

REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR UTILIZANDO A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO “DE PAR EM PAR”

Reflection on the pedagogical practices of teachers in higher education using the “Par em par” training experience

MECUPALE, Albertina Cudiqueba¹

Resumo

O presente estudo tem como linha de pesquisa a formação e profissionalização docente, como temática de estudo a formação contínua de professores. O objetivo geral é analisar o contributo que uma ação de formação contínua, através da observação de aulas em parceria pode trazer para a melhoria do desempenho profissional dos professores. A pesquisa parte do entendimento que a ação de formação é uma forma de reflexão sobre a preparação pedagógica dos docentes que lecionam no ensino superior. O estudo insere – se no paradigma interpretativo, metodologia qualitativa, a observação de aulas em parceria e entrevista semi-estruturada. Os resultados mostram, o impacto a nível da reflexão prática do trabalho docente em parceria.

Abstract

The present study has as research line the formation and professionalization of teachers, as the study theme the continuous formation of teachers. The general objective is to analyze the contribution that a continuous training action, through the observation of partnership classes can make to the improvement of the teachers professional performance. The research starts from the understanding that the formation action is a form of reflection on the pedagogical preparation of the teachers who teach in higher education. The study is inserted in the interpretative paradigm, qualitative methodology, the observation of partnership classes and semi - structured interview. The results show the impact on the practical reflection of the teaching work in partnership.

Palavras-chave: *Práticas pedagógicas; formação docente; conhecimento pedagógico; ensino superior.*

Key-words: *Pedagogical practices; teacher education; pedagogical knowledge; higher education.*

Data de submissão: janeiro de 2020 | **Data de publicação:** março de 2020.

¹ ALBERTINA CUDIQUEBA MECUPALE – Departamento de Práticas Pedagógicas do Instituto Superior de Serviço Social, ANGOLA. E-mail: albemecupale@gmail.com

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a formação do professor no ensino superior e a sua atuação didática pedagógica constitui o eixo central deste trabalho, por acreditarmos na sua importância para a qualidade da aprendizagem e desempenho profissional.

O avanço dos conhecimentos na área da educação e do ensino no século XXI tornou obrigatório o seu reconhecimento no quadro da educação superior. Assim, nos últimos anos, a preocupação com o desempenho dos docentes que atuam no ensino superior assume importância. Sabemos que os professores para atuarem no ensino primário recebem uma formação pedagógica a nível dos magistérios e para atuarem no pré-universitário e médio recebem uma formação pedagógica a nível dos institutos superiores de formação de professores.

As instituições de ensino superior desempenham um papel de suma importância, na medida em que lhes compete ao mais alto nível a formação dos recursos humanos, de modo a poder responder às exigências de uma sociedade moderna e assim contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Neste contexto, as instituições do ensino superior são consideradas a chave para incrementar a competitividade e qualidade de vida e simultaneamente acompanhar um mundo em permanente transformação.

O facto de não existir uma formação pedagógica para os docentes especialistas de diferentes áreas, que atuam no ensino superior, quer nos anos iniciais, quer no decorrer das suas atividades docentes, tem permitido que algumas práticas pedagógicas que não eram visíveis a nível das suas atividades são hoje visíveis e muitas delas reprovadas. A observação de aulas em parceria tem o potencial de facilitar e promover o novo paradigma: esta prática é um meio eficiente de transformação das práticas pedagógicas, é uma atividade de desenvolvimento colaborativo, em que os profissionais oferecem apoio mútuo através da observação das suas aulas, explicam e discutem o que observam, partilham ideias acerca do ensino. Recolhem as impressões dos estudantes na eficiência do ensino, refletem na aprendizagem, sentimentos, ações e experimentem novas ideias (Roldão, 2005).

Os requisitos básicos legais para a atividade docente no ensino superior não tem merecido a devida atenção, visto que, é comum nas nossas instituições públicas e privadas encontrarmos docentes licenciados, assistentes estagiários no exercício da ação docente sem qualquer acompanhamento de um professor auxiliar ou titular no período de indução ou de familiarização com a atividade docente (Flores, 2002).

Na perspectiva de Gil (2009), a preparação especializada na matéria, o conhecimento geral e o conhecimento pedagógico, são indispensáveis para o trabalho docente no ensino superior. Porém, o ingresso para a carreira docente condicionado apenas aos requisitos legais, ao conhecimento especializado e o conhecimento pedagógico como matéria que o professor poderá adquirir durante o exercício da atividade docente, na prática com “leituras e cursos específicos”.

O conhecimento pedagógico remete o docente para o conhecimento da estrutura e funcionamento do ensino superior, conhecimentos sobre os objetivos do ensino superior, as perspectivas e objetivos do curso para que possa contextualizar os conteúdos e os objetivos, a realidade social onde estão inseridos, facilitando a problematização, reflexão e a investigação; as habilidades pedagógicas, exigem do professor conhecimento sobre a estrutura da aula, atividade que envolve requisitos a que Perrenoud (1999); Zabalza (2003) e Boterf (1995) chamam de competências profissionais docente, a capacidade de planificação do ensino e aprendizagem. No processo de planificação, o professor seleciona os conteúdos, os métodos de ensino a utilizar no ensino de uma determinada temática e contexto, seleciona as técnicas de avaliação, os recursos necessários para o ensino. São ainda competências do professor do ensino superior a capacidade de investigação científica.

A aprendizagem é um processo complexo, por envolver estruturas das funções fisiológicas e psicológicas do indivíduo que se dispõe a aprender, muitas vezes ignoradas pelo professor, que pensa que ter domínio do conteúdo e aplicar um determinado método seja suficiente para que os alunos aprendam. A complexidade do processo de ensino reside, entre outros fatores, no facto dos alunos não aprenderem da mesma forma. A utilização de métodos e técnicas de avaliação para todos é uma forma de exclusão e pode levar a baixo rendimento académico.

O isolamento acadêmico que se verifica nas instituições do ensino superior entre os docentes, em nada ajuda a concretização dos objetivos do ensino superior sobre os conhecimentos pedagógicos que o docente deve desenvolver durante o período de desenvolvimento profissional. O estudo sobre a reflexão das práticas pedagógicas utilizando a experiência de “par em par”, vem promover um debate aberto sobre questões ligadas a competência pedagógica e a solidariedade acadêmica.

Nóvoa (2007) destaca o trabalho colaborativo e em equipa, como novas competências assentes na supervisão pedagógica e para a avaliação dos professores. Com estas novas competências, o professor é chamado a refletir sobre a ação e na ação que realiza (Alarcão & Tavares, 2003).

O projeto de “par em par” remete os professores para uma reflexão obrigatória já que o professor partilha suas práticas e o que pensa sobre elas e a prática dos colegas ensinando e aprendendo simultaneamente.

1. MODELO ORGANIZATIVO DO PROJETO DE “PAR EM PAR”

Este projeto é baseado no trabalho de Mouraz (2010/2011). O modelo organizativo proposto para gerir a observação de aulas em parceria no Instituto Superior de Serviço Social, está dividido em três níveis como o exemplificado no quadro nº 1. O coordenador geral centraliza a comunicação entre os diversos intervenientes. Sendo este papel desempenhado pela investigadora. Compete-lhe além do mais, fornecer todo o material para a realização da observação de aulas, gerir o emparelhamento dos duetos e o calendário geral de observações e finalmente coligir os respetivos comentários em um relatório. Os interlocutores dos departamentos estão encarregues de divulgar o programa dentro do seu próprio departamento, recrutar e prestar informações aos participantes.

Quadro 1: Organigrama do programa de observação de aulas da experiência “De Par em Par no instituto superior de serviço social”.

Local	Observado	Observador DEP.SS	Observador DEP.EI
DEP. SS	A	B	C
DEP. SS	B	A	D
DEP. EI	C	A	D
DEP. EI	D	B	C

O modelo de observação de pares proposto tem como base fundamental um quarteto composto por dois duetos de docentes, de diferentes departamentos, como esquematizado no quadro 1.

Os membros de um quarteto funcionam simultaneamente como observadores e observados. Cada docente é observado uma vez e observa duas aulas, uma do colega do seu próprio departamento e outra de um colega do departamento parceira.

O coordenador que fica encarregue de:

- Promover e gerir a troca de informação entre os observadores/observados;
- Organizar o calendário de observações;
- Recolher as fichas de observação e reencaminhá-las, salvaguardando o anonimato dos docentes.

2. OBSERVAÇÃO DE AULAS EM PARCERIA

Segundo Reis (2011), a observação de aulas em parceria tem três momentos distintos, em que observadores e observados se encontram: antes, durante e depois das aulas. Antes o docente observado transmite aos seus observadores (via email ou presencialmente) o necessário para contextualizar a observação (ficha de unidade curricular, integração no plano de estudos, características da turma, etc.). Durante a observação, os observadores preenchem a ficha de observação

Depois da aula observada (imediatamente a seguir, preferencialmente), observado e observadores reúnem para avaliação dos pontos fortes e fracos detetados na aula, propondo melhorias dos mesmos e promovendo a troca de experiências. As cópias das fichas de observação preenchidas são analisadas e interpretadas.

Das três fases enunciadas, o momento *depois* é o de maior significado, pois é durante a discussão entre observado e observadores que se processa a análise que poderá conduzir à melhoria das práticas pedagógicas e tomada de consciência pelo docente observado. O mero preenchimento da grelha de observação é demasiado formal para poder contribuir significativamente para a melhoria pessoal e profissional dos docentes.

Assim sendo foram definidas as seguintes questões de investigação:

- Qual o perfil dos participantes da experiência da ação de formação de par em par?
- De que forma é que a ação de formação de par em par pode melhorar o desempenho pedagógico dos docentes do ensino superior.
- Qual é a percepção dos docentes sobre o impacto do projeto na sua prática pedagógica?

Para levar adiante o projeto trabalharemos com 4 quatro professores sendo dois do departamento de serviço social e dois do departamento de Educação de infância. Para tal formulamos os seguintes objetivos:

- Objetivo geral: investigar o contributo que a ação de formação de par em par pode dar para a melhoria do desempenho profissional dos professores do ensino superior;
- Objetivos específicos: caracterizar o perfil dos docentes do ensino superior participantes na ação de formação de observação de aulas em parceria;
- Melhorar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes participantes na ação de formação em parceria;
- Descrever o pensamento dos docentes sobre o impacto do projeto na sua prática pedagógica;
- Informar os institutos superiores das áreas de interesse para novas ações de formação, face as lacunas detetadas nas observações realizadas.

O presente trabalho apresenta-se com uma introdução onde levamos a cabo a justificação do problema, motivação para realização do trabalho, formulação e apresentação da problemática a trabalhar, relevância teórica, questões orientadoras, objetivos de investigação bem como uma breve explicação do modelo organizativo do projeto de par em par baseado no trabalho de Mouraz (níveis orgânicos, organigrama do programa de par em par no Instituto Superior de Serviço Social onde se realizou o trabalho). Assim como um breve esclarecimento sobre a principal técnica de recolha dos dados para este trabalho.

3. PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

Para o presente projeto optamos por uma investigação no paradigma sócio crítico, também chamado por emancipatório, de tendências visíveis, na opinião de Lather (1992), participatório, freiriano (Freire, 1992).

Participantes

A seleção dos participantes não foi casual, tendo em base dois critérios: os pares pertencerem a departamentos diferentes e serem professores efetivos da instituição para que estes possam participar em projetos do género já que com uma certa experiência em projetos colaborativos como o projeto que levamos acabo.

Selecionamos quatro professores sendo dois do departamento de serviço social (DPSS) e dois do departamento de Educação de Infância (DPEI) com idades compreendidas entre os 35 anos e 55 anos, sendo 2 (dois) do sexo feminino e 2 (dois) do sexo masculino; coincidentemente um senhor e uma senhora para cada departamento, todos possuem licenciatura como qualificação de base e um deles é doutorado.

Para garantir a confidencialidade dos participantes, identificamos os participantes como P1; P2; P3 e P4. Apesar de a amostra não ser representativa e por isso não podemos generalizar as conclusões, podemos considerá-la adequada aos objetivos estabelecidos.

Analisando os dados apresentados pode-se afirmar que o projeto de par em par além de elevar a reflexão e potenciar a colaboração entre os colegas também permite conhecer o nível de desenvolvimento intelectual, as capacidades ou competências de atuação e o nível de conhecimentos didáticos pedagógicos de cada docente participante deste projeto.

4. RESULTADOS/DISCUSSÃO

Este estudo empírico, realizado num determinado tempo e contexto, teve como pretensão elucidar sobre a formação dos professores do ensino superior partindo da reflexão de suas práticas pedagógicas dando relevância ao trabalho colaborativo a autoavaliação, formação especializada para atividade docente, que efeito pode ter no desempenho dos professores. Posteriormente pretendemos confrontar os dados obtidos com a teoria especializada enunciada no enquadramento teórico que suporta este estudo.

Foram observadas as aulas dos participantes conforme distribuição na tabela 1 e inqueridos os participantes, o que mereceu análise a partir das questões de investigação que estabelecemos e sobre as quais vai recair a análise qualitativa dos dados a saber.

Numa breve análise e apreciação dos dados recolhidos é importante realçar a relevância dos conhecimentos e experiências adquiridas durante o período de formação inicial. Os dados recolhidos mostram que essa experiência influencia de forma positiva para o exercício das atividades práticas como docente.

A pesquisa mostra o potencial do participante 3 que é formado em pedagogia e teve uma formação inicial acompanhada para o exercício da atividade docente educativa. Nas suas intervenções, isto é, nas aulas observadas foi bastante pontual em suas opiniões destacando os aspetos técnicos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, aspetos que só um técnico profissional em educação conhece. Também ficou bem patente a sua experiência como profissional na sua de aula tendo em conta a técnica escolhida para o desenvolvimento da mesma.

A técnica Phillip 6/6 é uma técnica de realização de atividade em que o professor organiza a turma em grupo de seis (6) com um secretário e um redator onde os grupos discutem os mesmo temas ou temas diferentes, permitindo assim ao professor transmitir um volume maior de conteúdos, participação ativa dos estudantes quer no tema que lhes foi distribuído, quer no tema que foi distribuído aos colegas. Após a leitura, análise e interpretação oral suscita-se questões aos demais colegas que são obrigados a participar para que se esclareçam algumas questões e dúvidas que vão surgindo no decorrer da apresentação dos grupos.

O ponto fraco desta aula, apontado pelos observadores, foi o facto de o professor não explorar na totalidade os conhecimentos dos alunos, não deixava que eles se expusessem na totalidade o que causaria uma certa explosão em termos de debate na sala de aula. O professor deu respostas a certas questões sem dar espaço ao grande grupo que é a turma e a outros elementos do pequeno grupo de seis que estava fazendo a apresentação. Em relação à participante quatro, as aulas de metodologias são aulas essencialmente práticas, são aulas que culminam com simulações ou apresentação de atividades práticas afetas à área que se pretende trabalhar. A professora não foi muito feliz na escolha do método expositivo apesar de aplicá-lo com muita segurança e experiência. O assunto e o tema da aula fala por si:

Assunto: *Expressão oral*

Tema: Atividades para desenvolver o vocabulário das crianças.

Na perspectiva dos observadores, tendo em conta o tema da aula elabora-se a questão que com certeza leva-nos aos objetivos da aula.

Que atividades são realizadas para desenvolver o vocabulário das crianças?

Como são realizadas as atividades que elevam o desenvolvimento do vocabulário das crianças?

Que recursos são utilizados para a realização das atividades para o desenvolvimento do vocabulário das crianças?

Todas estas questões merecem uma resposta e tiveram resposta só que da professora, ela ocorreu de forma oral. Esperava-se que fosse de forma prática e preferencialmente pelos estudantes futuros educadores de infância que começam um processo de profissionalização nesta especialidade potencializando-lhes com práticas educativas que facilitariam exercícios das suas atividades futuras.

Assim, se espera que nestas atividades haja uma preparação prévia sob orientação do professor para que as atividades se apresentem de forma prática fazendo uso do método e recurso a dramatização ou simulação das atividades respondendo as questões acima efetuadas.

No que se refere à participante um, os dados apresentados falam por si. Apesar de ser o professor com maior grau académico, a falta de formação pedagógica, e até mesmo a falta de uma certa perícia por parte, deixa bem patente que só o grau académico não é suficiente para o exercício da atividade docente. Admitiu que não tinha domínio de conhecimentos didáticos, daí a dificuldade na seleção das técnicas, recursos e até mesmo dos próprios conteúdos. A participante escolheu a exposição para apresentar um tema do desconhecimento dos estudantes, pois quando questionava sobre o hipotálamo, estes indicavam partes do corpo que em nada correspondem com o hipotálamo e a professora não foi capaz de precisar em que parte do corpo se encontra.

O participante *dois* apesar de estar a atualizar a sua formação académica adquirindo agregação pedagógica do ensino superior possui uma experiência de cerca de Quinze anos como docente em outras Instituições do Ensino Médio, o que de certa forma tem ajudado nas suas aulas no contexto do ensino superior. A seleção do debate como

estratégia foi uma boa opção tendo em conta o tema da aula, porém a sua utilização ou aplicação para o alcance dos objetivos e bom desempenho dos alunos depende muito do professor e do grau de conhecimento dos alunos acerca de um determinado assunto da aula.

Em alguns momentos da aula, o próprio professor dava resposta às perguntas que fazia aos estudantes não sei se por nervosismo devido à nossa presença ou ainda porque os alunos em muitos casos não tinham segurança em suas respostas e por outra pareceu-nos que estes não estavam habituados àquela estratégia do professor. A insegurança nos debates, a falta de articulação e até mesmo de concordância em suas ideias e ou opiniões levou a fazer esta apreciação, apesar de serem estudantes do primeiro ano mostram um fraco domínio de conteúdo cujo tema já foi estudado nos níveis e classes anteriores.

Perfil pedagógico dos participantes da experiência de formação de par em par

Para responder a primeira questão científica da nossa investigação, concluímos que os professores alvos da nossa investigação não têm um perfil pedagógico para o exercício da atividade docente no ensino superior. Nossos participantes estão formados para lecionar nos níveis médios e secundário do II ciclo. Além disso, exige-se o grau acadêmico de mestre para o exercício da atividade docente. Mas a nossa investigação vem mostrar que só o grau acadêmico não é suficiente, já que existe a questão técnica, a questão da seleção de estratégias, da formulação dos objetivos, seleção dos conteúdos e recursos de ensino.

Os nossos participantes são licenciados que trabalham em regime integral como assistentes estagiários só que não havendo titulares ou assistentes estes sempre assumiram as cadeiras que lecionam como titulares mesmo sem qualquer experiência de ensino a nível superior.

A universidade é reconhecida como um lugar, por excelência de formalização de saberes profissionais, inclusive é lugar de formação profissional de docentes dos ensinos básico e secundário. No entanto, esta instituição de formação aceita, no seu interior, a condição não profissional da docência universitária ao exigir, para o seu exercício, apenas saberes do campo disciplinar” acrescentando ainda que “admitindo que ‘as profissões distinguem-se dos ofícios pelo facto que são professadas, isto é, aprendidas a partir de declarações públicas e não por simples aprendizagem imitativa” (Bourdoncle, 1991, p. 78) esta situação revela uma contradição que permeia a universidade e que induz a remeter a docência universitária à condição de ofício e não de profissão (idem, ibidem, p. 33).

Assim, dois dos professores participantes deste projeto são licenciados em pedagogia utilizam os conhecimentos didáticos adquiridos neste período de formação para o exercício da atividade docente no ensino superior. Ao passo que um dos participantes com maior nível acadêmico (doutorado), não possui qualquer experiência didático-pedagógica para a atividade docente no ensino. O outro participante é mestrando em pedagogia do ensino superior. Não tendo nenhuma formação que lhe dê estrutura básica para o exercício da atividade docente, conta com as experiências adquiridas durante o seu trabalho docente em outras instituições de ensino e faz a especialização em pedagogia do ensino superior.

A ação de formação de par em par para melhorar o desempenho profissional e pessoal

A troca de experiências através da observação da aula e a análise crítica após a aula bem como a autoavaliação que os professores fazem sobre sua prática vem mostrar até que ponto uma ação de formação de par em par pode proporcionar a melhoria do desempenho pedagógico dos docentes do ensino superior.

Através da realização de formações contínuas para o enriquecimento e ajuda mútua entre colegas, s pudemos constatar através das observações de aulas e entrevistas realizadas, não é uma prática comum a nível da instituição a realização de formações contínuas com uma participação ativa dos professores e que merecesse um acompanhamento.

Este trabalho de construção de conhecimentos a partir da reflexão crítica sobre as práticas, em que cada participante é simultaneamente formador e formando, partilha de saberes e experiências de trabalho conjunto de atividades e projetos, vem:

- Contribuir para a melhoria da qualidade pedagógica na sala de aula;
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal organizacional e profissional;
- Contribuir para a superação do isolamento ou individualismo;
- Diagnosticar e resolver alguns problemas e superar dificuldades;
- Fomentar um bom clima relacional e um bom ambiente de trabalho.

A prática reflexiva requer que o professor exponha e examine as suas teorias práticas discutindo-as no grupo de professores de forma a aprenderem.

Essa prática partilhada produz saber próprio a partir da observação e reflexão; no entanto, há escassez de trabalho colaborativo a nível dos institutos superiores e falta de tempo e hábitos de reflexão sobre as práticas. Nas palavras de Garcia (1999, p. 253), a formação dos docentes do ensino superior só poderá ser eficaz se:

Partir das necessidades atuais e futuras da organização e dos seus membros; Se centrar na prática profissional e partir da reflexão crítica em relação ao próprio ensino; Visar a construção de um saber específico, de carácter técnico e fundamentado cientificamente; Partir do próprio professor, para ser feita de forma colaborativa, em grupo e com os colegas, valorizando-se a importância da formação nos departamentos, em primeira instância, e institucional, num segundo momento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Presente trabalho centrou-se na reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes do ensino superior. Este projeto nasce em torno da problemática da formação dos docentes no quadro da sua profissionalização no ensino superior. Assim a motivação de base prendeu-se com as experiências profissionais ao longo das nossas atividades laborais, em função das constatações que fomos vivenciando durante os primeiros anos como docentes do ensino superior.

O isolamento entre colegas, docentes da mesma instituição e muitas vezes docentes que lecionam cadeiras com a mesma característica fez com que levássemos acabo a realização deste projeto. A falta de partilha de conhecimentos etc. O projeto aproximou colegas que até então não conversavam sobre qualquer assunto e de repente aí estavam a discutir assuntos de seus interesse. Assuntos que de certo modo vão contribuir para o desenvolvimento das suas atividades pedagógico didático, elevando o seu nível de desenvolvimento pessoal e profissional, assim como o engrandecimento da própria instituição que começa a ter docentes com um espírito inovador e reflexivo.

Foi notável, a grande preocupação dos docentes em dar o seu melhor para apresentarem aquilo que fazem durante a sua atividade prática desde a planificação, execução até a avaliação. Apesar do incumprimento de algumas competências didático pedagógicas, podemos verificar que parte dos docentes possuem noções básicas sobre como orientar uma determinada aula, já que alguns docentes participantes do projeto de par em par têm formação didático pedagógica para lecionar em outros níveis de ensino. Apenas um docente fez mestrado em pedagogia do ensino superior e o doutorado não tem

formação pedagógica. Em algumas aulas os docentes foram infelizes na técnica escolhida isto tendo em conta o tema da própria aula.

O projeto de par em par é o primeiro na instituição que vem promover troca de experiências pedagógicas entre docentes, levando-os a refletir sobre as suas práticas pedagógicas e as dos colegas, caminhando assim para a constituição de uma instituição com um carácter reflexivo. Este vem evidenciar o trabalho colaborativo e a partilha de saberes como forma de melhorar as práticas pedagógicas e até certo ponto quebrar o isolamento que se verifica no ensino superior.

Sabemos que nos outros níveis de ensino existem as coordenações de classe e de disciplina que de certa forma promovem encontros mensais e ou quinzenais para reflexão de questões a planificação dos conteúdos curriculares, as técnicas e estratégias de uma determinada matéria e até sobre a seleção e utilização dos recursos de ensino aprendizagem. No ensino superior, existe autonomia docente desde o momento da planificação, isto inclui a seleção de técnicas e estratégias bem assentes como a seleção dos recursos de ensino.

O projeto vem tornar possível o debate sobre as competências didático pedagógicas tais como: planificação; espaços; seleção dos conteúdos; seleção dos recursos de ensino; metodologias novas e tecnologias apoio aos estudantes; coordenação com os colegas; avaliação e revisão do processo. É o domínio de tais competências que garantem a qualidade de ensino. Aspetos considerados por (Perrenoud, 2000) como competências para ensinar.

Importa destacar o envolvimento, motivação dos docentes para o trabalho cooperativo, embora a resistência à mudança seja ainda uma constatação por parte de alguns docentes da instituição onde realizou-se o projeto pelo facto dos docentes estarem envolvidos em outros projetos e até mesmo em suas áreas de profissionalização, o que até certo ponto criou dificuldades no início do projeto - daí o facto de não termos como participantes educadores de infância e assistentes sociais. É um projeto com continuidade com a possibilidade de expansão e a partilha de trocas de experiências com outras instituições públicas e privadas, com docentes com mais anos de docência no ensino superior e com maior nível académico e experiência no ensino superior, com instituições de formação de professores como o Instituto Superior de Educação de Luanda.

É um projeto que pode expandir quer a nível da província de Luanda como a nível nacional. É um projeto que de facto garante uma formação contínua aos docentes sem tirá-los do âmbito da sua prática diária em suas salas de aulas, pois o processo acontece nos respetivos tempos letivos do observado e nas folgas dos observadores.

Nas entrevistas realizadas com os docentes, estes foram bastante claros e objetivos sobre a importância do projeto e os conhecimentos didáticos pedagógicos que em tão pouco tempo trocaram com os colegas palavras de alguns participantes: *Aprendi muito com esta experiência, espero participar em outros.*

Apesar do grande momento do projeto ser o momento pós aula, onde o docente observado faz a reflexão sobre a sua aula ao descrever os pontos fortes e fracos da sua ação docente e justificá-los. A intervenção dos observadores levam-no a refletir não só sobre aquela prática do “momento mais”, em todo o processo docente educativo que tem desenvolvido desde o primeiro momento que começou a exercer a docência no ensino superior, viaja pelo tempo e o espaços e reencontra os seus sucessos e fracassos e opta: melhorar; não melhorar ou desistir porque esta “não é a sua praia”.

Sendo uma pesquisa de investigação-ação em que há uma ação prática de intervenção e formação direta com os docentes, com os quais fomos ratificando nossas preocupações, as sugestões aqui expostas recaem para as instituições do ensino superior:

- Incentivar a formação pedagógica dos docentes do e no ensino superior apesar do grau académico ou especialização, não só para aquisição de conhecimentos didático pedagógico levando-os não só à profissionalização, mas também ao desenvolvimento pessoal e profissional;
- Criar condições para um efetivo trabalho colaborativo levando os docentes a refletir e a encararem-se como práticos e reflexivos que se analisam criticamente e investigam sobre as suas práticas.
- Apoiar projetos centrados na formação contínua dos docentes com recurso a investigação e a avaliação dos seus feitos na melhoria das práticas pedagógicas.
- As instituições de ensino superior devem assumir-se como uma organização aprendente, devem buscar e trocar experiências com outras instituições públicas e privadas com mais experiências.

- Promover articulação entre a teoria e a prática dirigidas à preparação profissional dos docentes, essencialmente na vertente do conhecimento pedagógico, mais com referência ao conhecimento disciplinar, isto é a atualização dos conhecimentos através de contacto com peritos, investigação e integração de outras áreas disciplinares, promovendo a interdisciplinaridade enquanto elemento facilitador da aprendizagem docente cooperativa.
- Formação docente em programas de mestrado e de doutoramento para o desenvolvimento profissional.

Este trabalho engrossa o nosso pensamento sobre a necessidade de uma reflexão profunda das práticas pedagógicas que os docentes realizam e sobre a sua profissionalização docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I., & Roldão, M. C., (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO.

Alarcão, I. & Tavares, J., (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Sá Chaves, I., (1994). *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica*. Aveiro: CIDINE.

Ambrósio, T., (2001). *Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores/investigadores universitários*. In C. Reimão (Orgs), *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri.

Arends, R., (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Barnett, R., (2004). Learning for an unknown world. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247-260. doi:10.1080/0729436042000234381

Benedito, V. (2000). *Formación institucional del profesorado universitario: Experiencia en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Benedito, A. V., Ferrer, V., & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona*

Bireaud, A., (1990). *Les methods pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les éditions d'Organisation.

Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borges, M. (2007). *Professores: imagens e auto-imagens: objecto complexo*. (Tese de doutoramento em Educação, Administração e Organização Escolar). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora.

Bourdoncle, R., (1991). La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*. 94, 73-91.

De Ketele, J. M., (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de educación*, 131, 143-169.

Delors, J., et al. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir (relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI)*. São Paulo: Cortez Editora.

Flores, M. A., Carvalho, A. A., Arriaga, C., Alves, F. F., Viseu, F., Morgado, J. C., Costa, M. J., & Morais, N. (Coord.) (2007). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes no ensino superior. Um estudo na Universidade do Minho*. Caderno CIED. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10377>

Foddy, W., (1996). *Como perguntar? Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.

Garcia, C. M., (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Jesus, S. N., (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto editora.

Mouraz, A., Lopes, J. Ferreira, from to peer: issues about observers in peer observation of teaching in p. Doolittle (org). *Proceedings on 3rd conference on higher (2011) education pedagogy*. Center for instructional development and educational research, pp.25-26, Virgínia. Disponível em: <http://www.lulu.com/product/file-download/procedings-of-the-2011-conference-on-higher-educationpedagpy/14413272>

Nóvoa, A., (1988). *A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus*. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 107-129). Lisboa: Ministério da saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional

Nóvoa, A., (1988). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote/Instituto de inovação educacional.

Nóvoa, A., (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote.

Nóvoa, A., (1995). *Profissão professor*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P., (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote/instituto de inovação educacional.

Quivy, R., & Campenhondt, I., (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roldão, M. C. (2005). Saber educativo e culturas profissionais – contributos para uma construção-desconstrução epistemológica. *CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO*, 7., 2005. Castelo Branco: SPCE,2005.

Schön, D. A., (1983). *The reflective practitioner: now professionals think in action*. New York: Basic books.

Zabalza, M. A. (2002), *La enseñanza universitária. El ensino y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A., (2004). *La ensenaza universitária. El escenario e sus protagonistas*. Madrid: Narcea.