagem, [para que o aluno possa estar motivado a aprender] e preparado para no futuro ensinar entre outras coisas. (P11) “o aluno está a ser formado para ser professor se não tiver professores a utilizarem didáticas, o aluno fica convencido que ele não tem que interagir com o professor, não tem que perguntar nada ao professor, não tem que questionar a sua nota, portanto esta visão pode continuar com ele durante toda a universidade. Quando encontram um professor que age de maneira diferente, pouco a pouco vão ganhando esse espírito mais crítico, a didática do professor pode afetar no aspecto de visão geral do aluno e seu processo de aprendizagem”, (P14) dos métodos que programam para cada aula, este processo pode dificultar ou facilitar”, (P16) Quando vocês forem estudar esta matéria vocês já têm muita matéria para estudar, se estivessem a estudar aos poucos e fizessem revisão daquilo que estudaram, seria muito mais fácil, até isso eu costumo ensiná-los, cada dia que vocês têm uma matéria nova, vocês estudam a matéria, façam um resumo sobre a matéria, conta esta história como se tivessem a contar para alguém, diariamente vocês vão dando uma leitura para não esquecerem porque esquecer é normal”, (P18) “se o professor é o mais adequado e utiliza as metodologias mais adequadas no processo de ensino aprendizagem isso tudo facilita”(P19)</p>
	<p>4.5.Tutorias</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é de que as tutorias realizadas pelo professor facilitam a aprendizagem</p>	<p>Há esta abertura do professor poder fazer tutoria, embora não seja direta, seja de forma indireta há essa tutoria. Essa tutoria passa por diversos aspectos, explicar conteúdos, até tirar dúvidas, os alunos vêm com os exercícios os professores tiram as dúvidas, portanto tudo isso também contribui para facilitar a aprendizagem dos alunos” (P10) Um núcleo de professores com disponibilidade para poder trabalhar fora de horas letivas, que possam fazer tutorias. A tutoria ajuda o estudante mesmo tendo negativa, a superar a nota. (P1) “tendo em conta a quantidade de professores extraordinários, se não houvesse a disponibilidade desses professores para ajudar os alunos, seria muito complicado, as vezes temos que deixar aquilo que fazemos noutro setor porque aquele aluno tem dificuldade, é preciso fazer tutoria, ter disponibilidade no sentido de ajudar o aluno. (P17)</p>
5. Ação do aluno	5.1. Escolha do curso	“ se está a fazer um curso que gosta, facilita a aprendizagem” (P19)

<p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é a de que existem aspectos associados ao aluno que facilitam a aprendizagem</p>	<p>Critérios: Verbalização que remete para a ideia de que a frequência de curso pretendido facilita a aprendizagem</p> <p>5.2.Motivação</p> <p>Critérios: Verbalizações cuja ideia central é de que a motivação do aluno facilita a aprendizagem</p>	<p>Os alunos mais motivados são os mais bem-sucedidos, [mais dedicados aos estudos]. Eles percebem que estão na universidade pública de S. Tomé e Príncipe e que são iguais aos estudantes que se encontram em qualquer parte do mundo. Que estão a fazer uma formação que é válida em qualquer parte do mundo". (P1)</p> <p>"disponibilidade para aquela aprendizagem. Disponibilidade significa o aluno estudar em casa, ter tempo para ler, para pesquisar sobre um determinado assunto, então disponibilidade é dedicar um pouco de tempo ao estudo. (P2)</p> <p>"só os alunos estarem nas aulas, pode-se dizer que estão interessados" (P5)</p> <p>"o aluno faz parte do processo, faz parte da turma, está integrado, deve ser um elemento ativo. (P11)</p> <p>"o interesse que o aluno tem que demonstrar, se o aluno não mostrar interesse, a aprendizagem não será facilitada" (P15)</p> <p>O que pode facilitar a aprendizagem é a vontade de estudar e de aprender, costumo dizer aos meus alunos, matéria dada, matéria estudada hoje," (P18)</p>
<p>6.Proximidade familiar e geográfica</p> <p>Critérios: Verbalização cuja ideia central é de que a proximidade familiar e geográfica, usufruída pelo aluno facilita a aprendizagem</p>		<p>O facto de alunos aqui estarem no seu país, próximo dos seus familiares, das suas residências, próximos da Universidade facilita em alguns sentidos. (P11)</p>

