



OBSERVAÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA SIMULADAS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS MOÇAMBICANOS: DIFICULDADES, SENSACIONES E PROPOSTAS DE MELHORIA

OBSERVATION OF SIMULATED CLASSES IN PORTUGUESE LANGUAGE BY MOZAMBICAN UNIVERSITY STUDENTS: DIFFICULTIES, SENSATIONS AND IMPROVEMENT PROPOSALS

OBSERVACIÓN DE CLASES DE LENGUA PORTUGUÉS SIMULADAS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MOZAMBICANOS: DIFICULTADES, SENSACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

1

Nelson Maurício Ernesto¹

Resumo: Este estudo incide sobre as observações de aulas simuladas realizadas por estudantes universitários moçambicanos aos seus pares e avalia os seus desafios, sentimentos e subsídios de otimização da atividade do professor na sala de aula. Os dados usados nesta pesquisa foram recolhidos e analisados a partir de um questionário com cerca de 11 questões aplicadas a estudantes da Licenciatura em Ensino do Português do período Laboral e do Pós-laboral a frequentar a disciplina de estágio I, na Universidade Eduardo Mondlane. A investigação defende que, para os problemas de lecionação simulada revelados, deve haver uma correta planificação do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Observação de aulas. Funções didáticas. Lecionação de aulas de Português. Planificação de aulas.

Abstract: This study focuses on the observations of simulated classes carried out by Mozambican university students to their peers and assesses their challenges, feelings and subsidies to optimize the teacher's activity in the classroom. The data used in this research was collected and analyzed based on a questionnaire with about 11 questions applied to undergraduate students in Portuguese Teaching Degree Course in the day time and night time shift attending the internship I course, at Eduardo Mondlane University. The investigation argues that, for the simulated teaching problems revealed, there must be a correct planning of the teaching-learning process.

Keywords: Classroom observation. Didactic functions. Teaching Portuguese lessons. Lesson planning.

¹ PhD em Estudos Portugueses especialidade em Ensino do Português. Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Docente e Investigador na Universidade Eduardo Mondlane (Maputo-Moçambique), Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Línguas, Seção de Português. <https://orcid.org/0000-0001-6098-7327>. Lua1974nel@gmail.com.



Resumen: Este estudio se centra en las observaciones de clases simuladas realizadas por estudiantes universitarios mozambiqueños a sus compañeros y evalúa sus desafíos, sentimientos y subsidios para optimizar la actividad del docente en el aula. Los datos utilizados en esta investigación fueron recolectados y analizados a partir de un cuestionario con cerca de 11 preguntas aplicadas a estudiantes de la Licenciatura en enseñanza de portugués en el período Laboral y en el período posterior al trabajo cursando la disciplina de prácticas I, en la Universidad Eduardo Mondlane. La investigación defiende que, para los problemas de enseñanza simulada revelados, debe haber una correcta planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras-clave: Observación en el aula. Funciones didácticas. Impartición de clases de portugués. Planificación de las clases.

Submetido 03/09/2020

Aceito 31/01/2021

Publicado 05/02/2021



Introdução

O processo educativo tem subjacente ações desenvolvidas sobre os indivíduos que compõem a sociedade, com o objetivo de habilitá-los com conhecimentos e competências de forma racional, competente e perdurável, permitindo-lhes construir um significado das matérias aprendidas, para poderem atuar diretamente na rotina da vida. Além da escola, onde ele opera, o professor é um elemento central do processo educativo, pois este educa com base na lecionação de aulas de uma determinada disciplina e regras adotadas pela escola.

Neste sentido, os professores ocupam uma posição central dentro do processo educativo, posto que eles desempenham uma ação primordial que consiste em mediar, através da instrução, conhecimentos, saberes e habilidades requeridos pela escola. Contudo, a edificação de um professor não se mostra simples e fácil de se conseguir. Há um percurso longo e atribulado que leva ao surgimento de um professor, ou seja, um professor não surge espontaneamente, do dia para a noite. O professor real nasce a partir de um processo de formação profissional, que tem como cerne uma gama variada de conhecimentos, saberes e competências que lhe permitem instituir aprendizagens nos alunos com os quais trabalha no espaço da sala de aula.

A observação de aulas, além de outras circunstâncias associadas ao contexto da escola, configura um caminho para iniciação à prática profissional do professor, tendo como meta facultar um contato com práticas de ensino ou de propiciar a análise, o estudo, a avaliação e o progresso na aplicação de competências profissionais embrionárias de estudantes de Licenciatura da área do ensino, com o apoio de um professor sênior ou supervisor. Isto porque, segundo Reis (2011, p. 11), a observação [de aulas] desempenha “um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”. Assim, sempre que houver estudantes em formação para o professorado a experienciarem conhecimentos teóricos sobre pedagogia e capacidades de controle de pupilos na sala de aula, melhor preparados estarão para o seu trabalho.

Ussene (2011), debruçando-se sobre a educação em Moçambique, sublinha que, neste país, urge haver uma educação preparada para acomodar o que se vislumbra no mundo contemporâneo, marcado por alterações sociopolíticas e económico-culturais que afligem os



modelos de educação e de ensino. Na esteira deste alerta estão as evidências descritas por Marra; Vieira (2011), nos seguintes termos:

O Ensino Secundário Geral moçambicano é ministrado por professores cuja formação inicial é oferecida principalmente pelas instituições do ensino superior, nomeadamente a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica. A relação que tem sido estabelecida pela sociedade moçambicana entre a qualidade do ensino no subsistema em referência e a formação inicial dos respetivos professores é negativa, na medida em que os professores têm revelado lacunas decorrentes do domínio insatisfatório e transmissão inadequada de conteúdos (MARRA; VIEIRA, 2011, p. 1).

A posição destes autores sobre o ensino em Moçambique não é isolada. Outros autores (COSSA, et al., 2012; MENDONÇA, 2014) realçam que os professores universitários têm recebido pouco suporte para ter elevados os seus níveis profissionais, conhecimento e competências, o que tem efeitos negativos no seu modo de agir na sala de aula. Nesta ordem de ideias, com o título *observação de aulas de Língua Portuguesa simuladas por estudantes universitários moçambicanos: dificuldades, sensações e propostas de melhoria*, a presente pesquisa visa contribuir para reflexão sobre a educação em Moçambique e avançar subsídios para um melhor treinamento do professor de Português formado na Universidade Eduardo Mondlane e, deste modo, alterar a imagem obscura e deficiente que o professor graduado nesta instituição de ensino superior tem pintada em estudos anteriormente referidos (MARRA; VIEIRA, 2011; COSSA, et al., 2012; MENDONÇA, 2014).

As linhas orientadoras que compõem a lecionação da disciplina de Estágio I, do curso de Licenciatura em ensino do Português, oferecido na Faculdade de Letras e Ciências Sociais, pertencente à Universidade Eduardo Mondlane são: a aula simulada é uma intervenção que os estudantes realizam de modo prévio às atividades de estágio pedagógico e, para a sua consecução, esta tarefa segue um conjunto de fases, entre elas, a produção de um plano de aula que, posteriormente, envolverá apresentação, discussão e, possível, reformulação; aplicação da sequência didática de um colega aos seus pares que, no final, será avaliada por estes últimos e pelo professor da disciplina.

A lição e modelos instrucionais

Na essência, segundo Gagné; Driscoll (1988), há dois caminhos a seguir quando a preocupação está na definição de uma lição. Um desses caminhos está em conceber uma lição como uma decorrência temporal estática dentro da qual o aluno deve ter adquirido uma aprendizagem. O segundo consiste em conceitualizar uma lição como fragmentos ou aliança de ações a serem desenvolvidas pelo aluno com o fim último de se atingirem as metas educativas pré-estabelecidas e requeridas. Na visão de diferentes autores (TYLER, 1969; STONES, 1984), o processo de ensino-aprendizagem, tomando em consideração esta última aceção de lição, aponta para a necessidade de se estabelecer um conjunto de circunstâncias marcadamente extrínsecas ou pedagógicas para que um aluno, ao confrontar-se com elas, desenvolva momentos de aprendizagem.

Johann Herbart, um dos percursores do estudo da Didática, defendeu um modelo de aulas escolares, tendo como foco as etapas ou fases das aulas, descrevendo como os professores devem ensinar, sem se preocuparem com os processos internos dos alunos na aprendizagem.

Na década de 1980, graças à sua orientação prática, os modelos instrucionais desenvolvidos tornaram-se os mais usados. Estes modelos descreviam as atividades do professor em estágios ou fases necessárias para apoiar os processos internos de aprendizagem dos alunos. Os modelos em causa foram desenvolvidos por Madeline Hunter, Barak Rosenshine e Robert Gagné, no entanto, nenhum destes formatos produziu um aumento significativo no aprendizado do aluno, fato que levou a que se fizessem recomendações metodológicas para a planificação de aulas (BERG; CLOUGH 1991; REYES, 1990).

A instrução direta configurou um outro grupo de modelos de instrução e tem como centro as funções didáticas, embora inicialmente servisse apenas para disciplinas que tinham um certo grau de estruturação, em vez daquelas que eram globalizantes e menos estruturadas (ROSENSHINE, 1983). No entanto, na atualidade, um dos modelos mais usados e conhecidos é aquele que foi desenvolvido por Robert Gagné e incide na ideia de apoiar os processos psicológicos de aprendizagem dos alunos, com base em nove fases ou eventos no interior de uma unidade instrucional, nomeadamente: (1) ganhar atenção; (2) informar o aluno sobre o objetivo de aprendizagem; (3) estimular a lembrança do aprendizado anterior; (4) apresentar o material para aprendizagem; (5) fornecer orientação de aprendizagem; (6) ilicitar o



desempenho; (7) fornecer feedback; (8) avaliar o desempenho; (9) melhorando a retenção e transferência (GAGNÉ, 1985; GAGNÉ; DRISCOL 1988). O modelo de Robert Gagné, assim colocado, foi usado como uma ferramenta para treinar habilidades de análise de aulas que mostrou, em certos estudos, que professores experientes quando comparados com professores novatos, tendem a perceber o processo de ensino-aprendizagem mais como uma atividade conjunta professor-aluno e não somente centrada sobre o professor (KHADJOOI, 2011; SMITH; RAGAN, 1996).

As lições são eventos bastante fáceis de reconhecer. Elas ocorrem num ambiente específico, numa escola ou sala de aula, e normalmente envolvem dois tipos de participantes, o professor e os seus alunos. Na generalidade, elas consistem num certo tipo de atividades facilmente reconhecíveis entre elas, o professor falando à frente da aula; o professor fazendo perguntas e convidando os alunos a respondê-las. Nesta ordem de ideias, uma lição difere-se de outros tipos de eventos de fala, como reuniões, debates ou julgamentos. No entanto, como outros eventos de oralidade, as lições têm uma estrutura específica que as caracteriza, pois elas iniciam de um modo peculiar, perpassam por um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem até atingirem um desfecho. Esta padronização na organização ou estrutura da lição é uma repercussão das variadas tentativas do professor em gerir o processo de ensino-aprendizagem, procurando otimizar a quantidade de aquisição de conhecimentos, que ocorre num certo tempo disponibilizado pela escola (RICHARDS; LOCKHART, 2007).

Com efeito, as pesquisas que se centram sobre os professores e seu trabalho na sala de aula mostram como diferentes tipos de estratégia de ensino resultam em tipos distintos de aprendizagem passíveis de ser adquiridas, à medida que os objetos de aprendizagem são visualizados em vários níveis na sala de aula, através das ações do professor. Estas atuações dos professores afetam as atividades dos alunos que, por sua vez, incidem sobre o que os professores devem refazer. No caso específico de Moçambique, insiste-se em fazer a abordagem do ensino da língua e da formação de professores de Português em função de autores como Pilleti (2001) e Libâneo (1994), apesar destes estarem inscritos num quadro teórico que há muito foi ultrapassado, noutras latitudes do planeta (PUENTES; LONGAREZI, 2020). O recém-publicado Manual de Psicopedagogia para a Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos, encomendado pelo Ministério da Educação e



Desenvolvimento Humano de Moçambique e produzido por autores nacionais (MARTINS et al., 2019) é exemplo do uso dos escritos destes autores na formação de professores de Português em Moçambique.

Ciente desta realidade, ou seja, da existência de autores atualizados sobre a didática de línguas e instrução de professores de línguas conforme em Richards; Lockhart, 2007, a presente pesquisa retoma os textos daqueles investigadores na análise teórica e descrição de dados, pois são de uso corrente neste espaço da geografia africana. Deste modo, à semelhança de Gagné (1985); Gagné; Driscoll (1988), que defendem o desenvolvimento de processos psicológicos para auxiliar a aprendizagem dos alunos, certos investigadores da área da didática (LIBÂNEO, 1994; PLILLETI, 2001) sublinham que existem 4 fases de aula ou funções didáticas, nomeadamente: (i) Introdução e Motivação; (ii) Mediação e Assimilação; (iii) Domínio e Consolidação; (iv) Controle e Avaliação.

Libâneo, (1994, p. 111) define a Introdução como “a parte da entrada da aula que conduz ao aluno para a estratégia de desenvolvimento, faz apresentação do tema, apresentação da questão chave, apresenta a problemática de forma resumida”. De acordo com Piletti (2001, p. 233) “Motivação consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que possam favorecer determinado tipo de conduta”. Nesta ordem de ideias, a fase da Introdução e Motivação consiste no ato ou efeito de se introduzir o pupilo ao processo de ensino-aprendizagem estimulando-o a entrar e inteirar-se do processo de ensino-aprendizagem de que faz parte na sala de aula, para que se possa estabelecer a temática a ser tratada na aula.

A Mediação encaixa a real atividade do processo de ensino-aprendizagem onde, com base no diálogo no início da sua ação e sumário deste no final dessa ação, o professor faz a transposição dos conteúdos aos seus alunos. Neste processo, por um lado, há o apagamento da figura do professor como transmissor de conhecimentos e abre-se espaço para a existência do professor como aquele que faz a mediação, facilitação ou orientação da aprendizagem. Por outro, salienta-se o papel do aluno como agente ativo da sua aprendizagem e não como elemento passivo do processo de ensino-aprendizagem. Nesta fase da aula, o professor-transmissor cessa de existir e dá lugar ao professor-mediador. Este último orienta a sua ação com base na explicitação da matéria aos seus alunos, estruturando as suas ações, procurando que estes assimilem eficientemente os conteúdos durante processo de ensino-aprendizagem, de modo que



os pupilos possam desenvolver atitudes, convicções, habilidades, hábitos, entre outros (PILLETI, 2001).

O Domínio e Consolidação é uma fase didática em que estão agrupadas atividades que têm como objetivo fazer uma estruturação e síntese dos conteúdos adquiridos na fase anterior, sua análise pormenorizada e seu emprego no plano da aplicação. Nesta fase da aula, há a necessidade de se refinar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e, para o efeito, o professor procura estabelecer, através de exercícios, circunstâncias para que estes percebam e armazenem nas suas mentes os conteúdos analisados com base em trabalhos teóricos e práticos que devem propiciar a materialização da aquisição dos conhecimentos analisados. No centro desta fase didática está a necessidade de transferir estes conhecimentos analisados e sistematizados na mente do pupilo para guiá-lo em determinadas ocasiões ou experiências da sua vida prática. O Domínio e Consolidação dos conteúdos deverá incidir sobre uma metodologia que destaque a recapitulação, regulação e prática dos conhecimentos (PILLETI, 2001).

Em relação à fase didática referente ao Controle e Avaliação, Libâneo (1994, p. 186) sustenta que “para o professor poder dirigir efetivamente o processo de ensino-aprendizagem deve conhecer permanentemente o grau das dificuldades dos alunos na compreensão da matéria. Este controle vai consistir também em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem avaliando-se as atividades do professor e do aluno em função dos objetivos definidos”. Assim, a fase da aula sobre Controle e Avaliação ocorre em todas as outras fases didáticas e, simultaneamente, manifesta-se como o fechamento de todo o processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelo aluno, tendo como auxílio o seu professor.

Na presente pesquisa, a análise de aulas de Língua Portuguesa simuladas por estudantes universitários moçambicanos será com base no modelo de instrução acima descrito (LIBÂNEO, 1994; PLILLETI, 2001), por ser mais adequado para este fim e por ser o mais usado no sistema de ensino moçambicano, conforme foi referido anteriormente.

Observação de aulas

A observação da aula continua a ser uma das áreas práticas mais amplamente discutidas e calorosamente debatidas entre os envolvidos na profissão docente. Nos últimos anos, muito desse debate centrou-se na sua utilização como mecanismo de gestão do desempenho, avaliando

a qualidade do ensino e a eficácia do professor no desenvolvimento da sua atividade de lecionação (O'LEARY, 2017).

A investigação científica em Educação, defende que a observação é uma ferramenta relevante de recolha de informação docente. Contudo, argumenta-se que observar não se circunscreve a mera aptidão de enxergar. Dito de outro modo, observar ultrapassa a elementar competência de repertoriar por meio de uma sensação ótica. Observar consiste na habilidade de contemplar e perceber um determinado cenário; é obter um número maior possível de ideias de uma ocorrência ou de um feedback produzido por um ser que é objeto de um estudo científico. Assim sendo, entende-se que ela é uma ação que deve ser estudada e treinada, pois nenhum indivíduo é gerado com a habilidade de observar. Trata-se, pois, de uma destreza fundamentada na ciência que se vai construindo no percurso da vida do Homem (BARTELMÉBS, 2013).

A observação em sala de aula representa, pelo menos nos principais círculos políticos, um meio de medir a produtividade nos gastos com educação por meio da avaliação de práticas de ensino (KHADJOOI, 2011). Entre os aspetos que denotam ter um papel relevante nas diferentes circunstâncias e objetivos da observação de aulas nas escolas destaca-se a noção de eficiência do professor no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (O'LEARY, 2012). Neste sentido, a observação de aulas tem como contributo o desenvolvimento não apenas pessoal como também profissional dos docentes, procurando salientar a excelência do serviço de educação servido e para o aumento da tarefa de colaboração, rumo ao sucesso de aprendizagem dos pupilos (REIS, 2011).

A observação da aula pode dar cobro a questões sobre o *status quo* da qualidade educativa e às propostas de melhoria desse estado de coisas, com perguntas como qual é o estado atual da qualidade educacional nas escolas e como pode ser melhorado de forma realista com os recursos disponíveis, respetivamente? Por outro lado, pode fornecer alguma explicação para as razões do deficitário estado da educação, ao se questionar por que a qualidade da educação é pobre? Quase na sua totalidade, as perguntas da motivação da baixa qualidade do ensino têm de ser apoiadas por outras informações, sendo que a maioria pertence a dados de entrevistas com professores, possibilitando assim melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem que está sendo usado e sobre até que ponto processos específicos de ensino

poderão ser implementados. Isso leva à área de pensamento do professor, que é também fundamental para melhorar a qualidade educativa (O'SULLIVAN, 2006).

A premência de usar as observações das aulas é que propicia um olhar mais direcionado na absorção dos recursos disponíveis e capacitação profissional do professor num determinado período de tempo. As observações da lição tomam em consideração as circunstâncias específicas em que ocorrem, os contextos reais em que professores exercem a sua atividade laboral, a partir de um circuito que permite conceitualizar a qualidade de educação. Essas observações catapultam o professor para o centro do palco do processo de ensino-aprendizagem, um posicionamento que, frequentemente, é negligenciado. Com efeito, e em última análise, as reformas educativas são implementadas por professores e, para o efeito, este deve ter capacidade intelectual de implementar as tais reformas. De outro modo, os professores podem ficar sobrecarregados com reformas, pelo fato de não conseguirem implementá-las e tenderem a ficar desiludidos (O'SULLIVAN, 2002).

Na visão de Reis (2011), um melhor desenlace do processo de observação de aulas está sujeito a uma organização meticulosa atempada sobre o estabelecimento de níveis de regularidade de sua ocorrência, o tempo alocado para as mesmas, a clarificação dos pontos peculiares a serem observados, a definição de estratégias de observação por manipular bem como a idealização de dispositivos de captação ajustados à realidade escolar. Tanto os professores observados como os observadores beneficiam da observação e do debate sobre aulas observadas. Assim sendo, uma das habilidades mais significativas do supervisor do trabalho de examinação de aulas é a sua capacidade de observação, pois todos nós, num contexto de supervisão, somos dados a observar situações não coincidentes.

A observação na sala de aula, observação de pares, autoavaliação e avaliações dos alunos são alguns dos métodos clássicos de avaliação de professores. A observação em sala de aula é um método frequente usado para avaliar professores (LITTLE et al, 2009) e, muitas vezes, consiste em um gestor escolar visitar uma turma sem avisar. Os professores temem essas visitas e sentem-se ameaçados por este método, a menos que um plano cuidadoso de ação é usado, enquanto o professor é observado. A observação em sala de aula e a observação entre colegas são semelhantes, pois ambos os métodos têm como centro a observação de uma turma. Embora a observação da aula seja, geralmente, conduzida por um gestor escolar, a observação



de pares é conduzida por um colega que observa e relata a observação feita a outro colega. A observação entre pares é menos ameaçadora em relação ao outro tipo de observação aqui analisado, mas não é apropriada para avaliação sumativa do avaliado (LENGELING, 1996).

Na perspectiva de Reis (2011), a observação deve ser conduzida tomando em consideração as características específicas da aula. Para o efeito, não se devem privilegiar observações opacas, ou seja, desprovidas de qualquer instrumento de observação e, para o efeito, existe um conjunto variado de materiais sob a forma de grelha que permitem produzir uma observação de aula não opaca. Nesta ordem de ideias, e de acordo com Reis (2011), podemos ter os seguintes materiais: (i) *Grelhas de observação de fim aberto*, que propiciam a coleta de informações sobre ideias, conceito ou ocorrências, entre elas, as competências do professor, as características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula; (ii) *Grelhas de observação focada em comportamentos ou acontecimentos em áreas muito específicas*, para observação e análise mais afinadas e aprofundadas; (iii) *Listas de verificação*, que facultam a identificação e arquivo da existência ou inexistência de procedimentos ou ocorrências tidos como necessários, estruturados por um certo foco; (iv) *Escalas de classificação*, através delas faz-se uma observação, mediante uma escala, aferindo um sistema fechado de atributos ou propriedades; (v) *Mapas de registo do movimento* do docente e dos discentes no espaço pedagógico, relativo às trocas de informações entre estes nesse contexto, da estruturação nesse espaço dos diversos recursos e equipamentos, entre outros.

Metodologia de Recolha de Dados

A observação em sala de aula é um método de examinação direta da prática de ensino, à medida que ela se desenvolve em tempo real, com o observador ou analista tomando notas e codificando comportamentos instrucionais na sala de aula ou de aulas em vídeo (HORA; FERRARE, 2013). Nesta ordem de ideias, e tomando em consideração as fases de desenvolvimento de uma aula (LIBÂNEO, 1994; PLILLETI, 2001) e as ideias de REIS (2011) sobre a elaboração de grelhas de observação apresentadas acima, na presente pesquisa, foi aplicado um questionário a cerca de 34 estudantes, em que 17 eram do período Laboral e mesmo número do período Pós-Laboral, com o objetivo de obter dados sobre a simulação e observação de aulas desenvolvidas por estudantes universitários moçambicanos. Estes encontravam-se a

frequentarem o 1º semestre do 4º ano do Curso de Licenciatura em Ensino do Português mais precisamente na cadeira de Estágio I.

O instrumento aplicado (vide anexo – I) possuía um conjunto de 11 questões que procuravam inquirir sobre i) dados sociolinguísticos (questões 1-4); ii) autoavaliação da aula lecionada (questões 5-9); iii) avaliação das aulas observadas aos colegas (questão 10); iv) diagnóstico da disciplina de Estágio I (questão 11). As respostas às perguntas colocadas aos inqueridos eram do tipo quantitativo e qualitativo. Na essência, as perguntas sobre a informação social e linguística produziram dados quantitativos. As questões 5, 6 e 8 sobre as dificuldades sentidas na simulação da aula, o momento da aula em que sentiu essa dificuldade, bem como o autoquestionamento em relação à atividade desenvolvida foram as que, essencialmente, geraram respostas quantitativas. Todas as outras indagações sobre as razões da dificuldade (7), justificação da autoavaliação das ações realizadas (9), julgamento em relação às aulas dos colegas (10) e da disciplina que frequentam (11) originaram dados qualitativos. Neste sentido, e na aceção de Sousa (2010), além da objetividade, imparcialidade e representatividade dos dados que decorre da análise quantitativa, opera-se um exame qualitativo para descrição, interpretação e compreensão das informações prestadas pelos estudantes inqueridos.

Os dados usados neste estudo decorrem de um processo de avaliação no âmbito da disciplina de Estágio I. Contudo, estes assinaram uma declaração consentido o uso das informações constantes nesses documentos, para a produção deste artigo científico. A simulação da aula devia ter como centro as funções didáticas descritas por LIBÂNEO, (1994); PLILLETI (2001), com base num tema de funcionamento da língua portuguesa, em cerca de 10 minutos. Inicialmente, as aulas foram simuladas e observadas em tempo real, devendo o estudante fazer uma síntese da sua atuação e dos outros colegas, com a expectativa de numa aula de tipo seminário, autoavaliarem-se e avaliarem os seus colegas. Estes últimos processos foram substituídos pelo instrumento de recolha de dados acima descrito. No entanto, com a decretação de Estado de Emergência na República de Moçambique, que vigorou entre Abril e Setembro de 2020, e as orientações da Universidade Eduardo Mondlane no sentido de continuar o processo de ensino-aprendizagem à distância, com base em plataformas digitais devido à pandemia da COVID-19, a situação alterou-se. O docente responsável por lecionar esta disciplina e proponente desta pesquisa orientou os pupilos a simularem e, posteriormente,

enviarem remotamente, por via de email e/ou WhatsApp, os vídeos das suas aulas. Por outro lado, o orientador de Estágio I solicitou que os seus discentes visionassem os vídeos e, de seguida, os avaliassem e se autoavaliassem, com base nas respostas ao questionário proposto pelo professor.

Neste estudo, para garantir o sigilo das suas identidades todo o documento preenchido pelos estudantes, definiu-se um código XY/2020/EP/L(PL), ou seja, foram usadas as iniciais dos seus nomes (XY), seguindo o ano académico (2020), a abreviatura do curso que frequentavam, Ensino de Português (EP) e, por fim, o regime de frequência do curso, L-laboral e PL-Pós-laboral. A informação estatística usada no presente estudo foi obtida com base no programa Microsoft Excel, em que para cada ação/situação assinalada pelo pupilo foi atribuído o valor 1 e para cada ação/situação não destacada foi imputado o valor 0. Na folha Excel, horizontalmente foram somados todos os valores 1 e obtidas as percentagens através da divisão do total de respostas pelo número da população da amostra do Laboral (17) e Pós-Laboral (17).

13

Descrição e discussão de dados

Descrição de dados

Os estudantes do período Laboral têm uma média de idades de 26,5 anos, sendo que o pupilo mais velho tem 38 anos e o mais novo tem 20 anos de idade. 11 dos inqueridos são do sexo feminino (65%) e 6 são do sexo masculino (35%). Mais de metade (76,4%) é natural de Maputo, 11,8% são também de uma província do sul de Moçambique (Inhambane), o restante dos pupilos é natural de províncias no norte de Moçambique, nomeadamente um de Nampula (5,9%) e outro de Cabo-Delgado (5,9%). A maioria (53%) tem o Português como Língua Materna e a minoria (47%) tem como língua de nascença uma Língua Bantu. Por sua vez, os estudantes do período Pós-Laboral, apresentam uma média de idades de 37,7, o discente mais idoso tem 53 anos e menos crescido tem 26 anos de idade. Neste grupo, há mais mulheres (76,5%) em relação aos homens (23,5%). Em termos de naturalidade, a zona sul de Moçambique lidera com 70,6% dos inqueridos nascido na província de Maputo, seguindo-se a província de Inhambane com 11,8% e Gaza com 5,9%; na zona centro de Moçambique temos apenas um natural da província de Sofala (5,9%), o que também acontece com a parte norte com 5,9 % correspondente a um natural da província de Nampula. 64,7% dos estudantes deste



regime de ensino têm como Língua Materna uma Língua Bantu e somente 35,3%, nasceu e aprendeu a falar o Português como primeira língua.

Uma maioria de 52,9% dos estudantes do período Laboral afirmou que não teve nenhuma *dificuldade em desenvolver a atividade de simulação de aulas* enquanto uma minoria de 47,1% defendeu que enfrentou certos embaraços no decurso da simulação da lição. Os principais focos de problemas estiveram nas fases de Introdução e Motivação (17,6%) e Domínio e Consolidação (17,6%), seguidas de Controle e Avaliação (5,9%) e, finalmente, Mediação e Assimilação (5,9%).

No que se refere à Introdução e Motivação, os inqueridos salientaram que a dificuldade esteve em não saber como fazer a introdução ao tema e da motivação a dar para estimular os pupilos a fazer parte da lição; problemas de gestão de tempo e nervosismo; fazer uma motivação descontextualizada do tema da aula, conforme o seguinte testemunho: “Dei uma motivação que não tinha relação com o tema da aula a ser dada, sabendo que é pertinente dar uma motivação que leva ao aluno a entrar no contexto da aula a ser lecionada. Exemplo: se vai falar dos textos normativos deve se dar um exemplo que tem a ver com regras” [ML/2020/EP/L].

Os principais problemas ao nível do Domínio e Consolidação surgiram do entendimento de que os temas propostos para aula eram complexos, pois um era sobre gramática e outro sobre análise textual; a ausência de audiência em simulações gravadas em vídeo, conforme no seguinte registo: “Uma vez que a aula que devia simular, tinha que ser por vídeo, que, normalmente, devia haver uma interação direta com alunos, neste caso, seriam os colegas, para ser mais visível o uso de todos momentos de aula, foi difícil se encaixar a esta realidade, pois não permite saber se o aluno está ou não a acompanhar. A necessidade de se adaptar a forma de aula virtual foi mais difícil” [AM/2020/EP/L].

Na Mediação e Assimilação, o impedimento esteve no nervosismo que não permitiu a conclusão dos conteúdos por lecionar, enquanto que a fase de Controlo e Avaliação foi prejudicada pela falta de tempo para correção dos exercícios propostos.

Uma parte significativa dos estudantes do Pós-Laboral (58,8%) revelou que passou por tribulações na atividade de simulação de lecionação, enquanto 41,2% deste grupo de discentes referiu que não teve qualquer problema no desenvolvimento destas ações. A maior incidência deste último caso esteve na fase do Controlo e Avaliação (23,5%), seguindo-se a da Mediação



e Assimilação (17,6%), depois a da Introdução e Motivação (11,8%) e, por fim, a do Domínio e Consolidação (5,9%).

As justificações destes inqueridos sobre os problemas com a fase do Controlo e Avaliação centraram-se sobre a impossibilidade de exploração de todas as funções didáticas aprendidas por a simulação ter sido em vídeo; ausência de marcação do Trabalho Para Casa; incapacidade de controlo dos alunos, assumindo o seguinte registo: “a dificuldade sentida, consistiu em controlar os alunos, no sentido de poder perceber se os mesmos assimilaram a matéria por mim dada. Durante a avaliação, percebi que faltava alguns aspetos por sanar, tais como: erros ortográficos, expressão oral e escrita por parte dos alunos” [AM/2020/EP/PL]. As adversidades na implementação da função da Mediação e Assimilação, segundo estes estudantes, tiveram a sua génese no nervosismo no desenvolvimento da atividade e incerteza de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos; a inexistência da audiência criou uma sensação de insegurança em relação à aprendizagem dos conteúdos lecionados, como esclarece a seguinte afirmação: “a dificuldade que tive foi na fase de Mediação e Assimilação, pois não pude saber se fui clara na minha explanação do conteúdo visto que não havia interação com o docente, que é o nosso moderador. Portanto, por esse motivo, não sei dizer se foi possível alcançar os objetivos previstos para a aula” [MN/2020/EP/PL]. Na Introdução e Motivação, os estorvos estiveram essencialmente ligados à falta de audiência e de, expressamente, não ter conseguido motivar os seus alunos, enquanto na fase do Domínio e Consolidação os entraves deveram-se à “escassez do material didático adequado e o ambiente não favorável” para a simulação da aula [CM/2020/EP/PL].

A totalidade das amostras de discentes constituídas, tanto do período Laboral como do Pós-Laboral, quando inqueridos se estavam preparados para seguir a disciplina de Estágio II, ou seja, estagiar na escola, responderam afirmativamente (100%). No período Laboral, os estudantes defenderam, essencialmente, que tinham adquirido no passado, com as disciplinas de Didática I & II e nas aulas de Estágios I, conhecimentos suficientes para seguir para as práticas pedagógicas numa escola: “julgo que estou preparada para seguir ao estágio II, porque vejo que assimilei muito bem os conteúdos desenvolvidos na cadeira precedente a esta. E sinto-me preparada para desenvolver na prática os conhecimentos adquiridos nas aulas de Estágio I, mas ciente de que não será uma tarefa fácil, mas sim, um verdadeiro desafio” [HS/2020/EP/L].



Do mesmo modo, os inqueridos do Pós-Laboral sentem-se suficientemente prontos para seguir no estágio numa escola, não apenas por terem adquirido conhecimentos teóricos no seu passado académico, mas sobretudo por terem apropriado bastante experiência com a simulação de aulas: “partindo da simulação da aula que apresentei pude sentir que tenho uma voz audível e os alunos não tiveram dificuldades para acompanhar a aula, tive segurança no momento de mediação e assimilação pois tive domínio da matéria que lecionei e para que a aula decorresse de uma forma efetiva, servi-me de vários métodos de ensino (método expositivo, elaboração conjunta e trabalho independente) e, por fim, consegui harmonizar os exercícios aos objetivos traçados para a aula” [CM/2020/EP/PL].

Os problemas de simulação que os estudantes detetaram dos seus colegas podem ser divididos em duas categorias essenciais, dada a dispersão em relação à sua indicação pelos inqueridos neste estudo. A primeira categoria é sobre os erros de postura, que envolve aspetos individuais da atuação do professor na sala de aula, enquanto a segunda é designada de conhecimento, que consiste na alocação dos saberes apreendidos no desenvolvimento da ação pedagógica. Neste sentido, os pupilos do período Laboral fizeram referência aos seguintes problemas de postura: (a) uso inadequado de expressões da língua portuguesa (exemplo: linguagem vulgar no lugar de linguagem corrente e/ou culta que é apropriada para o contexto de ensino-aprendizagem); (b) projeção da voz (na maioria dos casos ela não era suficientemente audível para a audiência, sobretudo os sentados no fundo da sala de aula); (c) insegurança e desmotivação na condução da atividade de lecionação; (d) gestão do uso do quadro e tempo de lecionação. Em relação à aplicação dos saberes detidos no decurso da aula, houve a referência ao seguinte: (a) domínio dos conteúdos por lecionar; (b) levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos na aula; (c) aplicação das fases do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na fase de Domínio e Consolidação. No regime pós-Laboral, em relação à postura, foram apontados os seguintes constrangimentos: (i) nervosismo; (ii) desmotivação; (iii) ausência de vivacidade e interação professor-aluno; (iv) uso inapropriado da linguagem; (v) movimentação no recinto da sala de aula. Os obstáculos ao nível do conhecimento sublinhados pelos pupilos na observância da atuação de seus colegas foram: (i) gestão das informações científicas por ensinar; (ii) compreensão das funções didáticas, especialmente na função de Introdução e Motivação e Domínio e Consolidação.

As respostas da população do período diurno selecionada para estudo, quando questionada sobre *dois aspectos que gostava de ver alteradas nas aulas de Estágio I*, incidiram sobre três eixos: (a) nada a propor para mudar o curso das aulas da disciplina de Estágio I, conforme o seguinte testemunho; “penso que não há nada que se deva alterar, pois nas aulas de estágio I, aprendemos o que devemos pôr em prática na sala de aulas daí que, não vejo necessidade de se alterar absolutamente nada” [IM/2020/EP/L]; (b) aumento do tempo de simulação e/ou lecionação da disciplina de Estágio I, tomando em consideração a seguinte informação: “eu gostaria de sugerir um aumento das simulações, apesar do curto tempo, acho que cada estudante deveria ter duas simulações por semestre, por exemplo agora acredito que muitos de nós tivemos dificuldades nessas simulações e se tivéssemos mais uma oportunidade poderíamos melhorar ou sanar todos os erros anteriormente cometidos. Assim, com uma simulação, temos o desafio de ir melhorar no estágio, enquanto poderíamos ter superado essas dificuldades bem antes dessa segunda fase (estágio)” [RB/2020/EP/L]; (c) avaliação das simulações de aula imediatamente a seguir à observação, o que pode ser atestado com a seguinte afirmação “um dos aspectos que eu gostava de ver alterado nas aulas de Estágio I é relativamente à simulação de aula. Gostava que os comentários da simulação de aula fossem feitos no final de cada apresentação, de modo a permitir que os estudantes terminem a sua apresentação cientes dos seus problemas ou erros” [HS/2020/EP/L]. Por sua vez, os estudantes do curso noturno, tenderam, essencialmente, a responder que a alteração que gostavam de ver operada é o aumento do tempo de lecionação desta disciplina, tendo em atenção a seguinte asserção “o que gostava de ver alterado na aulas de Estágio I, seria o tempo estipulado que é curto, uma aula por semana julgo não ser suficiente” [EF/2020/EP/PL]; ou, ainda, o tempo de simulação da aula, assumindo o seguinte posicionamento “os dois aspectos que gostava de vê-los alterados no estágio I são: Aumento da carga horária semanal; Praticar mais aulas de simulação de modo a aumentar-se o domínio desta prática” [AS/2020/EP/PL].

Discussão de dados

O estudo mostra que tanto os estudantes do Laboral (47,1%) como os do Pós-Laboral (58,8%) revelaram ter problemas com o processo de lecionação dos conteúdos de Língua Portuguesa propostos. De um modo geral, e tomado em consideração, as fases a seguir numa



aula (LIBÂNEO, 1994; PLILLETI, 2001), afetou todos os momentos previstos, designadamente: Introdução e Motivação (17,6% -Laboral); Mediação e Assimilação (17,6%), Pós-Laboral); Domínio e Consolidação (23,5%); Controlo e Avaliação (11,8%).

No centro da resolução destes problemas está o plano de aula. Com efeito, atendendo que, em didática, a planificação consiste numa tarefa ligada ao trabalho do professor, exigindo deste o labor de refletir sobre o processo de ensino, em si, e em relação à aprendizagem por parte do aluno. Considera-se, por isso, que:

Uma boa aula é aquela que é muito bem planejada, que tem objetivos claros e precisos e uma avaliação que revele a aprendizagem pretendida naquele exato momento. Se assim se caracteriza uma boa aula, podemos conjecturar que o planeamento do professor se tornará um instrumento de garantia de aprendizagem dos alunos na medida em que revelar uma relação entre objetivo de aula e a avaliação da aprendizagem correspondente, considerando atividades que levem o aluno a desenvolver habilidades pretendidas naquela aula (SCHEWTSCHIK, 2017, p. 10662).

18

Neste sentido, todos os problemas (nervosismo, insegurança, escassez de tempo para a lecionação, seguimento das funções didáticas na sala de aula) revelados pelos estudantes inqueridos em relação à simulação das aulas parecem poder ser resolvidos com uma boa planificação da aula, pois estando esta bem elaborada garante o sucesso do ensino (ação do professor) e da aprendizagem (ação do aluno). Dito de outro modo, há a necessidade de se planificarem as aulas com correção e, sobretudo, como um processo reflexivo para que antes da execução do planejado, se obtenha o sucesso requerido. Assim analisada a planificação das aulas, não haverá espaço para a ocorrência de problemas decorrentes da execução do plano, como indicaram os estudantes, pois o sucesso de uma aula está na sua planificação atempada (CONCEIÇÃO, et al., 2016).

A totalidade dos estudantes selecionados para este estudo referiu estar preparada para seguir para disciplina seguinte, o que significa que, apesar de terem consciência das dificuldades de lecionação, estão seguros que poderão seguir para a disciplina de estágio II que, na essência, consiste em realizar as práticas pedagógicas supervisionadas numa escola secundária da República de Moçambique. Isto está em consonância com o posicionamento que refere que na esfera da formação e do desenvolvimento da atividade profissional, que tipifica um professor, não é somente a perceção e domínio de uma disciplina, mas a compreensão e

gestão de um conjunto de conhecimentos, como o saber de si e, por isso, denominado saber docente. Nesse sentido, o professor deve ter, além dessa gama variada de saberes, aqueles relativos ao ofício de ensinar (TARDIF, 2000). Assim sendo, se a função do professor consiste em inserir e construir socialmente cada indivíduo no decurso do processo de formação, antes dessa tarefa o docente deve ter adquiridas competências técnicas e teóricas para a transmissão desses conhecimentos que são essenciais para a manutenção e progresso social (LIBÂNEO, 1994). Além disso, os professores precisam ter autoconfiança para o exercício da docência, pois quem detém um conhecimento de si é a própria pessoa, o que a facilita fazer a previsão de possíveis atitudes, comportamentos e sentimentos em face de uma situação peculiar e, a partir daí, identificar a melhor forma de agir sem se ofender a si mesmo e ao outro no decurso do processo de ensino-aprendizagem (LOPES JÚNIOR, 2010).

Neste texto, fez-se referência a Lengeling (1996) que alude à observação entre pares como sendo menos ameaçadora em relação ao outro tipo de observação aqui analisado, mas não sendo apropriada para avaliação sumativa do observado. Damas; Ketele (1985, p.11) salientam, no entanto, que “a observação é um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objeto tomado em consideração, em função do objetivo organizador”. A observação de pares realizada pelos estudantes selecionados para esta pesquisa, demonstrou haver entre si problemas de (i) postura, que incidem sobre a atuação do professor na sala de aula; (ii) conhecimento, aplicação de saberes adquiridos na realização da tarefa de ensinar.

A visão de Freire (1996, p. 97) sobre a postura na sala de aula é a de que “devemos sempre estar atentos a leitura que fazem de minha atividade com eles [os alunos]”. Esta asserção mostra que o professor deve inquirir constantemente aos seus alunos sobre as aprendizagens e sobre a sua atuação no espaço do processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva de Mackay (2003), o mediador do processo de ensino-aprendizagem deve adotar uma perspectiva reflexiva, ou seja, ser um professor reflexivo, que se caracteriza por ser um indivíduo com conhecimento acadêmico e tem clarificados os seus valores pessoais, evita uma lecionação baseada na rotina, planejando aulas pedagogicamente atraentes, possibilitando assim a melhoria da eficácia da prática do ensino. A profissão docente incide sobre o conhecimento, pois é o conjunto desses conhecimentos e saberes que tipificam a profissão. A tarefa de lecionar tem como base a aposta



de converter esses conhecimentos e saberes em produtos do ensino, isto é, aprendizagens cruciais para os alunos (MARCELO, 2009). Nesta ordem de ideias, o professor deve ter um bom domínio teórico e prático tanto do que vai ensinar como da forma como pretende lecionar (LIBÂNEO, 1994), sob pena de inviabilizar o compromisso com a aprendizagem discente (MARCELO, 2009).

Contudo, a centralidade da observação, em geral, e da observação de pares, em particular, está no seguinte posicionamento:

É ainda através da observação que podemos fornecer aos indivíduos observados a informação necessária para eliminarem ou diminuírem as discrepâncias entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem. Tal contributo vai permitir-lhes crescer em termos profissionais, ajustando os seus desempenhos àquilo que deles é esperado (TRINDADE, 2007, p. 40).

A tarefa de avaliação de pares realizada pelos estudantes universitários moçambicanos isolados para esta pesquisa parece demonstrar que têm em sua frente um bom caminho para crescerem profissionalmente, pois foram capazes de identificar entre os colegas anomalias, destacando o que julgam que fazem corretamente e o que efetivamente realizam no desenvolvimento da ação educativa na sala de aula. Desta forma, estes podem conformar esses desequilíbrios à atuação esperada no espaço do processo pedagógico.

As propostas feitas pelos informantes em relação à melhoria da cadeira de Estágio I tenderam a incidir, sobretudo, na necessidade de incremento do tempo de simulação de aulas que é um dos conteúdos centrais tratados nesta cadeira. Esta situação convoca um debate sobre a proposta de currículo do (s) curso (s) de ensino de línguas na Universidade Eduardo Mondlane. Com efeito, conforme Dias (2015, p.10447), tomando em consideração o curso de Licenciatura em Ensino do Português da Universidade Pedagógica, refere-se que “os estudantes têm atividades práticas desde o 1º ano do curso até o 4º ano da Licenciatura”. No curso de Licenciatura em Ensino do Português da Universidade Eduardo Mondlane, as práticas pedagógicas somente ocorrem na disciplina de Estágio II, num período mínimo de um trimestre e máximo de dois trimestres. Não é difícil concluir que o estudante finalista do curso de Ensino de Português da Universidade Pedagógica tem mais tempo de práticas pedagógicas quando comparado com o da Universidade Eduardo Mondlane. À semelhança do que aconteceu na



Universidade Pedagógica, que apenas existe desde o ano 1985, foi realizada uma reforma curricular implementada em 2004, em que as práticas pedagógicas que têm o seu início no 1º ano do curso, a Universidade Eduardo Mondlane fundada em 1962, cujo curso de Ensino de Português existe há cerca de 15 anos, devia fazer uma reforma curricular de modo a criar condições para que o estudante tenha mais horas de contato no desenvolvimento das práticas pedagógicas. As vantagens disto são descritas pela autora que temos vindo a citar nos seguintes termos:

Este último tipo de formação [formação profissionalizante] tem em vista o desenvolvimento de conhecimentos psicopedagógicos e didáticos e a promoção do desenvolvimento de habilidades e competências docentes no processo de ensino aprendizagem na Universidade, em atividades das Práticas Pedagógicas nas escolas [...] a UP conseguiu conferir um significado relevante à componente prática e operar uma rutura epistemológica importante com o modelo clássico, assente num paradigma racionalista cartesiano, que operava uma fragmentação notória no conhecimento, criando assim uma dicotomia entre a teoria e a prática (DIAS, 2015, 10451-10452).

21

Um segundo aspeto ligado às propostas feitas pelos inqueridos sobre a disciplina de Estágio I está a necessidade de diferenciar os estudantes do período Laboral e aqueles do regime Pós-Laboral, no sentido em que os primeiros são mais novos e tendem a ter mais horas de contato com as disciplinas que frequentam, enquanto os segundos são mais velhos e têm, regra geral, menos horas de interação com as cadeiras do curso em que se inscreveram. A questão sobre as idades foi comprovada pelos dados que foram descritos neste estudo, onde se verificou que a média de idades dos estudantes do regime Laboral era de 26,5 tendo o estudante mais velho 38 anos, enquanto no período Pós-Laboral a média de idades era de 37,7, sendo o inquerido mais velho com 53 anos.

Há uma consciência em relação a outros desequilíbrios, como o tempo de contato e características típicas do ensino noturno, entre os órgãos da administração da Universidade Eduardo Mondlane:

Os cursos em regime pós-laboral na UEM colocam desafios específicos, em termos da sua governação, gestão e processos de ensino-aprendizagem e são inúmeros os constrangimentos enfrentados, tanto pela Direção da UEM, como pelas Faculdades e Escolas que oferecem este regime. De entre eles destacam-se a falta de práticas



pedagógicas específicas aos CPL [Cursos em regime pós-laboral] [...] os altos índices de reprovação [...] (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2017, p. 1).

Contudo, e como refere Darolia (2014), os estudantes trabalhadores podem produzir na escola bons resultados quando estes aplicam experiências do mundo laboral como estratégias de gestão, habilidades de comunicação e de resolução de problemas. No entanto, nem todos têm desenvolvidas estas estratégias e habilidades e, por isso, é dever dos Estados e das instituições de ensino superior criar currículos que estejam adequados às necessidades dos estudantes que frequentam a universidade no regime Pós-Laboral. Assim sendo, a consecução do objetivo “aumentar o acesso ao ensino superior, para o aperfeiçoamento e crescimento profissional aos trabalhadores e cidadãos em geral” (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2017, p. 1), deve passar por tornar efetivos e realizáveis a curto-prazo, entre outros, os seguintes dois princípios que regulamentam os cursos do regime pós-laboral na UEM:

22

Priorização dos cursos de maior procura e relevância e que respondam às necessidades de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos trabalhadores, garantindo-se o princípio de autossustentabilidade e de qualidade [...] Adequação dos currículos dos cursos ao perfil do graduado e às necessidades do mercado de trabalho e dos grupos-alvo (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2017, p. 5).

Conclusão

Esta pesquisa analisou, com base num questionário criado para o efeito, as impressões que os estudantes universitários moçambicanos, do período Laboral assim como do Pós-Laboral, a frequentarem a Licenciatura em Ensino do Português, têm sobre o processo de simulação de aulas que ocorre na disciplina de Estágio I.

Na generalidade, os inqueridos mostraram que tiveram dificuldades em simular as aulas com base nas funções didáticas anteriormente analisadas em contexto de sala de aula e propostas por autores como Libâneo (1994) e Pilleti (2004). Argumentou-se que os problemas descritos só podiam ser ultrapassados através de uma planificação eficiente da aula, pois esta permite que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido, limitando a interferência de situações como nervosismo, disfunção sincrónica entre o tempo da aula com a ação didática e incumprimento das fases da aula.



Além de terem revelado que estavam preparados para seguir, mesmo com as dificuldades descritas, o que pode ser um prenúncio de um conhecimento interiorizado das mesmas, os inqueridos salientaram deficiências dos pares na simulação das aulas situáveis ao nível da postura e conhecimentos docentes.

O estudo procurou defender que o professor deve ter uma postura adequada na sala de aula que passa, necessariamente, por ser um professor reflexivo ciente dos seus valores e atento às opiniões dos seus alunos. Em relação ao conhecimento, defendeu-se que a tarefa docente é indissociável dos conhecimentos e saberes detidos pelo professor que devem ser convertidos em aprendizagens dos alunos. Na essência, a avaliação de pares permitiu aferir que inqueridos tendem a comportar-se como profissionais da ação didática, pois foram capazes de detetar inconsistências na atuação docente dos colegas, o que parece ser um indicativo de ter consciência de uma ação otimizada da dificuldade apontada.

A urgência de haver uma reforma curricular no curso de Licenciatura em Ensino de Português oferecido na Universidade Eduardo Mondlane, que possa permitir mais tempo de realização de práticas pedagógicas supervisionadas, assim como uma melhor especificação das necessidades de aprendizagens dos estudantes do regime Pós-Laboral, constituíram as ilações que o estudo tirou sobre as propostas de melhoria para a disciplina de Estágio I oferecida neste curso.

23

Referências

BARROS, F. C. O M.; JOROSKY, N. H. Práticas pedagógicas e formação de professores: vivências humanizadoras em sala. In: *Educere*, p. 3468-3483, 2015. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17732_7727.pdf. Acesso em: 08 Out. 2020.

BARTELMÉBS, R. C. A observação na pesquisa em educação: planejamento e execução. Disponível em: http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1454/1/Texto_observacao.pdf, 2013. Acesso em: 08 Out. 2020.

BERG, C.A.; CLOUGH, M. Hunter lesson design: The wrong one for science teaching, *Educational Leadership*, p. 75–78, 1991.

CONCEIÇÃO, J. S.; SANTO, J. SOBRINHA, M. C. A. M.; OLIVEIRA, M. A. R. A. Importância do planejamento no contexto escolar, 2016. Disponível em: fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/a-importancia-do-planejamento.pdf. Acesso em: 10 Out. 2020.



COSSA, E. F. R.; TAJÚ, G. A.; TEMBE, C. C. A.; DOMINGOS, L. N. C.; MUIANGA, X.; ROSÁRIO, L. S. C.; ZIMBA, H. F.; MAMBO, A. **Reflexão sobre a formação psicopedagógica dos professores do Ensino Superior**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2012.

DAMAS, M. J.; De KETELE, J.M. **Observar para Avaliar**. Coimbra: Almedina, 1985.

DAROLIA, R. Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students, **Economics of Education Review**, nº 38, p. 38–50, 2014.

DIAS, H. N. A prática pedagógica e o estágio pedagógico na formação integrada de professores na universidade pedagógica. In: **Educere**, p.10447-10455, 2015. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19322_7825.pdf. Acesso em: 08 Out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNÉ, R.M. **The conditions of learning**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985.

GAGNÉ, R.M.; DRISCOLL M.P. **Essentials of learning for instruction**. New Jersey: Prentice Hall, 1988.

HORA, M. T.; FERRARE, J. J. **A review of classroom observation techniques in postsecondary settings**. Madison: WCER, 2013.

KHADJOOI K.; ROSTAMI, K.; ISHAQ, S. How to use Gagne’s model of instructional design in teaching psychomotor skills, **Gastroenterol Hepatol Bed Bench**, vol. 4, nº3, p. 116-119, 2011.

LENGELING, M. M. The Complexities of Evaluating Teachers, **Revista Eric**, p. 1-13, 1996. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED399822>. Acesso em: 10 Out. 2020

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LITTLE, O.; GOE, L.; BELL, C. **A practical guide to evaluating teacher effectiveness**. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2009.

LOPES-JUNIOR, P. F. **A autoestima e sua influência no espaço escolar, com a atuação dos orientadores educacional e pedagógico**. Tese de Mestrado, Universidade Candido Mendes, Instituto a Vez do Mestre, Rio de Janeiro, Brasil, 2010.

MACKAY, S. L. **O Professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula**. São Paulo: Special Books, 2003.

MARRA, J.; VIEIRA, J. A formação de professores em moçambique – um estudo de caso na Universidade Eduardo Mondlane, 2011. Disponível em: http://www.academia.edu/33513434/a_forma%C3%87%C3%83o_de_professores_em_mo%C3%87ambique_um_estudo_de_caso_na_universidade_eduardo_mondlane. Acesso em: 10 Out. 2020

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, **Ciências da Educação**, nº 8, p.7-22, 2009.



MARTINS, V; CHIRINDZA, D; CUAMBA, H. **Manual de Psicopedagogia Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos - (Formato Hipermedia)**. Maputo: Associação Progresso, 2019. Disponível em: [Psicopedagogia | Projecto Better \(mined.gov.mz\)](https://psicopedagogia.mined.gov.mz).

MENDONÇA, M. I. M. R. **Developing teaching and learning in Mozambican higher education: a study of the pedagogical development process at Eduardo Mondlane University**. Umeå University, Department of Science and Mathematics Education, 2014.

O'LEARY, M. Exploring the role of lesson observation in the English education system: a review of methods, models and meanings, **Professional Development in Education**, vol. 5, nº 38, p. 791-810, 2012.

O'LEARY, M. Introduction: Reclaiming lesson observation as a tool for teacher learning. In: Matt O'Leary. (ed.). **Reclaiming Lesson Observation Supporting excellence in teacher learning**. London: Routledge, 2017.

O'SULLIVAN, M.C. Reform implementation and the realities within which teachers work: a Namibian case study, **Compare**, vol. 2, nº 32, p. 219-237, 2002.

O'SULLIVAN, M. Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes, **International Journal of Educational Development**, nº 26, p. 246-260, 2006.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo, SP: Ática, 2001.

PUNTES, R. V; LONGAREZI, A. M. José Carlos Libâneo: gênese e desenvolvimento de seu pensamento didático, **Ensino em Revista**, vol. 2, n. especial, p. 1275-1305, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-5>. Acesso em: 30 Set. 2020

REIS, P. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. In: **Cadernos do CCAP-2**, 2011. Disponível em: http://www.ccap.minedu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. Acesso em: 20 Set. 2020

REYES, D.J. Models of instruction, **Clearing House**, nº 63, p. 214-7, 1990.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ROSENSHINE, B. Teaching functions in instructional design, **The Elementary School Journal**, nº 83, p. 335-51, 1983.

SOUSA, M. E. V. Pesquisa aplicada ao ensino de língua portuguesa. In: ANA CRISTINA DE SOUSA ALDIRGUE e JAN EDSON RODRIGUES LEITE. (Org.). **Linguagens, usos e reflexões**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. 6, 2010, p. 157-183.

SCHEWTSCHIK, A. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. In: **Educere**, 2017. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724_13673.pdf. Acesso em: 20 Set. 2020.



SMITH, P. L.; T. J. RAGAN. Impact of R.M. Gagné's work on instructional theory. In: **Proceedings of selected research and development presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology**, 1996. p. 727-43.

STONES, E. **Psychology of education**. London: Methuen & Co. Ltd, 1984.

TARDIF, M. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério**. Rio de Janeiro: Universidade de Laval/ PUC-Rio, 2000.

TYLER, R.W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

TRINDADE, V. **Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. **Plano de desenvolvimento do ensino Pós-Laboral nos cursos de graduação da UEM**. Maputo: Imprensa Universitária – UEM, 2017.

USSENE, C. A formação de professores em Moçambique e o desenvolvimento criativo e reflexivo. In **COOPEDU—Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação**, 2011. p. 159-169.



Anexo - I

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS – SEÇÃO DE PORTUGUÊS
DISCIPLINA: ESTÁGIO I

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,.....
autorizo que os materiais produzidos por mim sejam utilizados no âmbito de uma
pesquisa que culminará na produção de um artigo científico sobre a simulação de aulas
na Universidade Eduardo Mondlane. Assinatura _____
Estudantes do Período: Laboral () / Pós-Laboral ()

Código _____

1. IDADE _____
2. SEXO
MASCULINO ()
FEMININO ()
3. NATURALIDADE _____
4. QUAL É A SUA LÍNGUA MATERNA? PORT. () ; LÍNGUA BANTU ()
5. Teve alguma dificuldade em desenvolver a atividade de simulação de aulas?
SIM ()
NÃO ()
6. Se SIM, em qual das fases da aula:
Introdução e Motivação ()
Mediação e Assimilação ()
Domínio e Consolidação ()
Controle e Avaliação ()
7. Explique, em poucas palavras, em que consistiu a dificuldade sentida.

8. Julga que está preparado para seguir ao Estágio II (estagiar na escola)
SIM ()
NÃO ()

9. Justifique a sua opção _____

10. Indique dois problemas na simulação dos seus colegas.

11. Indique dois aspetos que gostava de ver alteradas nas aulas de Estágio I
