



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
M O N D L A N E

Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

Eva Ercília Timóteo

Análise do contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da
Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane

Maputo, Janeiro de 2023

Eva Ercília Timóteo

Análise do contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane

Dissertação de mestrado a ser apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Supervisor: Prof. Doutor Xavier Muianga

Maputo, Janeiro de 2023

DECLARAÇÃO DE HONRA

Eu, **Eva Ercília Timóteo**, declaro por minha honra que este trabalho nunca foi apresentado para obtenção de qualquer grau académico e que constitui resultado da minha pesquisa feita através da consulta do material bibliográfico devidamente citado, e do trabalho empírico realizado no campo, com a supervisão do Prof. Doutor Xavier Muianga, de modo a preencher os requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Maputo, 18 de Janeiro de 2023

Autora

(Eva Ercília Timóteo)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais João Timóteo (em memória) e Margarida Paulo Mata, que desde os primórdios dos meus passos souberam mostrar os caminhos que me levaram a consignar o conhecimento como a base da minha existência, ilustrando-me, desde cedo, a importância de Cristo na minha vida. Nas adversidades sempre souberam cingir-se na educação como o pilar de desenvolvimento, enfrentando desde cedo os desafios inerentes à formação, e fiz deles um verdadeiro mestre.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta dissertação contou com ajuda de diversas pessoas, dentre as quais agradeço:

Aos meus filhos Kevin e Minaia que pacientemente dedicaram desde sempre o seu apoio incondicional, mesmo apesar da minha ausência e suas carências. Como filhos souberam conceder desde a tenra idade as suas compreensões infindáveis da minha vida académica.

A Deus todo-poderoso, pelo seu conforto nos momentos mais tenebrosos da minha carreira, soube fazer-me enxergar a minha bravura diante de diversas adversidades.

Ao meu Supervisor, Professor Doutor Xavier Faustino Muianga, que com a sua sabedoria, simplicidade, abertura e compreensão auxiliou-me, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho, fazendo-me acreditar na minha ideia inicial e me ajudando a trabalhar nela.

À Direcção da Faculdade de Educação por me ter acolhido e apoiado ao longo do meu percurso académico como mestrando.

À Direcção da Faculdade de Medicina (FAMED) por me ter acolhido na etapa inicial do meu trabalho, cedendo o seu espaço físico para a materialização da minha ideia, que se transformou nesta dissertação.

Aos docentes da Faculdade de Medicina pela paciência e disponibilidade em participar nas entrevistas transmitindo informações importantes que foram pertinentes para a concretização do trabalho.

A todos os docentes do curso pelos ensinamentos, dedicação, troca de experiência e com exemplos profissionais que levarei por toda a vida.

Ao Centro de Desenvolvimento Académico pela colaboração e por facultar a recolha de informação sobre o seu historial e dos cursos por eles ministrados aos docentes.

Por fim, a todos os meus familiares e amigos, com quem divido todas as minhas alegrias e angústias, que sempre constituíram alicerce nos diversos momentos desta minha nobre caminhada.

RESUMO

No presente estudo intitulado Análise do Contributo da Formação Contínua Psicopedagógica dos Docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane (FAMED-UEM) na sua actividade docente no período 2015-2020, procurou-se analisar o contributo desta formação a nível da Universidade Eduardo Mondlane, com maior particularidade na Faculdade de Medicina. O estudo é de natureza qualitativa, pois procurou conhecer crenças, ideias e/ou significados que os participantes possuem em relação à temática do estudo. A recolha de dados foi feita por meio da entrevista Semi-estruturada, coadjuvada pela análise documental, onde foram analisados documentos institucionais e outros inerentes ao tema de estudo. Foram entrevistados 15 docentes da FAMED-UEM que exercem as suas atribuições a tempo parcial e também a tempo inteiro, com idades compreendidas entre 30 e 60 anos. O estudo foi realizado na Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane. Os dados foram analisados com base no método de Análise de Conteúdo, onde foram definidas categorias e subcategorias de análise. Com a pesquisa concluiu-se que a formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina traz uma contribuição positiva no âmbito da preparação dos docentes que, ao mesmo tempo, são médicos, criando transformações técnico-pedagógicas. Além disso, conclui-se também que os docentes têm o conhecimento da existência das políticas de formação de docentes da UEM, entretanto, alguns dos participantes não conhecem qualquer política relacionada com este tipo de formação. Esta situação representa uma fraqueza em relação à divulgação das políticas de formação nesta instituição. Em relação à participação na formação contínua, os docentes enfrentaram dificuldades de mobilidade relativamente ao local de formação, falta de tempo, carga horária elevada e ao horário fixo da formação. O estudo recomenda a definição de horários diversificados, articulação entre as unidades orgânicas para divulgação das informações, criação de políticas específicas, uso das tecnologias de informação para potenciar a formação contínua psicopedagógica na UEM.

Palavras-chave: Formação contínua; Faculdade de Medicina; Psicopedagógica

ABSTRACT

The present study entitled Analysis of the Contribution of Continuing Psychopedagogical Training of Faculty of Medicine of the Eduardo Mondlane University (FAMED-UEM) in their teaching activity in the period 2015-2020, sought to analyze the contribution of this training at the Eduardo Mondlane University, particularly in the Faculty of Medicine. The study is qualitative in nature, as it sought to know the beliefs, ideas and/or meanings that the participants have in relation to the theme of the study. For this purpose, data collection was carried out through a semi-structured interview, assisted by document analysis, where institutional documents and others inherent to the subject of study were analyzed. 15 FAMED-UEM teachers were interviewed, who work part-time and fulltime, aged between 30 and 60 years. The study was carried out at the Faculty of Medicine of the Eduardo Mondlane University. Data were analyzed based on the Content Analysis method, where categories and subcategories of analysis were defined. The study concluded that the continuing psycho-pedagogical training of teachers at the Faculty of Medicine brings a positive contribution of this training in the context of the preparation of teachers who are at the same time doctors, creating technical-pedagogical transformations. In addition, it is also concluded that teachers are aware of the existence of teacher training policies at UEM, however, some of the participants do not know any policy related to this type of training. This situation represents a weakness in relation to the dissemination of training policies in this institution. In relation to participation in continuous training, teachers' mobility difficulties regarding the training location, lack of time, high workload and fixed training schedule. The study recommends the definition of diversified schedules, articulation between the organic units for the dissemination of information, creation of specific policies, use of training technologies to enhance continuous psychopedagogical training at UEM.

Keywords: Continuous training; Faculty of Medicine; Psychopedagogical

LISTA DE ABREVIATURAS

CDA	CENTRO DE DESENVOLVIMENTO ACADÉMICO
CIBS	COMITÉ INSTITUCIONAL DE BIOÉTICA EM SAÚDE DA FACULDADE DE MEDICINA
FACED	FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FAMED	FACULDADE DE MEDICINA
HCM	HOSPITAL CENTRAL DE MAPUTO
TPACK	TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE
UEM	UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Características dos participantes da pesquisa.....32

Tabela 2 - Categorias de Análise.....33

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE HONRA	iii
DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
ABSTRACT	vii
LISTA DE ABREVIATURAS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
I. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Problema de pesquisa.....	2
1.1.1. Objectivos e perguntas de pesquisa	4
1.1.2. Objectivos Geral e Específicos	4
1.2. Perguntas de pesquisa.....	4
1.3. Relevância da pesquisa.....	5
1.4. Motivações pessoais para escolha do tema.....	5
1.5. Apresentação da estrutura da dissertação	6
II. REVISÃO DA LITERATURA	7
2.1. Principais conceitos em volta do tema de investigação	7
2.1.1. Formação de docente/professores	7
2.1.2. Formação contínua de professores/docentes.....	8
2.1.3. Formação Psicopedagógica.....	9
2.1.4. Desenvolvimento profissional docente	10
2.2. Modelos de formação docente: uma leitura sobre o modelo docente reflexivo na prática .	11
2.3. Teoria Construtivista de Vygotsky e suas implicações na formação contínua psicopedagógica de docentes	13
2.4. Importância da formação contínua psicopedagógica de docentes.....	15
2.5. Formação psicopedagógica e o Ensino Superior em Moçambique.....	16
2.6. Formação contínua de docentes na Universidade Eduardo Mondlane.....	19
2.7. Formação psicopedagógica para docentes do ensino superior no âmbito médico	20
2.8. Tecnologias de informação e comunicação e a formação psicopedagógica de docentes....	21
III. METODOLOGIA DE PESQUISA	23
3.2. Estudo de caso.....	24
3.3.1. Local da realização do estudo.....	24
3.3.1. Pesquisa documental.....	25
3.3.2. Entrevista semi-estruturada.....	26
3.4. População e amostra.....	27
3.4.1. Modo de selecção dos participantes, amostra e amostragem.....	28
3.8. Limitações do estudo.....	31
IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	32
4.1. Caracterização dos participantes da pesquisa.....	32

4.2. Contributo da Formação contínua Psicopedagógica dos docentes Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane.....	33
4.2.1. Contribuição da formação contínua psicopedagógica de docentes.....	33
4.2.2. Políticas de formação contínua psicopedagógica de docentes na Universidade Eduardo Mondlane.....	37
4.2.3. Participação dos docentes da Faculdade de Medicina	44
4.2.3.1. Dificuldades enfrentadas pelos docentes da FAMED-UEM na participação da formação contínua psicopedagógica.....	44
V. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
Anexos	64

I. INTRODUÇÃO

A universidade é uma instituição dedicada ao ensino, investigação e à formação de profissionais nas diferentes áreas. Embora possa parecer óbvio que um docente do ensino superior deva ter preparo específico para exercer as funções de ensino, existem enormes diferenças entre os vários pontos de vista sobre a natureza deste preparo e como ele deve ser feito dentro de cada área singular de formação, como é o caso do curso de Licenciatura em Medicina Geral.

Diversos autores, tais como Tardiff (2000); Schön (2000); e Perrnoud (2004) reconhecem a necessidade de mudanças na prática docente em saúde e discute-se a necessidade de formação do professor reflexivo em cursos da área da saúde com mais longa tradição de debates sobre ensino. Para professores de enfermagem, a capacitação docente tem sido compreendida como um processo complexo e contínuo de preparação técnica e pedagógica. Além disso, abordar o processo de formação contínua dos profissionais de saúde implica uma contestação circundante de desconstrução da concepção de que, a formação contínua docente, não é de extremo interesse neste grupo de profissionais da saúde, com maior pormenor os médicos (Costa, 2010; Figueiredo et al., 2016).

Neste sentido, as práticas de formação docente constituem desafios importantes para o ensino superior na área da saúde, num panorama em que muitos dos docentes que actuam no campo de ensino e aprendizagem no âmbito da saúde médica, foram preparados para o exercício profissional médico, e não são formados para actuar como docentes, uma situação similar que pode ser encontrada em Moçambique (Batista, 2005).

Em Moçambique, a inquietação em relação à formação contínua psicopedagógica de docentes ao nível de ensino acima aludido continua no debate no sector da educação. Das políticas existentes, como a Lei do Ensino Superior, Estratégia de ensino Superior, expõem aspectos relacionados com implicação positiva na qualidade dos docentes e de ensino-aprendizagem resultante da formação contínua psicopedagógica.

A Universidade Eduardo Mondlane é uma instituição pública que, através do Centro de Desenvolvimento Académico (CDA), instalado na Faculdade de Educação (FACED tem oferecido cursos de formação psicopedagógica de forma contínua aos docentes de todas as faculdades desta universidade. A Faculdade de Medicina é uma das faculdades que também tem vindo a receber esta formação, mas que por diversas razões, alguns docentes não participam, apresentam várias complexidades em participar da mesma, sendo que é

considerada de extrema importância e obrigatória para os docentes de todas faculdades e escolas da UEM.

Assim, é nesta conjuntura, acima apresentada, que se situa o estudo que objectivou analisar o contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane na sua actividade docente no período 2015-2020, realizado na Faculdade de Medicina da mesma universidade.

A presente pesquisa assenta na natureza qualitativa, ou seja, a pesquisa fundamentando-se na perspectiva fenomenológico-interpretativo, que tem como finalidade de compreender intenções, trabalhar sentidos, ocorrências, significações e/ou atitudes de participantes em relação a contribuição da formação contínua dos professores da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane. Em relação a estratégia de investigação trata-se de um estudo de caso feito na Faculdade de Medicina, como o caso específico de estudo. Para a recolha de dados foi utilizada como instrumento, a entrevista semi-estruturada a quinze professores da FAMED-UEM e, igualmente, foi empregue a técnica de análise documental para auxiliar na recolha de metodologia e, naturalmente, os dados foram analisados por meio de Análise de Conteúdo de Bardin.

1.1. Problema de pesquisa

A nível do Ensino Superior (ES) têm sido oferecidos vários cursos de formação contínua de docentes, como estratégia de desenvolvimento profissional na sua carreira e, sobretudo, para, por um lado, responder às novas exigências do processo de ensino e aprendizagem e, por outro, num contexto da massificação do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, para a inovação e melhoria da qualidade de educação neste nível de ensino.

Segundo Tardiff (2000), a formação contínua é dos principais elementos de transformação do professor, quer a nível do ensino básico, médio bem como no ensino superior, pois é através das constantes reflexões, contactos com as novas concepções, vindas deste tipo de formação realizada ao longo do seu trabalho docente, que é possível a mudança nas dinâmicas do processo de ensino e de aprendizagem, e igualmente, auxilia- o no seu modo de pensar o fazer pedagógico. Aliado ao posicionamento acima citado, Novoa (2009) acrescenta que, a formação contínua docente possibilita um desenvolvimento profissional docente, providenciando saberes profissionais, ferramentas pedagógicas, reflexões e possibilidade de ferramentas de trabalho colectivo e fortalecimento as suas práticas.

Trazendo essa discussão para o contexto moçambicano, Terenciano (2017) assegura que a crescente expansão de Instituições de Ensino Superior (IES), bem como o aumento de docentes neste nível de ensino, começam a exigir destas um conjunto de mudanças, não só

no âmbito estrutural, mas também no âmbito científico, no desempenho dos docentes e nas novas dinâmicas de ensino-aprendizagem e de investigação, requerendo reflexões principalmente relacionadas com a formação contínua psicopedagógica do docente.

A questão supramencionada estende-se à Faculdade de Medicina (FAMED) da UEM que demonstra preocupação com a formação e actualização dos saberes pedagógicos do corpo docente desta unidade orgânica. A FAMED, devido à sua natureza, é representada maioritariamente por médicos e outros especialistas da área médica, onde se nota que boa parte deles não teve a formação inicial psicopedagógica.

Decorre que a profissão docente, para ser bem exercida, exige, independentemente da área de exercício de base, uma actualização estável de quem a exerce. Este posicionamento fundamenta-se no facto de os saberes docentes estarem em permanente mutação e por a complexidade do trabalho docente impor constante modernização, assim como a aquisição de novas formas de leccionação, tendo em conta o contexto, isto para auxiliar o desenvolvimento pessoal, como aponta Nivagara (2013).

Como se pode depreender no relatório do CDA-UEM referente ao período 2015-2020, do universo de docentes da UEM, 26 docentes da Faculdade de Medicina participaram no Módulo de Indução ao Ensino Universitário, 35 no Módulo de Ética e Deontologia Profissional e 38, no Módulo de Métodos Participativos de Ensino e Aprendizagem, não havendo registos da participação destes noutros módulos. Deste universo de docentes que participaram em diferentes módulos, a maior parte dos que aderiram aos primeiros módulos fizeram novamente nos diferentes módulos subsequentes, mas não elevando o número de 40 docentes na formação contínua (FACED-UEM, 2020).

Refira-se que, a FAMED-UEM possui um efectivo de 170 docentes, dos quais 107 são docentes em regime de tempo parcial e 63 são docentes em regime de tempo inteiro. Tendo em conta este universo de docentes, os dados anteriormente apontados denotam pouca participação de docentes desta faculdade na formação contínua psicopedagógica, enquanto esta formação propicia a melhoraria da qualidade da prática docente na área em alusão. Face ao acima exposto e ao entendimento de que a actividade docente requer uma contínua actualização, independentemente da área de actuação pedagógica nos propusemos a perceber:

Que contribuição a Formação contínua psicopedagógica teve nas actividades de ensino e aprendizagem para os docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane no período de 2015 – 2022?

1.1.1. Objectivos e perguntas de pesquisa

Para responder às perguntas, foram elaborados os seguintes objectivos:

1.1.2. Objectivos Geral e Específicos

1.1.2.1. Objectivo geral

Analisar o contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane na sua actividade docente. Especificamente, pretendeu-se que a pesquisa alcançasse os seguintes objectivos:

1.1.2.2. Objectivos específicos

- Identificar as dificuldades e possibilidades de participação dos docentes da Faculdade de Medicina da UEM na formação contínua psicopedagógica;
- Explicar o contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da UEM na sua actividade docente;
- Descrever as percepções dos docentes da Faculdade de Medicina da UEM sobre o contributo da formação contínua psicopedagógica no seu processo de ensino e aprendizagem na sua actividade docente;
- Identificar os desafios e as possibilidades para os docentes da Faculdade de Medicina em relação a formação psicopedagógica na UEM.

1.2. Perguntas de pesquisa

Para alcançar os objectivos acima referidos foram formuladas quatro perguntas de pesquisa que servirão de orientação do curso desta pesquisa:

- ✓ Que dificuldades e possibilidades se verificam na participação dos docentes da FAMED-UEM nos cursos de formação continua psicopedagógica?
- ✓ Qual foi o contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da UEM na sua actividade docente?
- ✓ Que percepções têm os docentes da FAMED-UEM sobre a formação contínua psicopedagógica do CDA no seu processo de ensino e aprendizagem?
- ✓ Que desafios e possibilidades se colocam aos docentes da FAMED-UEM no seu processo de formação contínua psicopedagógica?

1.3. Relevância da pesquisa

A relevância deste estudo centra-se na necessidade de fornecer mais subsídios científicos para auxiliar na compreensão da apropriação dos saberes alistados à formação contínua psicopedagógica, e também, a formação na sua unicidade enquanto prática, como parte do processo de desenvolvimento docentes, com maior particularidade no contexto da saúde. Assim, a produção desta pesquisa contribuirá, no acréscimo do acervo bibliotecário para auxiliar nas futuras pesquisas sobre a formação contínua no âmbito médico.

Justifica-se, ainda, a realização deste estudo, o facto de o mesmo poder revelar dados que possibilitem a melhor tomada de decisões que favoreçam a elaboração de mais e novas políticas que contribuam para a melhoria da qualidade da prática docente no ensino superior moçambicano. Por outro, e de forma mais específica, centra-se na necessidade de identificar resultados do impacto desta formação no período específico de formação contínua psicopedagógica que servirão de material de reflexão desta área de formação.

A pesquisa científica é um empreendimento social que desagua nas dinâmicas sociais e culturais. Assim, do ponto de vista social, o presente estudo é de extrema relevância, na medida em que os resultados sobre a formação contínua psicopedagógica no âmbito médico ajudará a fortalecer a formação de futuros médicos, fornecendo pressupostos teóricos e técnicos para melhorar ainda mais as abordagens metodológicas no processo da capacitação de docentes e que poderão auxiliar os utentes com conhecimentos mais sólidos e actuais na prática médica.

1.4. Motivações pessoais para escolha do tema

Partilhamos o princípio epistemológico segundo o qual se reconhece que a investigação científica resulta de factores que decorrem da perspectiva individual do investigador, da sua formação teórica e posicionamento social. Nesta visão, a motivação central da pesquisadora está no facto de a investigadora ser profissional de saúde e colaboradora na área docência na FAMED-UEM, onde orienta seus formandos em diversas áreas médicas de formação, a pesquisadora deparou-se, nas suas actividades e a partir de interacção com colegas que são docentes desta área e que actuam nesta faculdade, com várias situações relacionadas com as práticas pedagógicas e a falta de docentes que procuram a formação contínua psicopedagógica para uma orientação cada vez mais pedagógica.

1.5. Apresentação da estrutura da dissertação

A dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos, a saber: no primeiro, da introdução, faz-se uma breve contextualização do tema em abordagem, apresenta-se também o problema de pesquisa, os objectivos gerais e específicos, as perguntas de pesquisa, a relevância e a motivação para a realização do presente estudo.

De seguida, no segundo capítulo apresenta-se a revisão de literatura sobre a temática de estudo, onde são apresentados conceitos e tópicos considerados essenciais para o enquadramento do tema, especialmente, o da formação contínua psicopedagógica no ensino superior e as nuances políticas desta formação no sentido geral e, de forma específica, na instituição em que a pesquisa foi realizada.

No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia adoptada, o local em que o estudo foi realizado, as técnicas de recolha de dados, a população e amostra, as técnicas de análise de dados, as questões éticas e as limitações do estudo.

No quarto capítulo apresenta-se a análise e discussão dos resultados da pesquisa, bem como a interpretação dos dados obtidos, tomando em consideração os documentos que norteiam a temática e a revisão da literatura construída para suportar o presente estudo.

No quinto e último capítulo, é feita a apresentação dos resultados obtidos, analisados e interpretados, e apresenta-se as recomendações do estudo.

II. REVISÃO DA LITERATURA

No presente capítulo apresenta-se a revisão de literatura relacionada com a formação psicopedagógica contínua dos docentes de forma geral, e, em particular, no âmbito em que este estudo se insere, procurando destacar o que vários estudiosos desta temática já abordaram. Este capítulo encontra-se subdividido em duas secções: a primeira dedica-se à exploração de alguns conceitos, tais como o conceito de formação inicial, contínua e evolução profissional docente. Estes conceitos auxiliaram no entendimento do tema de estudo. Na segunda, apresenta-se uma discussão em torno da formação contínua psicopedagógica de docentes no âmbito médico.

2.1. Principais conceitos em volta do tema de investigação

Nesta subsecção são abordados alguns conceitos que se consideram chaves para a compreensão da temática em discussão, tais como; (i) o conceito de formação inicial, (ii) formação contínua; (iii) conceito de formação psicopedagógica; (iv) e (iv) desenvolvimento profissional docente.

2.1.1. Formação de docente/professores

A formação é entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação pessoal que se realiza com duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, experiência dos sujeitos. Tem igualmente a função social de transmissão de saberes em benefício académico e/ou social (Garcias, 1999).

Em se tratando de uma área de conhecimento e investigação teórico-prático centrada no estudo dos processos pelos quais docentes aprendem e fortalecem suas competências profissionais, antes e \durante o seu exercício, pode ser categorizada em inicial e contínua.

Antes de trazer o conceito de formação inicial, importa destacar que, de acordo com Ferry (1991), as formações de docentes se diferenciam de outras actividades de formação tendo em conta três dimensões, nomeadamente: primeiro, por tratar-se de uma formação que combina a componente académica e a parte pedagógica; segundo, por ser um tipo de formação com características particularmente profissionais; e, terceiro, por ser uma formação que capacita formadores para a prática profissional.

De acordo com Garcia (1999), a formação é uma área na qual os professores adquirem conhecimentos, competências e disposições, que permite interferir no desenvolvimento das suas práticas de ensino, do currículo e da escola e para melhorar a qualidade da educação.

No mesmo panorama conceitual, concordando com autor acima referenciado, a formação inicial de professores também pode ser entendida, na perspectiva de Estrela (2002), como um processo formal e institucional de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço da sociedade. Tal acontece através de métodos e técnicas científico-pedagógicas para o exercício da função de docência.

Dos conceitos acima apresentados, pode-se dizer, em nossa percepção, que a formação inicial é tida e entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação de uma pessoa que inicialmente é preparada e potenciada para responder às necessidades escolares, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. É mediante esta preparação que o professor poderá formar alunos para a sociedade. Ressaltar que esta formação que ocorre no contexto escolar, na visão de diversos autores, é formal e institucional.

2.1.2. Formação contínua de professores/docentes

Segundo Silveira (2011), o processo de construção da identidade profissional do docente e a sua prática iniciam-se durante a sua formação, mas é permanente e contínuo, porque se realiza e se efectiva ao longo da vida profissional, no exercício diário da sua prática pedagógica, e esta formação consolida-se por meio de projectos de formação fornecidas pelas instituições de ensino.

Já Di Giorgi (2010) define a formação contínua como um processo persistente e permanente do aprender a profissão de professor, não como resultado de uma aquisição acumulativa de informação e de outros aspectos, mas como um trabalho de selecção, organização e interpretação da informação.

Neste diapasão, Matos (2015) salienta que a formação contínua de docentes não deve ser entendida como um meio para apenas compensar algumas lacunas da formação inicial. Pelo contrário, deve ser vista como um processo que visa avaliar as necessidades reais que os professores sentem na sua prática e os desafios que precisam transpor no exercício das suas actividades.

Na mesma sequência, Nóvoa (2003, p. 23) defende que o “aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.” Por sua vez, Pinheiro e Romanowski (2009), afirmam que a formação contínua é uma exigência para os tempos actuais, com o objectivo de treinar o educando no desempenho de destrezas.

Deste modo, apesar das diferentes definições dos autores acima citados pode-se afirmar que existem aspectos em comum nas suas definições, pois o processo de formação contínua, na perspectiva de ambos, trata-se efectivamente de aquisição de conhecimento e objecto de partida na fase inicial e ao longo de sua carreira profissional, de modo a agir, na sua prática social, ao ritmo das exigências e das novas transformações no mercado de trabalho para melhor qualidade de ensino e aprendizagem.

2.1.3. Formação Psicopedagógica

No que concerne ao conceito de psicopedagogia, Oliveira (2018) refere que esta pode ser entendida como processo inicial e continuado de aprofundamento docente, cujo objectivo central é promoção do pensamento e da reformulação de suas práticas pedagógicas reflexivas.

No contexto escolar ou académico, “a formação psicopedagógica é tida uma acção teórico-prática e reflexiva que objectiva a promoção de modificações, adaptações e inovações metodológicas do processo de ensino-aprendizagem que visam auxiliar o professor durante o seu percurso profissional na sua prática” (Vercelli, 2012, p. 74).

A Psicopedagogia pode ser definida como uma área de estudo sobre o processo de aprendizagem, assim como a busca de dificuldades, a partir de uma acção profissional que abarca e relaciona vários campos de conhecimento, nomeadamente, a ciência pedagógica, psicológica, fonoaudiológica, neuropsicológica, psicolinguista, entre outras áreas do saber que ajudam na compreensão da aprendizagem de forma cabal para o sucesso do estudante (Scoz, 1992; Kiguel, 1987).

No contexto moçambicano, de acordo com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2018), a Psicopedagogia é uma área curricular que estuda os processos de aprendizagem humana, auxiliando na interpretação e explicação do processo de construção do conhecimento que ocorre nos indivíduos, possibilitando ao professor compreender a maneira como o indivíduo aprende, as condições necessárias para aprender, o que aprende e o que permite que ele realmente aprenda.

Neste sentido, (...) a formação psicopedagógica é o processo que auxilia as diferentes áreas da actividade humana, estudando as formas, criando mecanismos e instrumentos pelos quais o sujeito aprendiz adquire e elabora seu conhecimento, tanto teórico como prático, bem como compreende os factores que influenciam na organização e elaboração desse conhecimento e as possíveis dificuldades encontradas ao longo do processo de construção” (Castro & Bolsan, 2011, p. 4254).

Olhando para as definições acima citadas, pode-se inferir que a Psicopedagogia é uma área de conhecimento técnico-científico, pedagógico e metodológico que, através de articulação com diversas áreas do saber, busca compreender e actuar sobre os processos de aprendizagem dos estudantes.

2.1.4. Desenvolvimento profissional docente

De acordo com Day (1999), o desenvolvimento profissional dos professores é um processo pelo qual, individual e/ou colectivamente, os professores renovam e aumentam seu engajamento como agentes de mudança, onde os mesmos adquirem e desenvolvem criticamente o conhecimento prático e teórico sobre a docência.

O desenvolvimento profissional relaciona-se com o progresso do indivíduo, no seu contexto laboral, agrupando um conjunto de actividades e/ou atitudes que contribuem para um alargamento da sua formação inicial. Este desenvolvimento acontece através de experiências formais ou informais, cruzando os conhecimentos que surgem naturalmente da sua experiência pedagógica e das práticas que resultam diariamente, como também de uma procura pessoal de actualização e de instrução (Figueira, 2014).

Na visão de Antunes (2012), o desenvolvimento profissional é definido como um processo contínuo de aquisição de novos conhecimentos e competências ou novas técnicas de ensino e de obtenção de experiências a partir de actividades planificadas de forma a promover o crescimento docente.

Na mesma linha de pensamento, Day (1999, p. 4) alude que o “(...) desenvolvimento profissional é um processo mediante o qual os professores, de forma particular ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança”. Com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Vale ainda referir que o desenvolvimento profissional dos professores implica adaptação à mudança e aos vários desafios encontrados pelo professor ao longo da sua jornada laboral, com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar resultados escolares dos alunos, tornando os docentes mais aptos a conduzir o ensino e aprendizagem adaptado às necessidades e interesses de cada estudante (Heideman, 1990).

A partir da óptica conceptual levantada pelos autores aludidos, pode-se aferir que o conceito de desenvolvimento profissional, no contexto académico, é inicialmente uma estreita e intrínseca relação entre a preparação dos professores, e o processo contínuo de aquisição de novos conhecimentos e competências/novas técnicas de ensino, de obtenção de experiências para promover o incremento docente. Ou seja, o desenvolvimento profissional docente engloba tanto a formação profissional inicial do professor como também a sua formação profissional ao longo a vida para responder às necessidades prementes no contexto escolar.

2.2. Modelos de formação docente: uma leitura sobre o modelo docente reflexivo na prática

As formações profissionais do professor, no geral, não se limitam à formação inicial, pois, no seu percurso, enquanto agente transformador do processo de ensino-aprendizagem, poderá deparar-se com subtilezas que são partes do processo, resultantes das dinâmicas sociais, culturais e políticas, e que implica, de certo modo, a necessidade de actualização para responder a estas nuances (Tardif, 2000).

Schön (2000), que é considerado um dos autores de referência sobre a discussão da prática reflexiva docente, no âmbito da formação contínua propõe que a formação profissional esteja assente em três perspectivas distintas, nomeadamente, (i) a reflexão sobre a acção, (ii) a reflexão na acção e (iii) a reflexão sobre a reflexão na acção. Nestas três tipologias reflexivas da prática docente, o autor considera que a reflexão na acção é o primeiro mecanismo de construção do conhecimento que, por meio dela, não são apenas construídas e reconstruídas teorias, esquemas e conceitos, como também se apreende o próprio processo didáctico de aprendizagem. Por seu turno, a reflexão sobre a acção e a reflexão na acção consistem na análise que o profissional realiza, posteriormente, sobre os elementos de sua própria acção.

Neste diapasão, o professor deve, tanto na formação inicial quanto durante toda sua trajetória profissional como docente, ou seja, na formação contínua, desenvolver reflexões sobre a própria formação e a actuação docente, reflectir sobre o que aprendeu nas teorias, seminários, aliando com experiências vividas, formando, assim, um acervo teórico prático que irá ajudá-lo na transformação dentro e fora da sala de aula, tal como referiu Tardik, citado no introito deste subcapítulo.

Nesta senda, a questão da necessidade de continuamente criar espaços e fazer parte deste espaço para o desenvolvimento, torna-se necessária e obrigatoriamente pertinente. Porém,

grande parte desta formação organiza-se e limita-se na actualização de conhecimentos, técnicas e abordagens didácticas mais sofisticadas olhando para a realidade e as suas exigências no âmbito de ensino e aprendizagem, desvalorizando a necessidade da reflexão docente durante a sua formação e sua prática docente (Ibidem).

Paquay (1994) apud Altet (2001) partilha da mesma visão referindo que o professor reflexivo possui capacidades para investigar e analisar sua própria prática, e a partir dessa reflexão cria estratégias, resolve problemas emergentes da sala de aula, com vista a apoiar o processo e possibilitar a construção das capacidades de análise de suas práticas pedagógicas.

Esta visão é compartilhada por Perrnoud (2002), ao referir que ensinar um aluno não é somente aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula, mas sim, implica também a capacidade de entender e resolver problemas, autonomia na tomada de decisões, bem como no agir em diversas situações emergentes que se apresentam no dia a dia das escolas. Estas competências são adquiridas na contínua prática reflexiva dos professores para transformá-los em profissionais criativos, capazes de construir ou reconstruir a prática, e desta forma, actuar de forma flexível, situada e reactiva.

Apesar dos autores já referenciados considerarem este um modelo actual e distante dos paradigmas propostos por (1994 apud Altet, 2001), sobretudo, o modelo Professor Magíster; Técnico e o Professor Reflexivo, o último, é mais actual e fundamental para responder a conjuntura educacional, pois, os seus princípios e as suas orientações práticas preconizam a prática pedagógica tendo a pesquisa e a reflexão como fundamentos metodológicos da formação e a construção de competências para o exercício da função docente levando em consideração suas acções.

Todavia, segundo Perrenoud (2002), o modelo referido e enfatizado se não for orientado adequadamente pode limitar os professores aos saberes das experiências das suas experiências e, desta feita, esvaziar a formação de elementos teóricos das ciências, bem como centrar a formação em questões puramente pedagógicas. Para Nóvoa (2013), a formação deve estimular uma óptica crítico-reflexiva capaz de fornecer aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação para possibilitar a existência de um professor criativo, com vista à construção de uma identidade profissional.

O paradigma do professor reflexivo, ou seja, que reflecte sobre a sua prática, é hoje em dia muito influente na área de formação de professores. De acordo com este paradigma,

a visão da formação não se constrói por acumulação de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, através de trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Entretanto, a experiência pessoal é importante no processo reflexivo, mas ela, quando é individual, transforma-se em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Assim, convém destacar que a reflexão da prática e da experiência como ponto de partida de identificação e de resolução de problemas não se resume no pragmatismo destituído de qualquer constructo teórico (Zeichner, 1993; Nóvoa, 2001).

2.3. Teoria Construtivista de Vygotsky e suas implicações na formação contínua psicopedagógica de docentes

Diversos quadros teóricos, tais como Psicanalítico, comportamental e outros utilizados no contexto educativo, a teoria construtivista socio construtivista de Vygotsky considera-se extremamente, pois traz uma abordagem que ajuda repensar a construção social dos processos de aquisição do conhecimento no processo de ensino.

Assim, para o presente estudo, elegeu-se a teoria construtivista para poder melhor dar suporte ao tema de discussão, e, igualmente, contribuir para o entendimento integral do estudo que se apresenta em discussão.

Levi Vygotsky evidenciou uma abordagem diferente das funções psicológicas superiores consideradas como passíveis de influências exógenas. Essas funções alteram de acordo com os estímulos socioculturais que influenciam directa ou indirectamente no processo ensino-aprendizagem, bem com no desenvolvimento de potencialidades intelectuais humanas. Esses processos iniciam na infância e percorrem por toda a vida.

Neste sentido, o desenvolvimento profissional docente pressupõe a modificação dos elementos que compõe o sistema cognitivo, desde os elementos inferiores aos superiores, tanto do ponto de vista estrutural como do funcionamento psicológico. Neste sentido, a construção dos conhecimentos para o desenvolvimento intelectual docente está assente na reconição como processo de aprendizagem. Doutra modo, podemos referir que o conhecimento do professor é feito pelas experiências pertinentes imbuídas de significação em relação à situação própria, afectado pelo contexto sociocultural que é menos cognitivo e menos governado pelos princípios abstractos da visão tradicional da aprendizagem (Black & Ammon, 1992, p. 324).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) criado por Vygotsky, nos seus estudos, tem alicerces nas discussões da relação entre a aprendizagem e desenvolvimento,

e as relações internacionais culturais. Para o autor, a ZDP consiste na “distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes (Ibidem, 1992, p. 325).

Neste âmbito, Vieira & Ghedin (2012) apontam que embora o pensamento construtivista de Vygotsky tenha sido reservado no desenvolvimento intelectual da criança, a sua abordagem projecta-se por um princípio básico de desenvolvimento humano. As suas ideias trouxeram um novo olhar sobre a psicologia contemporânea, embasando seus pressupostos teóricos na interconexão entre factores biológicos e sociais no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo como parâmetro a relação entre o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No âmbito da formação contínua, uma das questões fundamentais do sociointeracionismo para a formação contínua docente é a relevância atribuída à linguagem como mediadora do conhecimento e da sua transmissão. Ou seja, a interacção entre aluno e um professor, a cultura e o cidadão como essencial ferramenta de interacção e desenvolvimento humano (Ibidem).

Os aspectos da formação inicial e desenvolvimento docentes mais dinâmicos, reflexivos, colaborativos, significativos e contínuos se acomodam aos entornos apontados à luz das teorias de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem humana, assente na mediação e a interacção e sobre a zona de desenvolvimento próximo. Neste sentido, os professores nas suas práticas, sendo agentes activos e mediadores da modificação da ZDP, tomam em reflexão potencialidades e aspectos socioculturais para o desenvolvimento da sua aprendizagem (Costa, 2016, p. 12).

Para Brazier e Librandi (2021, p. 246), a teoria construtivista de Lev Vygotsky, que tem vindo a ganhar espaço no contexto da formação contínua de professores, pode contribuir para que professores possam rever conceitos sobre desenvolvimento humano, compreendendo a sua génese a partir de suas múltiplas dimensões, sobretudo a histórica e social e, conseqüentemente, compreender a aprendizagem como decorrência do ensino e como condição para o desenvolvimento.

Dos aspectos destacados na teoria construtivista de Vygotsky, acima abordados, percebe-se a necessidade e a importância desta teoria no âmbito da formação contínua docente, principalmente numa altura em que se fala, na voz de autores como Schon, Perrnoud e

Nóvoa, a predominância do Professor Reflexivo, percebe-se que a abordagem construtivista tornou-se fundamental na formação contínua docente e, na prática do processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância dos factores socioculturais no processo de formação docente.

Neste sentido, a formação contínua docente destaca em grande medida a mediação do professor na Zona do Desenvolvimento na aprendizagem humana e, ao mesmo tempo, as potencialidades trazidas no espaço educativo e as possíveis questões que podem ser melhoradas, assim, por meio do professor e/ou do formador.

2.4. Importância da formação contínua psicopedagógica de docentes

A psicopedagogia enquanto área que se dedica ao estudo dos processos de ensino-aprendizagem, não pode deixar de se preocupar com o tema da formação continuada, mesmo porque entre as várias possibilidades de actuação do psicopedagogo, encontra-se a supervisão, elaboração ou coordenação de projectos de desenvolvimento profissional de educadores (Pontes, 2010).

A Psicopedagogia tem de estabelecer íntimo diálogo com as próprias disciplinas do campo educacional, e é na procura desses diálogos e sustentados na crença em uma Psicopedagogia que ultrapasse um enfoque clínico, centrado nas dificuldades e problemas no actual contexto educacional para os formadores de educadores. Neste sentido, ela tem acção preventiva como foco, objectivando promover modificações metodológicas e de ensino. Tem sempre um papel de auxiliador englobante, em todas as acções oferecidas no ambiente escolar, trabalhando a equipa para o avanço das aprendizagens e do ensino em si. Além disso, oferece melhorias para os processos de aprendizagem oferecidos (Severino, 2002; Vercelli, 2012).

Na visão de Carvalho (2015), a formação continuada de professores é um dos principais componentes para uma colocação do diferencial na qualidade do ensino e aprendizagem relacionado à inclusão na sala de aula. Neste sentido, há necessidade de atender aos anseios dos professores não apenas para libertá-los da angústia da impotência ou em prol de um ensino de qualidade para todos, mas por uma questão de humanização. Esta humanização pode ser feita mediante a formação continuada do professor, visando criar mecanismos, estratégias, abordagens e reflexões em relação às dificuldades de aprender de todos os alunos, independentemente das suas particularidades.

Na perspectiva de Nascimento (2015), a formação psicopedagógica docente tem um papel importante na produção da prática reflexiva docente. É compreendida na perspectiva política e consciente das implicações sociais, económicas e culturais, pois um profissional que reflecte sobre a sua acção, deverá, também, reflectir criticamente sobre a estrutura organizacional, em relação aos valores condicionantes de ordem institucional que determinam os contextos sociais. Esses subsídios necessários ou que promovem a prática reflexiva docente podem ser adquiridos no âmbito da formação contínua docente.

Destes achados, acima apresentados, pode-se inferir que a formação contínua psicopedagógica é uma ferramenta bastante importante no processo de transformação docente, e no processo de formação de um docente mais interventivo, contextualizado, compartilhado e reflexivo, que poderá actuar, na sala de aula, de forma mais premente e de forma cada vez mais sólida.

2.5. Formação psicopedagógica e o Ensino Superior em Moçambique

No contexto moçambicano, a questão da formação de professores é assumida como uma preocupação do sector que tutela a educação, tanto a nível da formação inicial quanto a formação contínua de docentes. De acordo Ussene (2011, p. 160):

“[...] currículo do curso de formação de professores assume o desafio de formar um profissional sábio, capaz de mobilizar e fazer uso de saberes no seu quotidiano; capaz de pensar, discutir, argumentar e questionar o mundo à sua volta e capaz de gerar não só o saber, mas também o saber fazer, tornando-se num profissional completo”.

De acordo com a lei nº 28/2018, de 28 de Dezembro, lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), a formação inicial de professores para o ensino geral, técnico-profissional, especial e vocacional realiza-se em instituições próprias. Faz parte do Subsistema de Educação e Formação de Professores que tem como o objectivo garantir a formação científica, metodológica e psicopedagógica que permita ao professor um aprimoramento do seu trabalho.

Na iniciativa de responder às mudanças em Moçambique, a evolução do Ensino Superior realizou-se no contexto de grandes transformações sistémicas e estruturais, ou seja, num momento em Moçambique passava por diversas transformações devido a independência alcançada. Em 1975, na altura da independência nacional socioeconómica e política, havia apenas uma universidade, a Universidade de Lourenço Marques¹. Actualmente houve uma

¹ Actualmente é conhecida como Universidade Eduardo Mondlane

evolução significativa em termos de aumento de instituições de ensino superior que se encontram distribuídas pelas diferentes províncias do país (Terenciano & Natha, 2016).

A formação psicopedagógica é importante e crucial para todos os docentes no decorrer da sua carreira profissional. É um dos mecanismos de obtenção de mais conhecimentos durante o processo de aprendizagem e, sobretudo, de desenvolverem melhor as suas competências. Sendo assim, é necessário que as IES incluam a formação contínua de forma regular, obedecendo as suas normas já estabelecidas e sem desviar das áreas de formação inicial dos docentes.

Para adquirir preferentemente conhecimentos científicos e pedagógicos, sobretudo no desenvolvimento de competência ao longo da carreira profissional do docente, e, também, olhando sempre para as novas dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, com e/ou sem formação psicopedagógica inicial, é necessário que os mesmos sejam submetidos à formação contínua de forma regular.

Nesta ordem de ideias, é pertinente ter em conta as normas estabelecidas pelos órgãos responsáveis. É condição essencial que as práticas formativas se articulem com os contextos profissionais dos docentes, tal como reitera Ussene (2011). Importa salientar que a psicopedagogia não se limita nas dificuldades de aprendizagem, mas também na área interventiva feita e aplicada pelo profissional, de modo a proporcionar e facilitar o ensino-aprendizagem.

Para Araújo (2009), a formação pedagógica é uma competência que visa proporcionar ao docente saberes sobre como fazer, como exercitar a acção de docência de forma planificada e profícua para que os seus objectivos sejam alcançados mais facilmente. O autor acima referido acrescenta ainda que a formação pedagógica adequada possibilita autonomia docente, de maneira que possa buscar, no âmbito pedagógico, novas possibilidades de docência.

Um dos desafios do docente do ES em todas as áreas de saber é, sem dúvidas, ter formação psicopedagógica e criar condições para o exercício da formação contínua. Em virtude disso, ser capaz de responder às várias questões que envolvem a educação, a sociedade e a forma de organizar a nação no âmbito social, político e económico. É, pois, evidente que, pode contribuir para a modificação do perfil universitário, potencializando o aperfeiçoamento dos recursos humanos e a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem (Pereira, 2006).

Na concepção do autor acima referido, a formação psicopedagógica contínua é basilar, necessária e de extrema importância para prática docente no nível universitário. Neste sentido, para que haja desenvolvimento de competências e habilidades de docência, e para responder as expectativas dos mesmos, a sua capacitação deve ser por direito e focada na área de especialidade em que o docente foi formado, com vista a harmonizar o processo de ensino e aprendizagem.

No Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior, no seu Artigo 28, sobre os tipos de certificados de curta duração, dos quais são incluídos os cursos de formação contínua, que, nas alíneas a e b, respectivamente, são referidos que estes cursos oferecem os certificados A e B respectivamente, onde no número 2, aponta-se que o Certificado A, corresponde a uma acumulação mínima de 50 ou 60 créditos e o Certificado B, corresponde a uma acumulação mínima de 25 ou 30 créditos, certificados estes importantes no âmbito da formação contínua psicopedagógica e, também para a promoção de carreira no Ensino Superior em Moçambique.

Neste mesmo Regulamento, criado através do Decreto n.º 30/2010, de 13 de Agosto, é referido no Artigo 29, sobre os cursos de curta duração, dentre os objectivos, que este visa: (i) proporcionar habilidades técnicas e profissionais e desenvolvimento de competências relevantes para o desempenho de tarefas e funções de responsabilidade; b) desenvolver e reforçar competências técnicas e profissionais numa determinada área científica; c) actualizar saberes em domínios específicos; d) capacitar para o desempenho de funções técnicas de âmbito específico nos vários sectores da actividade económica e social.

Ainda que, o trabalho docente no nível universitário acabe identificando-se restritamente, na maior parte das vezes, com a actividade de produção de conhecimento científico, as mudanças da contemporaneidade impõem exigências de novas formas de ensino e aprendizagem nas universidades.

As instituições do ensino superior (IES) passaram então a ser responsáveis pelo desenvolvimento de uma nova cultura pedagógica. Para isso, tornou-se necessário a fundamentação de um novo projecto político-pedagógico e uma nova postura do docente que passa a actuar como ser intelectual, cidadão e profissional de ensino (Melo, 2008). Assim, a formação contínua no Ensino Superior impõe diversos desafios e requer actualização ao longo do tempo. Pode contribuir de forma mais acelerada na aquisição de novas maneiras de ensino e aprendizagem neste nível de ensino.

2.6. Formação contínua de docentes na Universidade Eduardo Mondlane

À semelhança de várias instituições de ensino superior, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), uma universidade pública moçambicana, também está preocupada com a formação contínua psicopedagógica dos seus quadros, com vista a criar condições necessárias para a melhoria deste processo. A formação psicopedagógica, a nível desta universidade, é promovida para docentes do ensino superior, tanto para internos, como para externos, através do Centro de Desenvolvimento Académico (CDA) da Faculdade de Educação (FACED).

Segundo o Regulamento de Carreira Docente da Universidade Eduardo Mondlane (2014), a formação psicopedagógica do pessoal docente visa melhorar o desempenho dos docentes na componente de ensino, observando rigorosamente a metodologia de ensino, avaliação e facilitação de aprendizagem. Esta formação é de carácter obrigatório para categorias específicas, tal como aponta o regulamento em referência. No mesmo documento, é referido que o objectivo desta formação assenta-se em: (i) completar a formação académica dos docentes através dos módulos específicos do processo de ensino e aprendizagem; (ii) melhorar as práticas do processo ensino-aprendizagem e qualidade ensino na UEM; (iii) permitir a correção das deficiências profissionais e de conduta individual na carreira docente, (iv) apoiar o desenvolvimento profissional.

Na formação contínua promovida pela UEM, os docentes de todas escolas e faculdades têm a oportunidade de participar na formação psicopedagógica, o pacote possui 14 módulos disponíveis. Nesta formação tem-se em conta os diferentes conteúdos que se articulam entre si, com o fundamento de responder aos objectivos gerais e específicos no Regulamento acima mencionado e de outros instrumentos políticos da UEM relacionados com a questão da docência.

Os módulos que compõem a formação psicopedagógica da UEM são: Introdução à Psicopedagogia, Desenvolvimento Curricular, Pedagogia do Ensino Superior, Métodos Participativos de Ensino e Aprendizagem, TIC no Ensino e Aprendizagem, Metodologia de Ensino à Distância, Fontes de Informação Científica, Avaliação de Estudantes, Metodologia de Investigação, Ética e Deontologia Profissional, Supervisão de Estudantes, Educação Inclusiva, Indução Universitária e Práticas Pedagógicas Sensíveis ao Género e Diversidade.

Apesar dos cursos de formação contínua psicopedagógica serem gratuitos e obrigatórios, como consta do Regulamento da Carreira do Docente da UEM, de acordo com Zibia

(2015), por um lado, poucos são docentes que participam na formação psicopedagógica, devido a factores relacionados com a falta de motivação por parte dos mesmos, falta de tempo, sobrecarga das actividades e incompatibilidade nos horários da formação. Ainda de acordo com este autor, os professores referem também que a divulgação destes cursos por parte do centro académico tem sido fraca, o que não coloca os docentes situados para a formação. Por outro lado, constatou que as expectativas dos docentes vão de acordo com aquilo que é o objectivo dos cursos promovidos pelo CDA em relação à formação contínua de docentes de modo a assegurar a excelência e qualidade na docência.

2.7. Formação psicopedagógica para docentes do ensino superior no âmbito médico

Para Costa (2016), a formação de professores não termina com a formação inicial, isto é, é pertinente haver entendimento e necessidade de continuidade, de forma mais aprofundada, sobre assuntos que dizem respeito à formação do profissional para possibilidade de praticidade. Assim, a formação contínua de professores revela-se uma oportunidade de apetrechamento de sua prática docente.

O professor de medicina, assim como nas demais áreas da docência no ensino superior, não foi preparado para ensinar e, em decorrência disso, sua experiência deriva principalmente de seu conhecimento no campo em que atua. Entendendo-se o exercício docente como uma prática social, a profissionalização do professor passa a ser estratégica no repensar da educação médica em suas dimensões institucional e social (Perim et al., 2009).

Assim sendo, todo e qualquer docente médico deverá ter capacidade de preparar o estudante para aprender a aprender, em virtude de poder acompanhar a evolução do conhecimento, para interagir com os demais profissionais de saúde, actuando com competência em equipas multidisciplinares para compreender a realidade do sistema único de saúde. Mais do que isso, para reflectir sobre ela, buscando atender às necessidades básicas de saúde dos usuários.

Segundo Costa (2010), o docente de medicina deve participar na concepção e (re)construção de uma nova consciência prática e teórica relacionada com a sua actividade. Assim, a formação pedagógica integra experiências e vivências docentes com debates em torno dos princípios teóricos de educação. Fornece aos docentes da área médica uma luz que lhes ajude a analisar criticamente a sua acção e experiências de docência, para que eles consigam encontrar novos e melhores caminhos para seu trabalho.

Na perspectiva de Quintanilha e Andrade (2021), o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores do curso de Medicina não deve ser descorado, pois assume uma grande importância, em que os docentes incorporam formas eficientes de ensinar na sua vida acadêmica profissional nesta área do saber, dando ferramentas necessárias para aprender a transmitir valores, embora a maioria de docentes não realizem esta formação.

Assim, é extremamente importante investir na capacitação didático-pedagógica dos profissionais docentes do curso de Medicina, especialmente nesse momento de transformações profundas no campo da educação. Investir nessa capacitação possibilitaria que futuros médicos possam contar com melhores professores, o que certamente refletirá no serviço de assistência à saúde prestado para a população (Ibidem, p. 14).

A reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e da formação psicopedagógica no âmbito médico é uma oportunidade acadêmica e técnica para avaliar e repensar as melhores formas de buscar ferramentas teórico-práticas para auxiliar o docente-médico no seu processo de ensino e aprendizagem, sem descurar-se da prática médica.

2.8. Tecnologias de informação e comunicação e a formação psicopedagógica de docentes

Nos tempos actuais, com o rápido desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação em toda a parte do mundo, incluindo os países em via de desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, quase que é inevitável discutir e reflectir a questão da formação psicopedagógica de docentes em todas áreas, sem fazer menção às questões tecnológicas que auxiliam a formação destes profissionais.

Com surgimento e divulgação do “Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo”, conhecido como TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), surge discussão da necessidade de aproximar o ensino e a tecnologia com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) pelos docentes (Shulman, 1986, 1987).

Assim, o TPACK foi inicialmente proposto por Mishra e Koehler (2006), com o intuito de orientar o desenvolvimento profissional docente para a utilização de tecnologias no contexto de ensino-aprendizagem, apontam que o conhecimento das novas tecnologias e de suas potencialidades para o ensino e aprendizagem, bem como a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas no que tange ao uso de tecnologias, alavancam o processo em alusão (Graham, 2011).

Tal como nos advertiu o pesquisador Nóvoa (2002), para além de alicerçar-se na dinamização e consolidação de trabalho colectivo e de partilha de conhecimentos no espaço educativo, a formação contínua de docente constrói-se a partir de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas. Constrói igualmente a (re)construção permanente da identidade pessoal, olhando sempre para a realidade e as exigências da actualidade. Neste sentido, o TPACK constitui-se uma grande ferramenta no processo de formação inicial, assim como na formação contínua de docentes e, também, na formação psicopedagógica na actualidade.

Aponte-se, entretanto, que a capacidade para utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais pressupõe que a formação de professores sinalize perspectivas para as novas formas de se relacionar com o conhecimento e com os outros. Deste modo, buscando torná-la abrangente, como também romper com o modelo instrumentalista, tradicionalista muito difundido pelas políticas públicas de formação de professores (Frizon et al., 2015).

Neste sentido, a utilização de recursos tecnológicos constitui-se como uma grande possibilidade para os docentes de todos os níveis de ensino. Deve-se, portanto, olhar-se sempre para a frequente necessidade de os docentes actualizarem-se perante as novas dinâmicas de ensino e aprendizagem em todos contextos educacionais.

III. METODOLOGIA DE PESQUISA

A opção de escolha da metodologia para a investigação é uma decisão que se deve tomar com vista a obtenção de respostas às nossas preocupações, às hipóteses formuladas, às questões de investigação e aos objectivos definidos. Neste sentido, todo e qualquer processo científico pressupõe um conjunto de acções com as quais se pretende responder a um determinado problema e, assim, contribuir para ampliar o conhecimento científico, recorrendo a diversos métodos e técnicas científicas, tal como aponta Dos Reis (2018).

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico utilizado para responder às perguntas e, naturalmente, para que fosse possível alcançar os objectivos da pesquisa. Num primeiro tópico faz-se uma referência a caracterização do estudo, seguindo-se posteriormente, faz menção a estratégia de recolha de dados, apresenta-se detalhadamente o local de estudo de caso, ao método de recolha de dados, as técnicas de recolha de dados, a população e amostra do estudo. No segundo momento, faz-se uma radiografia das técnicas de análise dos dados utilizadas, e finaliza-se esta parte, com a descrição dos cuidados éticos da pesquisa em educação e as limitações do estudo.

3.1. Caracterização do estudo

Para uma melhor compreensão do tema em estudo e face aos objectivos propostos, optou-se pela abordagem qualitativa. Esta abordagem fundamenta-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, pois tem como finalidade a compreensão de intenções, trabalhar sentidos, ocorrências e significações, opiniões e/ou atitudes dos participantes, e como eles entendem o contexto em que se encontram na relação com os/as outros/as. Permite compreender e aprofundar situações que os números muitas vezes não conseguem responder (Bell, 2010; Mussi et al., 2019; Amado, 2017).

Esta abordagem, de acordo com Ricardo et al. (2010), foca-se na identificação das características de situações, eventos ou organizações. Além disso, como apontam Sampieri et al. (2014), é a que fornece profundidade dos dados, riqueza interpretativa, detalhes, experiências e é flexível remetendo-nos a uma ênfase na qualidade das entidades estudadas nos processos de significações que não são mensuráveis. Neste tipo de pesquisa, é a natureza social construída diante da realidade contextual que se procura compreender, “(...) na íntima relação entre o investigador e o fenómeno de estudo. Constrangimentos situacionais dão forma à investigação” (Denzin & Lincoln, 2003 citado por Amado 2017, p. 42).

3.2. Estudo de caso

No que diz respeito à modalidade de estudos qualitativos, privilegiámos o estudo de caso, que pode ser de natureza quantitativa, qualitativa ou mista, sendo este último, quando as duas ou mais técnicas são combinadas, quando se pretende reunir informação detalhada sobre um fenómeno (Ricardo et al., 2010), ou ainda, situação, sujeito ou facto (Aires, 2015). O estudo de caso, segundo Matos e Pedro (2011), tende a ser uma análise de uma situação cujo objectivo central é encontrar soluções para um dado problema. Este tipo de estratégia de investigação caracteriza-se pelo facto de não haver respostas imediatas e cada caso ser único. Neste sentido, considerou-se que seria mais do que importante, neste estudo, a utilização de Estudo de caso, “[...] uma vez que, incorpora as vozes dos participantes directamente envolvidos, com vista a produzir uma visão geral do fenómeno em estudo” (Ibidem, p. 585).

Segundo Stake (1995), há três tipos de estudo de caso; o intrínseco, instrumental e estudo colectivo de casos ou estudo de caso múltiplo. O primeiro, é relacionado com um estudo solicitado ou determinado por uma instituição; o segundo refere-se à necessidade do investigador para compreender um problema amplo a partir de um estudo específico; o terceiro ocorre quando o estudo é realizado com grupos em diferentes contextos.

Assim, olhando para o nosso problema de pesquisa, as perguntas e os objectivos desta investigação, ela se enquadra no tipo de estudo de caso instrumental. O estudo é de caso instrumental por se tratar de “(...) uma problemática social e académica, mas que para o problema ser mais profundamente compreendido é preciso ser estudado num contexto único, ou seja, um caso particular porque o objectivo primordial do estudo de um caso não é a compreensão” de outros, tal como refere Stake (1995, p. 17).

3.3.1. Local da realização do estudo

O presente estudo foi realizado na Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane (FAMED-UEM). A escolha desta instituição para a realização do estudo deveu-se a três factores, nomeadamente: (i) facto de a pesquisadora ser funcionária desta universidade na qualidade de médica e orientadora de trabalhos académicos de vários estudantes do curso de medicina, e tendo em conta o conhecimento dos problemas reais da instituição em questão que a levaram a constatar o problema e a necessidade do estudo, com vista a trazer propostas de soluções; (ii) trata-se de uma unidade orgânica com vários especialistas desta área que pouco participam na formação contínua oferecida pelo CDA da UEM, de acordo com alguns relatórios do CDA; por fim, (iii) observar-se, dentro da

unidade orgânica, que vários docentes não passam pela formação e a necessidade de se conhecer novas abordagens psicopedagógica.

3.3. Técnicas de recolha de dados

Cada técnica revela a sua contribuição para a validação de um estudo científico. No caso da nossa pesquisa científica, foram escolhidas a análise documental e a entrevista Semi-estruturada como principais canais para descobrir e reflectir as múltiplas visões dos professores da FAMED-UEM em relação ao tema e chegar às diversas realidades. Nesta senda, foram feitas análises dos documentos normativos relacionados com a formação contínua de docentes a nível nacional, nomeadamente, o Plano Estratégico de Ensino Superior 2012-2020, a Lei do Ensino Superior, Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, a Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), e outros documentos institucionais da universidade em estudo, nomeadamente, o Regulamento de Carreira Docente da Universidade Eduardo Mondlane e o Regulamento de Acesso à Formação e Bolsas de Estudo desta mesma instituição. Posteriormente foram realizadas entrevistas a docentes da FAMED-UEM.

3.3.1. Pesquisa documental

A análise documental pode ser utilizada em duas perspectivas: primeiro para suplementar e suportar informações obtidas por outras técnicas de recolha de dados, de forma a encontrar esclarecimentos úteis para o objecto de estudo; segundo, a análise documental funciona como principal método de investigação em que os próprios documentos são alvos de estudo por si próprios (Dos Reis, 2018).

Assim, a análise documental relacionada com a temática de formação contínua psicopedagógica foi fundamental para sustentar a problemática do estudo, suportar a revisão teórica e, igualmente, foi elementar para sustentar o capítulo da apresentação e análise dos resultados, isto com o propósito de suportar, articular e cruzar os diversos dados recolhidos com dados dos diferentes documentos.

As fontes de pesquisa documentais foram identificadas a partir de documentos institucionais relacionadas com a formação continua na UEM, sobretudo, (i) Plano de Formação Contínua e Desenvolvimento profissional dos docentes da Universidade Eduardo Mondlane 2012-2015; (ii) Relatório de Formação contínua do CDA - 2020; (iii) Regulamento de Carreira Docente da Universidade Eduardo Mondlane (iv); e (v) o Regulamento de Acesso à Formação e Bolsas de Estudo da UEM.

O Plano de Formação Contínua e Desenvolvimento profissional dos docentes da Universidade Eduardo Mondlane 2012-2015, a pesquisadora levantou dados relacionados com os módulos referentes à formação contínua psicopedagógica de docentes e às respectivas estratégias de implementação do referido plano. No que concerne ao Relatório de Formação contínua do CDA – 2020, foi essencial para conhecer o número de docentes formados entre os anos de 2015 e 2020, em geral, e dos docentes da Faculdade de Medicina, em particular. Já em relação ao Regulamento de Carreira Docente da Universidade Eduardo Mondlane e o Regulamento de Acesso à Formação e Bolsas de Estudo da UEM, estes serviram de fontes de dados sobre os aspectos regulamentares relativos à prática de formação contínua na UEM.

Importa referir que, também foram analisados outros documentos oficiais relacionados com o tema em estudo, nomeadamente: (i) Plano Estratégico de Ensino Superior 2012/2020; (ii) Lei do Ensino Superior, Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro e (iii) a Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro. Estes documentos foram recrutados para o estudo com vista a levantar dados relacionados às estratégias e as perspectivas legais da formação contínua psicopedagógica a nível nacional.

3.3.2. Entrevista semi-estruturada

O método de recolha de dados utilizado nesta abordagem é a entrevista semi-estruturada, pois pretende-se que sejam fornecidas pistas para a caracterização do processo em estudo. Através deste instrumento de recolha de dados, “(...) é possível retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 192).

Depois de especificada a informação que se pretendia recolher, foi necessário decidir o tipo de entrevista que melhor respondesse às questões formuladas e aos objectivos definidos para a presente pesquisa, em função da problemática. As entrevistas são classificadas em entrevista estruturada, não-estruturada e semi-estruturada (Ibidem).

Neste caso concreto, a proponente aplicou a entrevista semi-estruturada que é, segundo Gil (2008), aquela que está focalizada em um assunto sobre o qual se elabora um guião de perguntas principais, concluída por questões inerentes às circunstâncias momentâneas da realização da entrevista.

Na entrevista semi-estruturada, a principal característica que a configura com natureza qualitativa é o facto de ser conduzida por um guião não rígido de questões, permitindo ao entrevistado discorrer sobre a temática, ter mais abertura e liberdade para responder, podendo o entrevistador captar melhor os sentidos e significados dos seus sujeitos de

investigação. A elaboração do guião consiste na preparação de um conjunto de perguntas que são organizadas em dimensões criadas para melhor dirigir a sequência da conversa sobre o objecto de pesquisa (Ribeiro, 2018).

Assim, para definir quais as questões que constaram do guião da entrevista, numa primeira fase fez-se a revisão da literatura, análise de documentos pertinentes face ao problema formulado e tomando em consideração os objectivos e perguntas de pesquisa. Neste sentido, no guião de entrevista foram elaboradas quatro principais dimensões as quais foram alinhadas em objectivos das respectivas dimensões, nomeadamente, (i) Importância da Formação contínua Psicopedagógica na Medicina (ii) Desafios e Possibilidades em relação à formação contínua Psicopedagógica no âmbito médico (iii) Participação dos docentes de Medicina na Formação Psicopedagógica e (iv) Políticas de Formação contínua Psicopedagógica de docentes.

Ainda em relação às dimensões, a primeira dimensão, Formação e Experiência profissional, tínhamos como objectivo principal obter dados sociodemográficos dos participantes, tais como tempo de leccionação e regime de trabalho. Na terceira dimensão tínhamos como objectivo descrever as perspectivas dos entrevistados sobre a formação contínua psicopedagógica de docentes e falar sobre a importância da formação contínua psicopedagógica no âmbito médico.

Na quarta dimensão, as perguntas incidiram sobre a identificação das principais possibilidades relacionadas com as práticas pedagógicas no contexto médico e descobrir desafios que se colocaram aos docentes da FAMED-UEM em relação à formação contínua psicopedagógica. No que tange à dimensão *Participação dos docentes de Medicina na Formação Psicopedagógica*, pretendeu-se identificar as razões de pouca participação dos docentes da FAMED nos cursos de formação contínua psicopedagógica.

E, por fim, na última dimensão, buscamos interpretar as políticas de formação contínua de docentes da UEM.

3.4. População e amostra

Os participantes da pesquisa foram seleccionados de forma aleatória e tendo em conta a sua disponibilidade e intenção em participar da pesquisa. Sabendo que o número total de docentes da FAMED-UEM é de 170 docentes, através de um cálculo do tamanho da amostra representativa, com um intervalo de 80% e 10% de margem de erro, o tamanho da amostra foi de 34 docentes da FAMED-UEM, dos quais 17 docentes do sexo masculino e igual número de docentes do sexo feminino. Entretanto, devido à falta de tempo por

parte de alguns docentes, não foi possível fazer entrevista a vários professores que, numa primeira fase, aceitaram participar da pesquisa. Assim sendo, o número reduziu para 15 docentes que perfizeram a amostra final deste estudo.

De acordo com o Protocolo de Bioética aprovado para o estudo, a amostra seria de 34 participantes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane, entretanto, apesar da amostra numerosa, trata-se de um estudo qualitativo, e que o seu objectivo não consiste em generalizar os resultados da pesquisa, mas sim, investigar de forma aprofundada a temática em estudo tomando em consideração as perguntas e os objectivos da pesquisa, pois estudos com um número elevado de participantes da pesquisa, caracterizam-se por serem quantitativos.

Quanto à forma de registo dos dados, uma vez formulados os instrumentos de recolha de dados, todas as entrevistas foram registadas em gravação áudio no local onde ocorreram, com a devida permissão dos entrevistados, e foi coadjuvada com o registo de dados em um papel, posteriormente, foram transcritas e codificadas com as letras do alfabeto Português para garantir o anonimato dos participantes.

Importa ainda referir que as entrevistas foram conduzidas a partir de um guião de entrevista semi-estruturada com perguntas abertas que se mostraram ser as mais adequadas para a pesquisa exploratória, sem descurar-se da problemática, dos objectivos e das perguntas de pesquisa. Possibilitava-se, assim, a recolher o maior número possível de informações e obter melhores detalhes na perspectiva do entrevistado sobre o assunto da pesquisa. Como afirma Bogdan e Biklen (1994), este tipo de entrevista oferece maior segurança e contribui na garantia da consistência dos dados.

3.4.1. Modo de selecção dos participantes, amostra e amostragem

3.4.1.1. Critérios de inclusão dos participantes

Para a selecção dos participantes da presente pesquisa seguiu-se como critério de inclusão os seguintes aspectos:

- Ser docente da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane em regime de tempo inteiro e/ou a tempo parcial;
- Ter passado pela formação contínua psicopedagógica oferecida pelo CDA-UEM nos anos.

3.4.1.2 Critérios de exclusão de potenciais participantes

Constituíram critérios de exclusão de possíveis participantes os seguintes aspectos:

- Não ser docente da FAMED-UEM em regime de tempo inteiro e tempo parcial;
- Docente estagiário em regime de voluntariado;
- Docentes enfermeiros, mas que se encontram na formação em medicina.

3.5. Procedimentos da realização do estudo

Antes de proceder a qualquer actividade relacionada com recolha de dados, com o objectivo de adquirir a autorização para recolhê-los, a pesquisadora redigiu e submeteu um pedido formal ao Comité Institucional de Bioética em Saúde, da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane & Hospital Central De Maputo (CIBS FM & HCM), o qual foi aprovado após as recomendações do CIBS FM & UEM. O documento comprovativo da aprovação do Protocolo de Bioética encontra-se no anexo 3.

De seguida, com a resposta e a aprovação do protocolo pelo CIBS FM & HCM, a pesquisadora endereçou uma carta à direcção da FAMED-UEM com a finalidade de pedir a autorização para a colecta de dados, tendo sido autorizada para o efeito. Na carta em questão, foi clarificada a finalidade, os objectivos, a metodologia de trabalho, a explicação sobre os benefícios e os riscos da presente proposta de investigação para os participantes. O documento em referência encontra-se em anexo.

A recolha de dados só foi feita após a autorização por parte da direcção da FAMEDUEM. Antes de realizar as entrevistas, a investigadora apresentou aos participantes a Declaração do Consentimento Informado. Foram apresentadas ao detalhe as informações relativas às condições de participação e, igualmente, as instruções sobre todo o processo.

Importa referir que todos os participantes foram informados que poderiam fazer qualquer questão relacionada ao processo em que estavam envolvidos. Foi-lhes explicado também que estavam livres de poder desistir a qualquer momento, em caso de não querer mais participar ou de se sentissem desconfortáveis durante a recolha de dados. No final da entrevista, os participantes foram convidados a assinarem o documento, assinalando o local e a data, caso concordem com informações recolhidas durante a entrevista.

3.6. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

Depois da recolha e tratamento dos dados, procedeu-se à sua análise com base no método de análise de conteúdo, de Bardin (2016). Este método compreende a conjunto de técnicas de exploração de documentos que consistem em explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o seu significado, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo em conta a sua origem e o contexto ou os efeitos dela.

Nesta senda, segundo Amado (2014b), a Análise de Conteúdo é uma das metodologias de análise de dados mais indicada para o tratamento de dados colectados através da entrevista. Para Fortin (1999), trata-se de medir a frequência de palavras, frases ou expressões ou de certos factos ou acontecimentos. Este método visa ainda, como aponta Guerra (2006), descrever situações e interpretar o sentido que foi dito.

De acordo com Bardin (2016), a Análise de conteúdo desenvolve-se em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, através da inferência e da interpretação. A pré-análise consiste na fase da organização e tem como objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais num plano de análise. Esta fase compreenderá a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses, dos objectivos e a elaboração dos indicadores.

A finalidade da análise de conteúdo é, portanto, elaborar suposições, com base na orientação metodológica, sobre as mensagens cujas características foram relacionadas e organizadas. Stake (1995, p. 94) explica que na busca de precisão e de explicações alternativas, os investigadores necessitam de disciplina e de estratégias que não dependam da simples intuição e das boas intenções de fazê-lo bem. Na investigação qualitativa estas estratégias denominam-se de triangulação. A utilização de diversas técnicas de pesquisa e a triangulação de toda a informação confere a esta estratégia uma grande valia científica (Bartelett et al., 2001 cit. in Amado, 2017, p. 138).

3.7. Questões éticas

Antes de qualquer intervenção relacionada com a pesquisa, a pesquisadora redigiu e submeteu um pedido formal ao Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane & Hospital Central De Maputo para a realização do presente projecto de pesquisa.

Como um dos mecanismos éticos, tal como mencionados durante a exposição anterior, um pedido de credencial com antecedência à Direcção da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane (FAMED-UEM), para a autorização, de modo a realizar o estudo. Assim, após a sua autorização, as entrevistas e os dados colhidos foram tratados de forma confidencial, de modo a respeitar e preservar a identidade dos participantes.

Para tal, atribuiu-se letras do alfabeto a cada participante, tendo em vista garantir a protecção da sua identidade verdadeira. Ademais, foi-lhes garantido que os dados colectados somente seriam utilizados para os fins da presente pesquisa e que o estudo é

para fins académicos, em especial para obtenção do grau de mestre. Além disso, manifestou-se a pretensão de publicar, no futuro, o artigo científico resultante do estudo, para que ficassem também informados sobre este detalhe.

3.8. Limitações do estudo

Como limitações, a pesquisadora apresenta dificuldades em encontrar bibliografia física relacionada directamente com o tema, dado que, devido à pandemia da Covid-19, muitas bibliotecas em Moçambique encontram-se encerradas ao público. Outro aspecto que se pode constituir como limitação deste estudo está relacionado com as dificuldades em termos de encontrar potenciais participantes para a pesquisa, já que, devido à sensibilidade do tema, alguns docentes tiveram receio de participar nas entrevistas.

Tendo em conta que o estudo faz uma análise de documentos normativos relacionados com a temática, aquisição de documentos normativos institucionais da Universidade Eduardo Mondlane constituiu um também um entrave.

IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo faz-se a apresentação e análise dos dados obtidos no campo, em relação contributo da formação contínua psicopedagógica de docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane (FAMED-UEM) - 2015-2020. Entretanto, antes da apresentação dos resultados e a respectivas análises propriamente ditas, faz-se uma breve caracterização dos participantes entrevistados.

4.1. Caracterização dos participantes da pesquisa

Para a realização do presente estudo, numa primeira fase, previa-se a participação de trinta e quatro (34) docentes da FAMED-UEM que participaram da formação contínua psicopedagógica, atendendo à questão do equilíbrio de género dos participantes. Todavia, devido à pandemia da Covid-19 e à falta de tempo dos docentes que também são médicos, não foi possível entrevistar alguns deles. Mediante esta situação, foram entrevistados quinze docentes que passaram pela formação contínua psicopedagógica da Faculdade de medicina. Importa ainda destacar que os participantes possuíam idades compreendidas entre 30 a 60 anos, com experiências de trabalho na docência entre sete e vinte e cinco anos, três dos docentes lecionam a tempo inteiro e doze a tempo parcial. A tabela baixa ilustra as características dos referidos participantes:

Nome do Participantes	Sexo	Formação de base	Nível	Cargo de direcção	Actividade médica	Regime
Participante A	M	Medicina Geral	Ph.D.	Sim	Não	Inteiro
Participante B	M	Medicina Geral	Ph.D.	Não	Sim	Parcial
Participante C	M	Medicina Geral	Mestre	Não	Sim	Inteiro
Participante D	F	Medicina Geral	Ph.D.	Sim	Sim	Parcial
Participante E	F	Medicina Geral	Ph.D.	Sim	Sim	Parcial
Participante F	M	Medicina Geral	Mestre	Não	Sim	Parcial
Participante G	F	Medicina Geral	Licenciada	Não	Não	Inteiro
Participante H	M	Medicina Geral	Mestre	Não	Sim	Parcial
Participante I	F	Medicina	Ph.D.	Não	Sim	Parcial
Participante J	M	Medicina Geral	Ph.D.	Não	Sim	Parcial
Participante K	M	Medicina Geral	Licenciado	Sim	Sim	Parcial
Participante L	F	Medicina Geral	Mestre	Sim	Sim (HCM)	Parcial
Participante M	F	Medicina Dentaria	Mestrado	Sim	Sim (HCM)	Parcial
Participante N	M	Medicina Geral	Ph.D.	Sim	Sim	Parcial
Participante O	M	Medicina Geral	Licenciatura	Não	Sim	Parcial

Tabela 1. Características dos participantes da pesquisa

4.2. Contributo da Formação contínua Psicopedagógica dos docentes Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane

A apresentação e análise dos dados para este estudo, foi estruturada num sistema categorial (Bardin, 2016) que integrou quatro categorias, algumas destas subdivididas em subcategorias, tal como ilustra o quadro abaixo.

Contributo da Formação Contínua Psicopedagógica dos Docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane	
Categorias	Subcategorias
Contribuição da formação contínua psicopedagógica de docentes	
Políticas de formação contínua psicopedagógica de docentes na Universidade Eduardo Mondlane	Percepção das políticas de Formação contínua de docentes na UEM
	Influência das políticas de formação da UEM na formação contínua Psicopedagógica nos docentes da FAMED-UEM
	Aspectos que devem ser melhorados na política de formação na UEM
Participação dos docentes da Faculdade de Medicina	Dificuldades enfrentadas pelos docentes da FAMED-UEM na participação da formação contínua psicopedagógica
	Possibilidades de formação criadas pela Faculdade de Medicina
Desafios para a melhoria da participação activa dos docentes da FAMED-UEM na formação contínua Psicopedagógica	

Tabela 2. Categorias e subcategorias de análise

4.2.1. Contribuição da formação contínua psicopedagógica de docentes

Nesta categoria central, pretendeu-se conhecer com profundidade, a contribuição da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane (FAMED-UEM), com particularidade, docentes desta faculdade que tiveram oportunidade de participar desta formação, no intervalo de 2015 e 2020. Da análise feita dos discursos dos participantes percebemos que a maioria considera que a formação contínua psicopedagógica de docentes do ensino superior tem grande contribuição na preparação dos docentes deste nível, especialmente para os médicos que além de exercer essa profissão, actuam também como docentes. Estas afirmações são validadas, com o suporte dos seguintes depoimentos:

“A formação contínua Psicopedagógica de docentes (...) é de crucial importância e deveria ser feita de forma permanente para possibilitar o melhor enquadramento dos docentes, principalmente para os docentes que estão a tempo parcial. Esta formação serve para melhorar a qualidade de ensino e a aprendizagem.” (Participante N);

“(...) os cursos formação contínua psicopedagógica de docentes, promovidos pela Direcção da FAMED-UEM, Gabinete de Educação Médica e a Faculdade de Educação deveriam tornar obrigatórias para melhor criar impacto em muitos profissionais da saúde que se tornam docentes, sem passar por esta formação (...)” (Participante H);

“O contributo da formação contínua psicopedagógica está na “melhoria da formação de médicos graduados e pós-graduados através da qualidade dos docentes, necessidade de progressão para as suas categorias na carreira. Bons métodos de avaliação dos estudantes. Contributo na revisão dos planos analíticos e temáticos das respectivas disciplinas em particular, e na revisão e reforma curricular dos currículos das FAMED-UEM, em geral” (Participante H);

“Esta formação (...) contribui para além de melhorar e uniformizar os métodos de ensino psicopedagógicas” (Participante G);

“(...) contribui, e é muito produtiva e dá ferramentas para melhorar o desempenho dos docentes” (Participante J);

“Esta formação Psicopedagógica permite-nos dotar de ferramentas para fazer avaliações mais justas, mais direccionadas para fazer com que haja a formação, que haja maior número de graduados na Faculdade e que, na verdade, vai nos dar parâmetros para avaliar. Deixamos de fazer avaliações muito ambíguas e sem critérios, muitas das vezes” (Participante C);

Estes discursos revelam, da parte dos entrevistados, um conhecimento profundo da contribuição da formação contínua psicopedagógica no desenvolvimento profissional docente e, do mesmo modo, na qualidade dos formandos. Tal como aludem Figueira (2014) e Day (1999), o desenvolvimento profissional relaciona-se com o progresso do indivíduo no contexto em que actua, agrupando um conjunto de actividades e/ou atitudes que contribuem para um alargamento da sua formação inicial. É nesta fase onde os docentes revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso com os propósitos morais

do ensino, adquirem e desenvolvem conhecimentos e competências ao pensamento profissional, à planificação e à prática enquanto docentes na sua área de actuação.

No Regulamento de Carreira Docente da Universidade Eduardo Mondlane (2014) é referido, de forma específica, que o objectivo desta formação assenta-se em: i) completar a formação académica dos docentes através dos módulos específicos do processo de ensino-aprendizagem; ii) melhorar práticas do processo ensino-aprendizagem e qualidade ensino na UEM; iii) permitir a correção das deficiências profissionais e de conduta individual na carreira docente; e iv) apoiar o desenvolvimento profissional.

Ademais, a formação contínua psicopedagógica de docentes, em qualquer que seja o nível de ensino, permite-lhes um desenvolvimento profissional, possibilitando melhor adaptação à mudança e aos vários desafios encontrados pelo professor ao longo da sua jornada laboral. Logo, torna docentes mais aptos a conduzirem um ensino-aprendizagem adaptado às necessidades e interesses de cada estudante (Heideman, 1990).

Por esta razão, cinco dos docentes entrevistados consideram que esta formação deveria ser de carácter obrigatório, visto que, por meio dela assegura-se o desenvolvimento dos docentes, que durante a formação em Medicina não tiveram nenhuma cadeira relacionada com a psicopedagogia, entretanto, muitos deles tornaram-se docentes sem passar por esta formação, sobretudo os docentes novos.

“A Faculdade de Medicina deve ter uma formação local para a tal formação em Medicina que é específica e de carácter obrigatório” (Participante L);

“Esta formação (...) bastante útil, e deveria ser obrigatória. É importante porque permite a actualização do docente em psicopedagogia. (...) Capacita o docente no que se refere ao domínio ou aperfeiçoa muito os técnicos de ensino” (Participante M);

“Acho bastante importante pelo facto de durante a nossa formação universitária como médica não existe nenhuma disciplina com esta orientação e no final somos, por vezes, vinculados ao ensino sem esta formação. Os docentes deveriam passar de forma obrigatória por esta formação” (Participante F);

“(...) penso que o docente da Faculdade de Medicina tem a particularidade de serem médicos sem terem tido oportunidade de aprender, em nenhuma parte da sua formação, a área pedagógica. Então, eu acho que seria muito importante terem essa formação (Participante B);

“A minha opinião é que os docentes médicos devem ser formados. Estes devem participar na formação. Este tipo de formação deveria ser estimulado tendo em conta que muitos docentes aqui não têm esta preparação que é fundamental para qualquer docente” (Participante O).

Embora alguns dos entrevistados tenham referido que esta formação deveria ser obrigatória, o Regulamento de Carreira docente da UEM (2014, p. 27), no seu Artigo 47, alínea a), já estabelece que a Formação Psicopedagógica é de carácter obrigatório para categorias específicas do corpo docente da UEM, devendo, por isso, os resultados da formação psicopedagógica, fazer parte dos requisitos de promoção do docente. Neste sentido, pode-se inferir que esta informação se apresenta como um vazio na questão da supervisão e monitoria da obrigatoriedade da formação psicopedagógica dos docentes da FAMED-UEM, uma vez que alguns docentes parecem não estarem informados sobre este aspecto.

De acordo com Perim et al. (2009), o professor de medicina, assim como em algumas outras áreas de docência no ensino superior, não foi preparado para ensinar. Decorrência disso, sua experiência deriva principalmente de seu conhecimento no campo em que actua diariamente. Entendendo-se o exercício docente como prática social, a profissionalização do professor passa a ser estratégica no repensar da educação médica em suas dimensões institucional e social. Neste sentido, todo e qualquer docente médico deverá ter capacidade de preparar o estudante para aprender de forma a acompanhar a evolução do conhecimento, a fim de interagir com os demais profissionais de saúde, actuando com competência em equipas multidisciplinares com o intuito de compreender a realidade do sistema de saúde.

Na visão de Araújo (2009), a formação psicopedagógica é uma competência que proporciona aos docentes saberes sobre como fazer, como exercitar a acção docente de forma coerente e planificada para que os objectivos visados sejam alcançadas mais facilmente. Esta visão pôde ser partilhada por um dos participantes entrevistados que revelou ter tido uma transformação no que concerne à planificação do processo de ensino e aprendizagem, depois de ter passado pela formação contínua psicopedagógica.

“Particpei em vários cursos no início da minha carreira profissional (Ex: como preparar as aulas, como preparar uma prova, métodos de ensino meios de ensino, reforma e revisão curricular etc. Sem dúvidas foram benéficas para os docentes da UEM incluindo os da Faculdade de Medicina (...))” (Participante H).

Deste discurso, percebe-se que, a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem e da formação psicopedagógica no âmbito médico, é uma oportunidade acadêmica e técnico pedagógica para avaliar a aprendizagem dos estudantes e repensar-se nas melhores formas de ensinar e, da mesma maneira, de pesquisar ferramentas teórico-práticas para auxiliar o docente médico no seu processo de ensino, sem descurar-se da prática médica.

Na maioria das vezes, o docente de Medicina é contratado tendo-se como critério de base a qualidade como profissional médico, e não necessariamente como professor, o que de alguma forma o coloca num desafio adaptativo em relação à componente pedagógica. Por esta razão, fica claro o peso da competência profissional que assegura a componente de conhecimento, como também a necessidade da competência de ensino para melhor transmissão de conhecimentos na busca de métodos mais eficazes para a aprendizagem dos futuros médicos (Batista & Silva, 1998).

Em síntese, pode-se inferir que a formação contínua psicopedagógica de docentes, na visão dos docentes da FAMED-UEM, traz uma grande contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. É, portanto, inquestionável a sua relevância na dimensão pedagógica do trabalho do docente de Medicina. Auxilia os médicos na preparação e execução da acção docente de forma planificada para que suas finalidades sejam alcançadas no processo de ensino e aprendizagem no âmbito medicina.

4.2.2. Políticas de formação contínua psicopedagógica de docentes na Universidade

Eduardo Mondlane

O objectivo da categoria de Políticas de Formação Contínua Psicopedagógica de Docentes na Universidade Eduardo Mondlane foi o de analisar, a partir da percepção dos entrevistados da FAMED-UEM, os aspectos relacionados com estas políticas e, de igual modo, compreender como estas influenciam na formação dos docentes, bem como o que deve ser potenciado para a melhoria da formação contínua psicopedagógica de docentes.

Desta categoria resultaram três subcategorias: (i) percepção das políticas de Formação contínua da UEM; (ii) influência das Políticas de formação da UEM na formação contínua psicopedagógica nos docentes da FAMED-UEM; e (iii) aspectos que devem ser melhorados na política de formação.

4.2.2.1. Percepção das políticas de Formação contínua de docentes na UEM

Numa primeira leitura analítica dos dados relativos a esta subcategoria, parece ficar evidente que vários dos participantes têm o conhecimento da existência das políticas de formação de docentes da UEM, com maior particularidade a formação contínua de docentes e como esta influência na sua evolução profissional. Portanto, fazem uma avaliação positiva destas políticas, como referiram alguns dos entrevistados:

“Eu penso que a UEM tem boa política de formação dos docentes e tem que continuar a implementar e insistir com estas políticas.” (Participante D);

“Eu vejo de uma forma positiva, porque existe a política de formação que nós temos. E temos a política dos docentes que é para progredir e o que é preciso para progredir. Então as presenças dessas políticas e de regulamentos na UEM ajudam muito também para que as pessoas se incentivem para fazer cursos” (Participante A);

“Eu acho que são pertinentes, são boas e é algo que deve permanecer e o que devemos fazer é aderir. É de salutar” (Participante C);

“(…) penso que as políticas são boas. A UEM procura dar oportunidades aos docentes que não tiveram essa parte da formação psicopedagógica em particular. Então, eu penso que as políticas são boas” (Participante B).

Embora na lei do Ensino Superior, a Lei nº 29/2009, de 29 de Setembro, não faça referência a aspectos conducentes à formação contínua psicopedagógica, no Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020, uma das importantes políticas de ensino superior, criada para alavancar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem neste nível de ensino, é referido como um dos deveres de ensino, a promoção da consciência da necessidade da formação e actualização de conhecimentos ao longo da vida. Ou seja, a formação deve ser contínua nas respectivas áreas e, igualmente, numa perspectiva profissionalizante. Deve ocorrer em qualquer área de ensino com cursos de duração variável sobre pedagogias e actualização acerca das tendências e reformas do ensino superior, bem como da investigação à escala internacional (PEES, 2012).

A nível da Universidade Eduardo Mondlane, o Regulamento de Carreira Docente da UEM (2014), por exemplo, é apreciado um dos importantes instrumentos para a regulamentação da formação de docentes e investigadores da UEM, ao qual se faz referência no Capítulo IV. Sobre ingresso e desenvolvimento profissional na carreira docente da UEM, como um

dos requisitos da promoção, em todas as categorias docentes, é obrigatório o cumprimento total dos módulos da formação psicopedagógica.

Além disso, neste importante documento em alusão, faz-se referência, no seu capítulo XI, à Formação, Bolsas, Avaliação de Desempenho e Formação Psicopedagógica do Pessoal Docente, os objectivos, as formas de ingresso, aplicação específica dos resultados da formação psicopedagógica e o regulamento, e filosofia de formação e sua obrigatoriedade.

Apesar de vários participantes conhecerem as políticas existentes na UEM, no que toca à formação contínua docente, e que estas são favoráveis à formação contínua dos docentes, 3 dos participantes presentes na pesquisa disseram que não conhecem qualquer política relacionada com a formação contínua de docentes na UEM. Esta afirmação pode ser validade com os seguintes discursos:

“Nunca tive acesso, talvez seja pelo facto de ser docente a tempo parcial (...)”
(Participante M);

“(...) poucos ou não conheço a existência dessas políticas de formação contínua de docentes” (Participante J);

“Acho que é praticamente não existentes políticas de formação contínua de docentes na UEM” (Participante E).

Ainda que no Regulamento de Carreira docente se destaque a componente da formação psicopedagógica, de facto, no Regulamento de acesso à formação e bolsas de estudo da UEM e no Plano Estratégico da UEM 2018 – 2028, não se faz menção à questão da formação psicopedagógica de docentes da UEM como uma ferramenta importante para a questão do desenvolvimento profissional docente, de qualquer área que seja. Isto, de alguma forma, mostra um vazio em alguns dos principais documentos normativos e políticos da UEM para catapultar esta formação docente.

Da pesquisa feita a nível da UEM, não foi possível encontrar qualquer documento actualizado, que trata de forma específica das questões relacionadas com a formação contínua psicopedagógica de docentes, o que corrobora com algumas afirmações dos participantes que dizem não conhecer as políticas. Todavia, foi possível encontrar um plano de formação contínua psicopedagógica 2012-2015 da UEM, onde de forma específica e detalhada são refletidas acções importantes para a formação em questão. Mesmo assim, pode inferir-se que ainda há um trabalho de base que deve ser levado à

cabo para que docentes da FAMED-UEM tenham conhecimento das orientações emanadas no Regulamento de Carreira Docente e outras políticas desta universidade.

4.2.2.2. Influência das políticas de formação da UEM na formação contínua

Psicopedagógica nos docentes da FAMED-UEM

Nesta subcategoria pretendeu-se conhecer a influência das diversas políticas da UEM na formação contínua docente desta instituição, com mais destaque os da Faculdade de Medicina. A análise que se faz dos discursos dos participantes entrevistados é de que a maioria de docentes entrevistados referiram que as políticas relacionadas com a formação contínua psicopedagógica de docentes exercem uma influência positiva na construção do rendimento do docente, no desenvolvimento do docente na sua carreira e na melhoria do empenho dos estudantes.

“As políticas relacionadas com a formação contínua psicopedagógica influência positivamente na medida em que se espera melhoria no rendimento dos estudantes” (Participante M);

“Pode influenciar de uma forma positiva porque se nós aprendemos algo, e temos oportunidade de melhorar aquilo que aprendemos, sempre temos um impacto positivo na vida profissional” (Participante B);

“Podem contribuir para melhoraria dos métodos de ensino e aprendizagem” (participante G);

“Políticas adequadas irão melhorar em grande o desempenho dos docentes e a docência em geral” (Participante J);

“Essa política de formação vai fazer com que eu consiga primeiro, estar... fazer ou passar as informações de forma pedagógica, avaliações criteriosas, standardizadas, justas e uma formação mais orientada para os estudantes (Participante C);

“Assim o docente está mais apto a preparar as suas aulas e a interagir com os alunos” (Participante I);

“Vai ser grande benefício. A qualidade de ensino deve melhorar com formação nesta área” (Participante E).

“Eu penso que criando essas facilidades de flexibilidades no horário, criar-se pacotes especiais para docentes da faculdade de Medicina e também essa possibilidade de ter aulas online, poderia facilitar muito” (Participante B).

Face ao cenário exposto pelos entrevistados, percebe-se que a UEM se debate com dificuldades relacionadas com a criação de políticas específicas de formação contínua de docentes a nível da universidade. Tal como se aludiu, a UEM criou, em 2012, um plano de formação contínua psicopedagógica docente, mas actualmente não é possível constatar um projecto de implementação de um plano semelhante ao de 2012.

A criação de políticas de formação que sejam favoráveis à formação contínua psicopedagógica de docentes busca atender a questões mais imediatas as quais decorrem, em grande parte, de novas políticas educacionais e de dificuldades de aprendizagem dos alunos detectadas e não só, como também do próprio docente durante o processo de ensino e aprendizagem e, desta forma, influencia na qualidade da educação (Gisi & Voirol-Rubido, 2016).

Face aos discursos apresentados pelos participantes entrevistados, pode-se dizer que eles reconhecem a influência da construção e implementação de políticas adequadas para alavancar a formação contínua psicopedagógica de docentes na UEM. Neste sentido, potenciar a divulgação das políticas existentes na UEM pode constituir-se como uma das medidas importantes para que mais docentes tenham o conhecimento destes importantes instrumentos políticos que orientam as questões de formação contínua.

4.2.2.3. Aspectos que devem ser melhorados na política de formação na UEM

No que concerne aos aspectos que devem ser melhorados na política de formação a nível da UEM, seis participantes afirmaram que as políticas relacionadas com a formação devem ser melhoradas para garantir a participação massiva dos docentes, em geral, e de forma específica para os docentes da FAMED-UEM. Fundamenta este posicionamento no facto de é um curso em que ao longo da sua formação não têm aprendido aspectos relacionados com a psicopedagogia, senão aspectos práticos e clínicos. Dois dos participantes referiram que a política de formação docente deve estar acoplada às tecnologias de informação e comunicação para assegurar a participação dos docentes que apresentam dificuldades de mobilidade ao local da formação. Veja-se abaixo a transcrição das declarações destes participantes:

“Devem ser desenhadas políticas relacionadas com a criação de cursos específicos online, mais incentivos, mais cursos a nível de cada departamento académico e a participação de todos os docentes” (Participante L);

“(...) devem se calhar melhorar e disponibilizassem, em particular os docentes da faculdade de medicina, cursos específicos para os docentes de forma flexível ou aulas virtuais, isto por causa da distância do local” (Participante B).

“O grande desafio é colocar no formato híbrido, físico e virtual. Uso do modelo híbrido na formação poderá ajudar. Seria uma política muito boa para os docentes” (Participante O);

Atender online de 30 minutos 1 vez por semana, na hora pré-definida, atender aulas práticas e palestras (Participante E);

Há várias formas, não é...actualmente devido a pandemia... a questão da Covid19, cursos tem sido online. Não é todos os dias seguido. Tem seguido o calendário semanal. Mas sim, actualmente é online, mas penso que agora também vai ser online (Participante A).

O aspecto acima mencionado, já tinha sido apontado por Nóvoa (2002), ao referir que, para além de alicerça-se na dinamização e consolidação de trabalho colectivo e de partilha de conhecimentos científicos no espaço educativo, a formação contínua de docentes constrói-se a partir de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal, olhando sempre para a realidade, assim como as exigências da actualidade. Assim, diante da realidade apresentada pelos entrevistados, no que se refere às dificuldades de mobilidade ao local da formação e a actual situação de distanciamento social provocada pela Covid-19, o uso de meios tecnológicos para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem tornar-se um imperativo.

O Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), que em português significa “conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo”, que se refere à forma sintetizada de conhecimento com desígnio de conciliar as tecnologias de informação e educacionais para o ensino-aprendizagem em sala de aula, a sua abordagem tem sido amplamente discutida para o desenvolvimento profissional docente na formação contínua do professor. Neste âmbito, objectiva-se potencializar o professor no desenvolvimento de ferramentas e estratégias pedagógicas adequadas e nas tecnologias de comunicação para alavancar o processo de ensino e de aprendizagem (Graham, 2011).

“O TPACK é a base de um bom ensino com a tecnologia e requer uma compreensão da representação de conceitos utilizando tecnologias, técnicas pedagógicas que utilizam as tecnologias de forma construtiva para ensinar o conteúdo e conhecimento de o que se pode fazer com conceitos difíceis ou fáceis de aprender e como a tecnologia pode auxiliar na correção de alguns dos problemas enfrentados pelos alunos e conhecimento de como estas tecnologias podem ser experimentadas para construir conhecimentos existentes e desenvolver epistemologias ou fortalecer as antigas” (Cibotto & Oliveira, 2017, p. 19).

Neste contexto, pode-se dizer que as rápidas evoluções tecnológicas podem ser úteis para auxiliar a formação contínua psicopedagógica de docentes tomando em consideração o uso dos meios tecnológicos e educacionais no contexto formativo. Olhado para a realidade actual dos docentes da FAMED-UEM, o TPACK pode sustentar e preparar as competências necessárias em matéria de psicopedagogia.

Um aspecto que não pode ser ignorado no discurso dos entrevistados, ao qual foi feita menção por dois participantes, é o desconhecimento das políticas orientadoras de formação na UEM, o que a leva a inferir, por um lado, que há escassez de divulgação destas políticas e, por outro, a falta de interesse no conhecimento das políticas existentes na UEM. Os discursos que seguem são o exemplo de desconhecimento destas políticas:

“Não conheço o rumo das políticas de formação que a universidade está a implementar, estas devem ser revistas, principalmente para a faculdade de medicina”
(Participante P);

“Muito provavelmente há grandes discrepâncias na forma de organizar/dar aulas e, sem dúvida, que uma política de formação psicopedagógica deve começar logo que o, docente inicie a sua carreira (...) ir fazendo actualizações cada 2 ou cada 3 anos”
(Participante I).

De acordo com Andrade e Neves (2016), a publicação de informações e das políticas institucionais através de comunicação aos funcionários sobre suas práticas e políticas de formação e benefícios. Produzem condições para o conhecimento de circunstâncias de formação e actualização dos recursos humanos em qualquer área e, ao mesmo, estratégias de potencialização do desenvolvimento pessoal.

4.2.3. Participação dos docentes da Faculdade de Medicina

O objectivo da categoria de participação dos docentes da Faculdade de Medicina teve como objectivo compreender as principais dificuldades inerentes à participação dos docentes na formação contínua psicopedagógica dos docentes. Desta categoria, resultaram quatro subcategorias: (i) dificuldades de participação da formação psicopedagógica; (ii) possibilidades de formação contínua psicopedagógica na FAMED-UEM; (iii) formas de participação na formação; e (iv) aspectos para potenciar a participação dos docentes.

4.2.3.1. Dificuldades enfrentadas pelos docentes da FAMED-UEM na participação da formação contínua psicopedagógica

Dos dados analisados, relativamente a este enfoque, supracitado, vários são os aspectos referenciados, tais como a dificuldade de mobilidade ao local de formação, a questão da falta de tempo dos docentes pelo facto de serem também médicos e estarem em exercício das suas funções. A maioria declara que tem carga horária elevada, destaca este aspecto como a principal problemática que dificulta a sua participação na formação contínua psicopedagógica. Estas afirmações podem ser validadas mediante as seguintes opiniões dos docentes entrevistados:

“A sobrecarga não permite a participação integral na formação contínua psicopedagógica” (Participante P);

“A falta de tempo tem sido o grande problema para participar na formação psicopedagógica” (Participante O);

“O maior entrave é o tempo, pois no momento da formação, estou a trabalhar” (Participante L);

“A disponibilidade de tempo para os docentes a tempo parcial tem sido um problema” (Participante M);

“No nosso caso, o médico tem uma elevada carga de trabalho hospitalar, adicionado à docência (...) que inclui o acompanhamento dos estágios dos estudantes na enfermaria, (...) mas é sempre útil que disponha de tempo para a formação psicopedagógica” (Participante F);

“A grande dificuldade é agendar. A maior parte dos docentes não estão a tempo inteiro. Tem as actividades cá do hospital para executar, as actividades clínicas e cuidar da Faculdade. Bom, é a organização da agenda como tal. (...) Uma das dificuldades foi a gestão do meu próprio tempo que já estou a consertar (Participante C);

“Eu penso que é um pouco complicado para a universidade dar aos docentes da faculdade de medicina, por causa da maneira de trabalho. Os médicos não têm muito tempo (...) são docentes os próprios médicos. Não há outro docente para ensinar medicina. Então, muitas das vezes, os médicos, além das suas actividades laborais nas unidades sanitárias têm esta actividade de leccionar. Por vezes eu acho que o que está a falhar mesmo é encontrar tempo para leccionar docentes este curso de Psicopedagogia” (Participante D).

Dos discursos acima apontados, pode inferir-se que uma das maiores dificuldades dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane está relacionada com a falta de tempo para participar da formação, pelo facto de vários docentes desta faculdade exercerem actividade médica e, ao mesmo tempo, exercem a docência. Esta situação de alguma forma os dificulta a participação na formação.

A contribuição da formação psicopedagógica do docente de Medicina é considerada, de acordo com Silva e Batista (1998), como basilar para a reorientação da educação médica. Amplia perspectivas de transformações dos cursos médicos, principalmente no que se refere ao quotidiano pedagógico de experiências curriculares e metodológicas que privilegiem. Por esta razão, a agenda profissional deve ser conciliada com a sua formação.

Para além das dificuldades relacionadas com o tempo e sobrecarga dos docentes, os participantes referiram que o local de formação tem sido um dos grandes obstáculos para participarem na formação contínua psicopedagógica, pois fica distante da Faculdade de Medicina e do hospital onde exercem a actividade médica.

Por vezes os horários e o local não são confortáveis nem fáceis para todos os docentes (Participante G);

“(...) muitos docentes são médicos que trabalham no hospital e (...) trabalham em regime de escala, fazem urgências. Então, não têm tempo para se deslocar para as instalações do campus universitário para ter esta formação. Mas se pudesse ter uma formação específica aqui dentro da faculdade, facultaria muito” (Participante B).

Ainda nesta subcategoria, em relação às dificuldades de participação na formação contínua psicopedagógica de docentes, o participante M referiu que a sua grande dificuldade para fazer parte da formação contínua psicopedagógica, está relacionado com a falta de informação sobre a disponibilidade e tempo em que ocorre a formação.

“A primeira dificuldade é a falta de informação sobre os cursos disponíveis e a calendarização. Não tenho percebido muita divulgação desses cursos (Participante M).

Apesar de boa parte dos docentes entrevistados terem declarado que enfrentam algumas dificuldades para poder participar na formação contínua psicopedagógica, principalmente em relação à questão do tempo e a distância entre o local de formação e a Faculdade de Medicina, três dos docentes não apresentaram quaisquer dificuldades.

“Eu não tive dificuldade nenhuma, apesar de que era um pouco apertado por causa do tempo com as actividades laborais, dirigir assuntos da faculdade. Mas não encontrei dificuldades nenhuma” (Participante D);

“Não identifiquei dificuldades (Participante G);

“(…) em relação as dificuldades de participação, devo dizer que não apresento nenhuma em relação à minha participação” (Participante N).

Análise dos discursos acima apresentados leva a crer que, apesar de a maior parte dos participantes ter afirmado que enfrentam dificuldades relacionadas com a falta de tempo, distância em relação ao local de formação e acesso à informação sobre os cursos de formação psicopedagógica de docentes, há participantes que, a partir de iniciativa própria, procuram informações sobre estes cursos, em prol do desenvolvimento pessoal no que concerne à formação psicopedagógica.

4.2.3.2. Possibilidades de formação criadas pela Faculdade de medicina

No que concerne à existência de possibilidades na FAMED-UEM para a formação contínua psicopedagógica por parte dos docentes, alguns dos participantes aludiram que a Faculdade de Medicina, em articulação com a Faculdade de Educação da UEM, tem criando condições para seus docentes participarem na formação psicopedagógica. Pode-se certificar esta afirmação através dos discursos abaixo:

“A Faculdade de Medicina tem criado oportunidades anualmente para que os docentes possam ter a formação” (Participante G);

“Bom, as possibilidades são essas que existem os cursos... estão lá (...) para o primeiro semestre de 2022 estão publicados e há um apoio da universidade para que isso seja possível” (Participante A);

“Por acaso aqui a faculdade tem dado duas ou três formações por ano. Então, esta de Março vai começar, e é uma das oportunidades. Então, a Faculdade de Educação tem dado esta formação aqui na Faculdade de Medicina. Acho que o docente tem esta oportunidade. Mas tem que organizar o seu tempo e participar” (Participante C);

“Esta formação nós sabemos que a Faculdade de Educação, ela sempre disponibiliza esta formação, e sabemos que podemos ir lá na Faculdade fazer este curso. Nós sabemos dizer que a formação está lá. Porque a Faculdade de Educação já esteve aqui e estiveram alguns médicos a fazer a formação. Mas o grande problema é este. Sempre que se começa não termina” (Participante D);

Temos cursos aqui dentro da Faculdade de medicina, eles poderiam se fazer presente, acompanhar os cursos ou também se fazer uma formação online, por causa da disponibilidade de tempo, pois muitos têm pouco tempo para participar (Participante B).

Os aspectos levantados pelos participantes no que concerne as possibilidades de formação contínua existentes, pode-se perceber que, apesar dos esforços empreendidos pelas faculdades, de Educação que promove cursos através do Centro de Desenvolvimento Académico, e a Faculdade de Medicina, ainda há necessidade de melhor articulação entre essas unidades orgânicas, pois as possibilidades são reconhecidas apenas por parte dos profissionais, e outros conhecem somente no âmbito da necessidade de progressão da carreira, visto que um dos requisitos é a formação psicopedagógica.

4.2.4. Desafios para a melhoria da participação activa dos docentes da FAMED-UEM na formação contínua psicopedagógica

Em relação a esta subcategoria, foram apresentados alguns aspectos que poderão possibilitar maior participação dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane, com vista a potenciar a formação contínua psicopedagógica docente, a nível desta faculdade. A questão da divulgação dos cursos foi apontada como uma das medidas proeminentes que pode potenciar a faculdade e ajudar que mais docentes possam participar na formação contínua psicopedagógica. A seguir, são apresentadas as opiniões dos participantes no que concerne à divulgação dos cursos:

“Um dos grandes desafios está relacionado com a divulgação dos cursos oferecidos” (Participante N);

“Em relação a participação dos docentes, penso que divulgando mais os cursos, introduzindo instrumentos capazes de obrigar a que os docentes frequentem estes cursos” (Participante M);

“Bom, acho que na UEM já existe e na faculdade também. Acho que devem ser divulgadas mais oportunidades e todos os regulamentos que existem deste processo dentro da Universidade. A outra coisa é este problema de informação, de conseguir informação. Mas acho que... aí há uma necessidade mais de... em divulgar os cursos que há” (Participante A);

“Então, tem que massificar e divulgar e fazer com as outras pessoas percebam a pertinência de fazer esses cursos de Psicopedagogia (...) e aumentar o número de formações por ano. Para que o docente consiga participar pelo menos uma vez por ano” (Participante C).

Destes discursos, acima apresentados, pode-se fazer duas inferências. Primeiro, o Regulamento de Carreira Docente (2014), no seu capítulo 22 sobre os requisitos específicos para promoção docente nas diversas categorias, como a obrigatoriedade na realização dos módulos obrigatórios da formação Psicopedagógica, coadjuvado com o artigo 47, alínea a), assegura que a formação Psicopedagógica é de carácter obrigatório; segundo, percebe-se uma fraca divulgação da formação contínua psicopedagógica de docentes para se fazer cumprir com a obrigatoriedade desta formação.

Neste contexto, no estudo realizado por Zibia (2015) sobre as percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM, que é a unidade orgânica responsável pela formação contínua psicopedagógica, através do Centro de Desenvolvimento Académico (CDA), um dos aspectos ressaltados como barreira é a fraca interacção entre o fluxo de comunicação o CDA e as diferentes Faculdades para a promoção dos cursos a nível da universidade. Sugere-se, assim, melhoria na metodologia de promoção dos cursos de capacitação e dar mais feedback aos docentes sobre estes cursos.

Bassotto et al. (2021, p. 2) salientam que a comunicação organizacional influencia em diversas questões existentes dentro da organização, criando, assim, tensão organização/ambiente. Neste sentido, o ambiente organizacional bem dinâmico e

desenvolvido deve diferenciar-se de outras organizações por ser um sistema social criado a partir da comunicação, em suas diversas formas, para que toda e qualquer informação necessária ao bom funcionamento da organização chegue a todos os seus sectores.

Pode-se dizer ainda que o sucesso da formação contínua psicopedagógica de docentes a nível da Universidade Eduardo Mondlane está dependente da melhoria da comunicação na Faculdade de Educação, por meio do Centro de Desenvolvimento académico. Nesta senda, com o objectivo central de criar mecanismos de comunicação cada vez mais eficientes para a divulgação dos cursos em todas as unidades orgânicas. Possibilita-se, assim, aproveitar-se das tecnologias de comunicação modernas para aproximar as unidades em geral, e em particular as que se encontram fora do Campus Principal da UEM.

Ainda nesta discussão sobre os desafios para a melhoria da participação activa dos docentes da FAMED-UEM na formação contínua Psicopedagógica, três participantes sugerem que para potenciar esta formação e possibilitar que mais docentes possam participar de mais formações desta natureza, os cursos sejam oferecidos a nível da faculdade de Medicina, e não necessariamente fora da faculdade como tem acontecido.

Estas afirmações são dos participantes L, I e D que estão abaixo apresentadas:

“A formação devia ser a nível de FAMED, tendo em conta os horários dos docentes que fazem clínica no Hospital Central de Maputo que são a maioria.”
(Participante L);

“A faculdade deve gerir os cursos de formação psicopedagógica de forma a integrar os docentes em tempo parcial, principalmente os que desenvolvem a actividade clínica.” (Participante I);

“Eu acredito que a Faculdade de Medicina deve continuar a estimular ou a trazer a faculdade de educação, e sempre... e não só por um período, deve disponibilizar esta formação por todo este período. Então, nós os médicos devemos insistir na obrigação de estar lá nesta formação.” (Participante D).

A definição de horários diversificados para que os docentes possam participar na formação, também foi apontada como uma das medidas que pode ajudar os docentes na participação contínua nos programas de formação, conforme ilustram as afirmações transcritas abaixo:

“Definir horários, e sempre avisar as aulas com antecedência. Preparar programa conjunto aos utentes, aliás, os professores.” (Participante E);

“Deve-se escolher bem os horários, organizar diferentes horários e módulos a serem dados com pouca carga horária de cada vez e a grupos pequenos.” (Participante I).

Sobre a questão da definição de horários e de criação de grupos pequenos para a formação e garantir a participação daqueles que, no horário pré-definido não conseguem aceder à formação, os autores Blois e Melca (2005) são da opinião de que a incorporação à educação corporativa nas organizações académicas funciona tomando em consideração a realidade, quer através da educação presencial, quer à distância ou ainda semi-presencial. O aprendizado através de ambientes virtuais traz flexibilidade, visto que há liberdade de escolher o melhor contexto e o tempo para a formação, proporcionando uma significativa redução nos custos.

Neste sentido, promover os cursos de formação contínua psicopedagógica a nível da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane, constituirá um dos maiores mecanismos corporativos educativos para alavancar a participação activa dos docentes que pela dificuldade de deslocamento até ao campus principal da UEM, falta de tempo e pelo facto de exercerem as suas actividades profissionais dentro da faculdade, não têm participado. Assim, poder-se-ia maximizar a questão da massificação da informação interna a nível da unidade orgânica em questão.

V. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo apresenta-se os pontos conclusivos e salientes do estudo referentes ao problema de investigação, objectivos, no que concerne às perguntas de pesquisa, tomando em apreciação as categorias criadas para a análise e interpretação dos discursos e aos resultados apresentados, bem como as recomendações.

Conclusões em relação as perguntas de pesquisa

Uma das finalidades de qualquer actividade de investigação é dar resposta às perguntas de pesquisa. Nesta subsecção, apresentam-se os resultados em função das questões de pesquisa:

5.1 Que dificuldades e possibilidades se verificam na participação dos docentes da FAMED-UEM nos cursos de Formação Contínua Psicopedagógica?

Em relação à participação dos docentes da Faculdade de Medicina, onde apontamos as dificuldades em aderir às formações, as possibilidades de participação na FAMED-UEM, e o que deve ser aperfeiçoado, concluiu que a participação é muito fraca, pois muitos docentes, grande parte, enfrentaram dificuldades como a mobilidade em relação ao local onde decorre a formação, a falta de tempo dos docentes que são médicos e estão em exercício das suas funções e, na sua maioria, a carga horária elevada dos profissionais também constitui um grande entrave.

Além dos aspectos acima, aponta-se também como constrangimento o horário fixo da formação que não abre espaços para docentes que tem disponibilidade noutros horários em que a formação contínua de docentes não decorre. Por último, constitui entrave a falta de informação sobre o tempo em que ocorre a formação contínua psicopedagógica.

5.2 Qual foi o contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane na sua actividade docente no período 2015-2020?

No que concerne a pergunta acima apresentada, a contribuição da formação contínua no período acima supracitado foi positiva, na medida em que, ainda que uma parte dos participantes tenha apresentado algumas dificuldades de acesso à formação devido a vários impedimentos, tais como dificuldades de mobilidade para realizar o curso na Faculdade de Educação, local onde estavam a decorrer os cursos, indisponibilidade e outros já referidos na análise, a formação contínua Psicopedagógica na Faculdade de Medicina, contribuiu bastante, nos aspectos tais como:

1. Auxiliou na preparação das aulas dos docentes deste nível, especialmente para os médicos que, para além de exercerem essa profissão, actuam também como docentes e, poucos tinham conhecimentos de preparação das aulas, visto que não tiveram qualquer disciplina relacionada com a preparação das aulas durante a formação em Medicina;
2. Contribuiu na melhoria da formação de médicos graduados e pós-graduados através da qualidade dos docentes que passaram por esta formação;
3. A formação foi essencial para a progressão para as categorias na carreira docente, pois, de acordo com o Regulamento de carreira docente, este é um dos requisitos para a mudança e promoção de carreira.
4. Os docentes que passaram por esta formação revelaram aprenderam mais métodos de avaliação dos estudantes, passando a tomar em consideração os factores que possam contribuir para o mau desempenho dos alunos, e, também, os docentes passaram a diversificar os modelos de avaliação, passando a adoptar os modelos aprendidos na formação;
5. Contribuiu bastante na revisão dos planos analíticos e temáticos das respectivas disciplinas em particular, e na revisão e reforma curricular dos currículos das FAMED-UEM.
6. Contribuiu na melhoria e uniformização dos métodos de ensino, pois cada docente adoptava a sua forma de avaliar e, isto comprometia o desempenho dos estudantes.

Em suma, podemos concluir que a formação contínua psicopedagógica contribuiu bastante no período 2015-2020 na Faculdade de Medicina, com maior particularidade para os docentes desta Faculdade que, não têm, no seu curso, a disciplina de Psicopedagogia, e/ou relacionadas, e que formam médicos sem muito conhecimento de ferramentas psicopedagógicas e, naturalmente, passam a ser docentes. Neste sentido, a continuação desta formação no âmbito médico tornar-se extremamente importante para profissionais desta área, com maior ênfase na faculdade onde decorreu o presente estudo.

5.3 Que percepções têm os docentes da FAMED-UEM sobre o contributo dos cursos de formação contínua psicopedagógica do CDA?

Em relação a pergunta sobre as percepções dos docentes da FAMED-UEM sobre o contributo dos cursos da formação contínua psicopedagógica do CDA, os docentes têm a percepção de que os cursos propiciam transformações técnico-pedagógicas de grande valia, visto que, de acordo com Perim et al. (2009), o professor de medicina não foi preparado para ensinar. Em decorrência disso, sua experiência deriva sobretudo de seu conhecimento no campo em que actua diariamente e, por esta razão, todo e qualquer docente médico deverá ter capacidade de preparar o estudante para aprender a aprender de forma a acompanhar a evolução do conhecimento do sistema de saúde.

No que tange às políticas de formação contínua psicopedagógica de docentes na UEM, conclui-se que, por um lado, em geral os docentes têm o conhecimento da existência das políticas de formação de docentes da UEM, com maior particularidade a formação contínua de docentes da Faculdade de Medicina, e como estas políticas institucionais influenciam na formação dos docentes da instituição do estudo. Por outro, alguns dos participantes não conhecem qualquer política relacionada com a formação contínua de docentes, o que representa uma fraqueza em relação a divulgação das políticas de formação nesta instituição, e que cria instabilidade nas suas unidades orgânicas dependentes das políticas de base.

Já no que respeita aos aspectos que devem ser melhorados na política de formação contínua, conclui-se que o uso de meios tecnológicos para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem tornar-se um imperativo, ou seja, introdução de aulas online devido à dificuldade de mobilidade por parte dos docentes, a divulgação e realização de cursos a nível da FAMED-UEM, com vista a massificar a participação dos docentes.

Ainda sobre estes aspectos, Andrade e Neves (2016) e Graham (2011) defendem que a divulgação de políticas na instituição produz boas condições para o conhecimento de circunstâncias de formação dos recursos humanos. Acrescentam ainda que integrar as tecnologias de informação e comunicação nas práticas educacionais para o ensino e aprendizagem, em sala de aula, contribui de forma positiva no desenvolvimento profissional docente e, por conseguinte, na formação contínua dos recursos humanos.

5.4 Que desafios e possibilidades se colocam aos docentes da FAMED-UEM no seu processo de formação contínua?

Em relação a esta pergunta, infere-se que a UEM se debate com dificuldades relacionadas com a criação de políticas específicas de formação contínua de docentes a nível da

universidade, o que acaba por se tornar um grande desafio para a universidade e para o Centro de Estudos Académicos desta universidade. De acordo com Gisi & Voirol-Rubido (2016), a criação de políticas de formação que sejam favoráveis à formação contínua psicopedagógica de docentes buscam atender questões mais imediatas que decorrem, em grande parte, novas políticas educacionais e de dificuldades de aprendizagem detetados nos alunos, como também do docente durante o processo de ensino e aprendizagem que influencia na qualidade da educação.

Bassotto et al., (2021) defende que o ambiente organizacional bem dinâmico e desenvolvido, que se diferencia de outras organizações por ser um sistema social criado a partir da comunicação, em suas diversas formas, para que toda e qualquer informação necessária para o funcionamento da organização chegue a todos os sectores.

Outro aspecto que se constitui como um grande desafios à FAMED-UEM, em particular está relacionado com aos factores que dificultam o acesso aos cursos tais como: (i) os cursos são oferecidos presencialmente, o que de certa forma dificultam a mobilidade para muitos professores que trabalham como médico e docente, o que cria dificuldades de deslocamento; (ii) horário das aulas, ou seja, o período da formação psicopedagógica coincide com a actividade médica dos docentes (iii) ausência de especialistas desta área na própria faculdade para leccionação destes cursos (iv); pouca divulgação dos cursos ao nível da própria instituição e falta de indução de novos docentes em matéria de conhecimento destas formações.

Nos aspectos que poderão possibilitar maior participação dos docentes da FAMED-UEM, o estudo concluiu que é importante a divulgação massiva, através colocação de informações nos diversos meios que a faculdade dispõe, sejam físicos ou virtuais, ou seja, melhorar o sistema de comunicação. Assim, poder-se-ia potenciar que os docentes participem em massa na formação contínua psicopedagógica. Só assim se poderá ajudar docentes no seu desenvolvimento pessoal e pedagógico, bem como no cumprimento dos requisitos específicos para promoção docente nas diversas categorias, que é requisito obrigatório nos termos referidos no artigo 47, alínea a) que assegura que a Psicopedagógica é de carácter obrigatório.

Conclui- ainda que a definição de horários diversificados para que os docentes possam participar na formação pode ser uma das medidas que possa ajudá-los na participação da formação contínua de docentes, pois o Centro de Desenvolvimento Académico tem

apenas um e único horário, o que não facilita a todos os docentes que tenham ocupações profissionais noutros períodos, principalmente no período da manhã.

Neste sentido, promover os cursos de formação contínua psicopedagógica a nível da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane, definir diversos horários, divulgar informações sobre os cursos, melhorar a comunicação entre as unidades orgânicas, promover a formação no formato virtual e definir uma carga horária razoável que permita aos docentes da FAMED-UEM possam participar na formação poderão constituir-se como medidas de grande porte para massificar a participação na formação contínua psicopedagógica de docentes desta faculdade da UEM.

5.. Sugestões do estudo

De acordo com os resultados e as conclusões do presente estudo, recomenda-se os seguintes aspectos:

À Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane

- Tendo em conta que o estudo constatou que os docentes apresentam dificuldades na obtenção de informações sobre os cursos de formação psicopedagógica, recomenda-se que a faculdade articule melhor com a Faculdade de Educação que é responsável pela formação contínua para criar mecanismos mais flexíveis de divulgação de informação, como por exemplo, envio dos contactos de e-mail dos docentes para que estes recebam as informações directamente nos seus e-mails sobre os cursos ou por mensagens nos grupos de *WhatsApp*² dos docentes da FAMED-UEM;
- Redução da carga horária (em coordenação com a unidade orgânica de trabalho HCM/FAMED) dos docentes que pretendam participar da formação contínua psicopedagógica, pois constatou-se que os docentes têm uma carga horária que não lhes permite participar desta formação nos horários definidos.
- Articular com a FACED da UEM para melhor definição de horários para os docentes que não tenham disponibilidade no período da tarde, possam participar nesta formação, como por exemplo, no período da manhã ou no início do período da tarde, pois o período único actual não permite a participação de alguns docentes desta e provavelmente de outras faculdades.

² WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

- Organizar espaços de formação psicopedagógica e convidar a Faculdade de Educação para esta formação, tomando em consideração que os professores da FAMED-UEM têm algumas dificuldades relacionadas com a mobilidade para dirigir-se ao Campus Principal da UEM onde ocorre a formação.

Aos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane

- Os docentes da FAMED-UEM devem criar condições para o conhecimento dos diversos instrumentos que a instituição dispõe, tais como o Regulamento de Carreira Docente e outros relacionados com a formação, pois o estudo constatou que alguns docentes não têm informações sobre, por exemplo, a obrigatoriedade da formação contínua psicopedagógica dos docentes e que se trata de um dos requisitos para a promoção na carreira docente.

À Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane - CDA

- Potenciar as aulas virtuais, pois constatou-se como uma das medidas que poderá ajudar na participação activa dos docentes que têm dificuldades para se deslocar ao Campus Principal, e assim, potenciar o uso das tecnologias no âmbito da aprendizagem.

À Universidade Eduardo Mondlane

- Criação de políticas específicas que regulem, orientem e operacionalizem de forma mais acurada a formação psicopedagógica de docentes da UEM.
- Divulgação massiva dos documentos institucionais e, igualmente, criar um mapeamento flexível de comunicação interna para a divulgação de diversas informações sobre os cursos e outras questões inerentes à formação contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (2014b). *Manual de investigação qualitativa na educação*. Em Amado (2ªEd.) *Manual de investigação qualitativa em educação 2ª*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed.): Imprensa da Universidade de Coimbra.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta

Andrade, M. A. R., & Neves, L. d. S. M. (2016). A Importância dos Sistemas de Informação para os Processos nas Organizações. *SIMPÓSIO DE EXCELENCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA*.

Antunes, P. M. B (2012). *Web 2.0 no Desenvolvimento Profissional docente do Ensino não Superior*. Tese de doutoramento em Multimédia em Educação. Universidade de Aveiro.

Araújo, E. A. A. (2009). *A importância da formação pedagógica para a docência do ensino superior*.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. (1ª d.). Edições 70.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. (5.a Edição). Gradiva.

Bassotto, L. C., Pereira, A. L. C., & Putti, F. F. (2021). Análise da comunicação em uma instituição de ensino superior localizada no Estado de São Paulo. *Research, Society and Development*, 10(1), e20510111633-e20510111633.

Brazier, F., & de Moura Librandi, M. S. P. (s/d) Formação continuada de professores e a teoria histórico-cultural: uma análise bibliográfica. *Comunicações*, 28(3), 287-306.

Blois, M. & Melca, F. (2005). *Educação corporativa: novas tecnologias na gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: Edições Consultor.

Black, P; Ammon, P. A. (1992). Developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of teacher education*, [S.l], v. 43, n. 5, p.323-335.

Batista, N. A. (2005). Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trabalho, educação e saúde*, 3(2), 283-294.

Costa, N. M. d. S. C. (2010). Formação pedagógica de professores de medicina. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18, 102-108.

Carvalho, J. B. S. (2015). *A Importância da formação de professores na escola inclusiva: Estudo de caso da Escola Classe número 64 de Ceilândia Sul-Brasília/DF*. Monografia (Curso de Especialização) Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB. Brasília.

Cossa, E. F. R., Tajú, G. A., Tembe, C. C. A., Domingos, L. N. C., Muianga, X., Rosário, Zimba, H. F., & Mambo, A. (2012). *Reflexão sobre a formação psicopedagógica dos professores do Ensino Superior*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

Costa, A. B. P. (2017). *Formação continuada de docente: contribuições do Sindicato visando a uma educação de qualidade*. Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação. Instituto Superior de Educação e Ciências: Lisboa.

Costa, N. M. d. S. C. (2010). Formação pedagógica de professores de medicina. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18 (1), 102-108.

Castro, A. De Mello, B. & Bolzan, D. P. V. (2011). Formação psicopedagógica: contribuições aos processos formativos de formadores de professores Alfabetizadores. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7 a 11 de Novembro de 2011.

Cibotto, R. A. G., & Oliveira, R. M. M. A. (2017). TPACK-Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. *Imagens da Educação ISSN 2179-8427*, 7(2), 11-23.

Costa, R. A. (2016). A Prática Pedagógica de Professoras de uma Aluna com Deficiência Intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental.

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Di Giorgi, C. A. G. (2010). *Necessidades Formativas de Professores de Redes Municipais: Contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Dos Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Acadêmicos: guia prático*. Lisboa: Edições Sílabo.

Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de Professores e seus pressupostos conceptuais. In *Revista de Educação*, Vol. XI, n.º 1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. p. 17-29.

Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

Figueiredo, E. B. L. d., Gouvêa, M. V., & Silva, A. L. A. d. (2016). Educação permanente em saúde e Manoel de Barros: uma aproximação desformatadora. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 40, 324-331.

Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Saberes necessários a prática educativa: Editora Paz e Terra.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.

Frizon, V., LAZZARI, M. d. B., Schwabenland, F. P., & Tibolla, F. R. C. (2015). A formação de professores e as tecnologias digitais. *Paper presented at the Anais do XII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE*.

Figueira, L. D. S. (2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional. Representações dos Educadores*. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação. Cidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/21280>.

Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*. 57 (3), 1953-1960.

Graham, C. R.; Burgoyne, N.; Cantrell, P.; Smith, L.; ST. Clair, L. & Harris, R. (2009). *TPACK Development in Science Teaching: Measuring the TPACK Confidence of Inservice Science Teachers*. *Techtrends*, 53 (5), 70-79.

Garcias, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Heideman, C. (1990). *Introduction to staff development*. In P. Burke et al. (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press.

Kiguel, S. (1987). *Abordagem psicopedagógica da aprendizagem*. In Scoz, B.(org.). *Psicopedagogia*. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas.

Marcelo G. C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Governo de Moçambique (2018). *Lei do Sistema Nacional de Educação*. Imprensa Nacional: Maputo.

Governo de Moçambique. (2009). Lei N° 27/2009, de 29 De Setembro - Lei Do Ensino Superior. MINED.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Sentidos e formas de uso. Principia.

Silveira, I. M. D. A. (2011). *Impacto da formação na prática pedagógica dos professores estudo de uma acção de formação integrada no PNEP*. Tese de dissertação de Mestrado.

Japiassu, R. O. V. (1999). *Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Arte) – Faculdade de Comunicação e Arte da USP, São Paulo.

Matos, A. F. d. (2015). *A formação continuada de professores auxiliando na construção de projectos científicos para feiras de ciências*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exactas, do Centro Universitário UNIVATES.

Matos, J. F., & Pedro, A. (2011). *O estudo de caso na investigação em educação em direcção a uma reconceptualização*. XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 583-587.

Melo, M. M. O. (2008). *Influências das Crises da Sociedade sobre o Currículo e a Docência Universitária e as Necessidades de Rupturas Epistemológicas e Pedagógicas nessas Práticas*. In: Cordeiro, T. S. C.; Melo, M. M. de O. (Orgs.). *Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário: Um Debate em Construção*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Mussi, R. F., et al. (2019). Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. *Revista Sustinere* 7(2), 414-430.

Nivagara, D. (2013). A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique. *Revista EDUC Amazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente*. Ano 6, Vol XI, Número 2, Jul, 23-39.

Nascimento, F. L. S. C. d. (2015). *As dimensões pedagógicas, didáctica, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação, Natal.

Nóvoa, A. (1991). *Os professores: em busca de uma autonomia perdida?* In Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas. Porto: SPCE, pp. 521531.

_____ (Org.). (1992a). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

_____ (Org.). (1992b). *Vida de professores* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

_____ (2002). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

_____ (2003). *Profissão Professor*. 3^a Edição. Coleção Ciências da Educação. Porto: Paperback.

_____ (2001). O professor pesquisador reflexivo. (Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro, da TV Brasil).

Oliveira, A. T. E. (2018). Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: suas diferentes expressões e concepções. *Revista Triangulo*, 11 (2), 61-76.

Perim, G. L., Abdalla, I. G., Aguilar-da-Silva, R. H., Lampert, J. B., Stella, R. C. d. R., & Costa, N. M. d. S. C. (2009). Desenvolvimento docente e a formação de médicos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33, 70-82.

Pereira, J. E. D. (2006). *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Pinheiro, G. C. G. P., & Romanowski, J. P. P. (2009). Saberes docentes e a formação inicial do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental. *Paper presented at the Anais do IX Congresso nacional de Educação—EDUCERE*, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.

Pontes, I. A. M. (2010). Actuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 417-427.

Pimenta, S. G (2012). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Org.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (7.^a ed., pp. 17-52). São Paulo: Cortez.

Paquay, L., Murad, F., & Gruman, E. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed.

Severino, A. J. (2000). A Psicopedagogia e o espaço transdisciplinar. In: Noffs, N. A.; Fabrício, N. C. e Souza, V. C. B. *A Psicopedagogia em direção ao espaço transdisciplinar*. São Paulo: Frôntis Editorial.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

_____ (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Shulman, L. S. (1986). *Those Who Understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Research*.v. 12, n. 2, p. 4 – 14.

_____ (1987). *Knowledge an Teaching: foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*. v. 57, n.1, p. 1.

Scoz, B. (1992). *Psicopedagogia. Contextualização, formação e actuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 93-115). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes médicas.

Tardiff, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes.

Tardiff, M. (2000). *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Tradução Emília L. Seixas. Porto: Rés.

Terenciano, F., & Natha, M. (2016). *Ensino Superior em Moçambique: Evolução e Indicadores da Avaliação da Qualidade*. *Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento*, 1(7). Universidade Católica de Moçambique.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Quintanilha, L. F., da Silva Farias, C. S., & Andrade, B. B. (2021). *Formação e envolvimento pedagógico entre docentes do ensino superior em saúde: uma análise dos cursos médicos*. *Revista Internacional de Educação Superior*, nº 7.

Ussene, C. (2011). A formação de professores em Moçambique e o desenvolvimento criativo e reflexivo. *Paper presented at the COOPEDU—Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação*.

Universidade Eduardo Mondlane (2014). *Regulamento de Carreira Docente da Universidade Eduardo Mondlane*: Imprensa Universitária: Maputo.

Vercelli, L. C. A. (2012). O trabalho do psicopedagogo institucional. *Revista Espaço Acadêmico*, v.12, n. 139, p. 71-76.

Zibia, L. S. (2015). *Análise das percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Eduardo Mondlane.

Zeichner, K. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In D. Fiorentini; C. G. Geraldi & E. M. Pereira (Org.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 207-236). Campinas: Mercado de Letras.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

APÊNDICE A – GUIÃO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
M O N D L A N E

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Guião de Entrevista Semiestruturada

INVESTIGADORA PRINCIPAL: Eva Ercília Timóteo

DATA: 03/01/2022

SUPERVISOR: Prof. Doutor Xavier Muianga

LOCAL DA ENTREVISTA: Maputo

Tema da Entrevista: “Análise do contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane na sua actividade docente no período 2015-2020

Analisar o contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane na sua actividade docente no período 2015-2020.

Objectivos específicos

- ✓ Identificar os cursos de Formação Psicopedagógica oferecidos pelo CDA da UEM no período 2015-2020;
- ✓ Apontar o nível de participação dos docentes da FAMED na formação psicopedagógica oferecida pela UEM (CDA)
- ✓ Descrever as percepções dos docentes da FAMED sobre o contributo da formação contínua psicopedagógica na sua actividade docente;
- ✓ Identificar os desafios e as possibilidades para os docentes da FAMED em relação a formação psicopedagógica na UEM.

Dimensões	Objectivos	Formulário de perguntas
1. Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none">✓ Identificar o entrevistado e apresentação por ambas as partes;✓ Realçar a relevância do trabalho;✓ Explicar sobre o enquadramento da entrevista;✓ Explicar sobre os procedimentos éticos em relação às informações que serão recolhidas durante a entrevista;✓ Explicar a importância de assinatura do consentimento informado e esclarecido;✓ Validar a permissão para a gravação da entrevista.	
2. Formação e experiência profissional	<ul style="list-style-type: none">✓ Identificar a formação e experiência profissional do entrevistado	<p>1. Gostaria que me falasse um pouco sobre a sua formação profissional. 2. Para além de leccionar, exerce a actividade médica?</p>

		<p>3. Para além de docência, exerce algum cargo de direcção?</p> <p>4. Há quantos anos é docente nesta faculdade?</p> <p>5. É docente a tempo inteiro ou parcial?</p>
3. Importância da Formação Contínua Psicopedagógica na Medicina	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrever a perspectiva do entrevistado sobre a formação contínua psicopedagógica de docentes. ✓ Propor ao entrevistado que fale sobre a formação contínua psicopedagógica no âmbito médico 	<p>1. Qual a sua opinião sobre a formação contínua psicopedagógica de docentes?</p> <p>2. Como olha para a formação contínua de docentes no âmbito da Medicina?</p> <p>3. Como perspectiva o preparo da Faculdade de Medicina em relação à formação psicopedagógica?</p>
4. Desafios e Possibilidades em relação a formação contínua Psicopedagógica no âmbito médico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as principais possibilidades relacionados com as práticas pedagógicas no contexto médico. ✓ Entender os desafios que se colocam aos docentes da FAMED em relação a formação contínua psicopedagógica. 	<p>1. Que possibilidades existem para os docentes no que concerne a formação contínua psicopedagógica?</p> <p>2. De que forma os docentes da FAMED podem participar da formação contínua psicopedagógica?</p> <p>3. Que dificuldades se identificam para a participação desta formação?</p>
5. Participação dos docentes de Medicina na Formação Psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as razões de pouca participação dos docentes da FAMED nos cursos de Formação Contínua Psicopedagógica 	<p>1. Que dificuldades enfrenta para participar da formação contínua Psicopedagógica?</p> <p>2. Quais são os maiores entraves na formação contínua psicopedagógica?</p>
6. Políticas de Formação contínua Psicopedagógica de docentes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpretar as políticas de formação contínua dos docentes da UEM 	<p>1. Como olha para as políticas de formação contínua na UEM, de forma particular para os docentes?</p> <p>2. Que políticas devem ser traçadas para promover a formação contínua psicopedagógica de docentes da FAMED?</p> <p>3. Em sua perspectiva, de que forma as políticas de formação contínua de docentes podem influenciar nesta formação?</p>

APÊNDICE B CARTA DE PEDIDO DE APROVAÇÃO DO PROTOCOLO

Ao Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital
Central de Maputo (CIBS FM&HCM)

Maputo Exmos. Senhores,

Eva Ercília Timóteo, estudante do Curso de Mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), cujo objectivo principal é “*Analisar o contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane na sua actividade docente no período 2015-2020*”, vem mui respeitosamente pedir a vossa Excia. a aprovação do protocolo para efeitos de recolha de dados e posterior a apresentação de resultados inerentes ao estudo, respeitando o princípio éticos em investigação.

Sem mais de momento, queiram receber os meus melhores cumprimentos.

Maputo, 04 de Novembro de 2021

Eva Ercília Timóteo

APÊNDICE C DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Eva Ercília Timóteo, estudante do Curso de Mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), cujo objectivo é *“Analisar o contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane na sua actividade docente no período 2015-2020*, declaro que estarei directamente envolvida na recolha de dados, na análise, interpretação e apresentação de resultados da pesquisa acima referida. Afirmando compromisso com os princípios de imparcialidade e confidencialidade, garantindo o anonimato dos participantes no âmbito da realização das entrevistas, de modo a preservar a identidade dos mesmos e a boa imagem da instituição.

Declaro não haver nenhum conflito de interesse no âmbito da realização desta dissertação de mestrado, que é para fins meramente académicos.

Pede Deferimento

Maputo, 04 de Novembro de 2021

Eva Ercília Timóteo

APÊNDICE D DECLARAÇÃO DO SUPERVISOR

DECLARAÇÃO DO SUPERVISOR

Professor Doutor **Xavier Muinga**, supervisor do protocolo de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) da estudante, **Eva Ercilia Timóteo**, cujo o objectivo é "conhecer as implicações da formação contínua psicopedagógica nos docentes da Faculdade de Medicina da UEM no período 2015 - 2020". Venho por este meio, solicitar a aprovação do protocolo de mestrado para a recolha de dados e posterior apresentação.

Comprometendo pela minha honra que serão observadas todas as normas e procedimentos éticos durante a recolha de dados, comprometendo a orientar o investigador na finalização do trabalho de pesquisa.

Pede Deferimento

Maputo, aos 01 de Setembro de 2021



Professor Doutor Xavier Muinga

APÊNDICE E DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TEMA: Análise do contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane

DECLARAÇÃO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu² JANIT SOUSA, de 51 de³ idade, docente na Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane tendo tido o conhecimento os objectivos, metodologia e resultados esperados na presente proposta de investigação, declaro que aceito colaborar na pesquisa e, que concordo com as condições aduzidas.

Assinatura do Entrevistado:

Janit Sousa

Mozambique, 18 de 10 de 2020

Assinatura da Investigadora:

Mozambique, 1 de 1

² Nome completo do participante

³ Idade do participante

⁴ Data da realização da entrevista

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE ESTUDANTE DE MESTRADO



Faculdade de Educação

Ao

COMITÉ INSTITUCIONAL DE BIOÉTICA EM SAÚDE DA
FACULDADE DE MEDICINA & HOSPITAL CENTRAL DE
MAPUTO (CIBS FM & HCM)

Maputo

N/Ref. *87*/FACED/2021

Maputo, 10 de Setembro de 2021

Assunto: **DECLARAÇÃO**

Para os devidos efeitos, declara-se que a Sr^a Eva Ercília Timóteo é estudante do curso do Curso de Mestrado em Educação na FACED/UEM, e pretende desenvolver o estudo intitulado "Análise do contributo da formação contínua psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da UEM" cujo projecto carece da apreciação e aprovação *é* ca pelo CIBS FM & HCM.

P/ O Director da Faculdade,

P. Gonçalves
Prof. Doutor António Cipriano P. Gonçalves
(Prof. Associado)



Anexo 2 – DADOS DOS DOCENTES DA FACULDADE DE MEDICINA



Faculdade de Medicina

Exma. Senhora
Dra. Jacinta Silveira
Presidente do Comité Institucional de Bioética
Para Saúde da Faculdade de Medicina e Hospital
Central de Maputo
MAPUTO

Data: 08 de Novembro de 2021

Assunto: Fornecimento de Informação Solicitada.

Sobre o assunto em epígrafe, a Direcção da Faculdade de Medicina da UEM, em resposta ao pedido formulado pela Eva Ercília Timóteo, estudante do Curso de Mestrado em Educação do coorte de 2018, no qual solicita o levantamento do número total de Docentes que leccionam na Faculdade de Medicina (discriminação por sexo no número total e em regime de tempo parcial e inteiro) para acrescentar no seu protocolo de investigação, segundo as correcções do CIBS – FM & HCM, temos a fornecer a seguinte informação:

- 63 Docentes por tempo inteiro (31 do sexo masculino e 32 do sexo feminino)
- 107 Docente por tempo parcial (46 do sexo masculino e 61 do sexo feminino)

Total dos Docentes 170.

Sem mais de momento, aproveitamos a ocasião para endereçar a V. Excia os nossos melhores cumprimentos.

O Director da Faculdade


Professor Doutor Jahit Sacarlal, MD, MPH, PhD

(Professor Catedrático)

ANEXO 3 – APROVAÇÃO DO PROTOCOLO DE BIOÉTICA



Comité Institucional de Bioética em Saúde da
Faculdade de Medicina/Hospital Central de
Maputo



(CIBS FM&HCM)

Dra. Jacinta Silveira Langa, Presidente do Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de
Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM&HCM)

CERTIFICA

Que este Comité avaliou a proposta do (s) investigador (es) Principal (is):

Nome (s): **Eva Ercília Timóteo**

Protocolo de Investigação: **Versão 3, de Janeiro de 2022**

Consentimentos informados: **Versão 3, de 03 de Janeiro de 2022**

Guião de entrevista: **Versão 3, de 03 de Janeiro de 2022**

Do estudo:

TÍTULO: "Análise do contributo de formação psicopedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane"

E faz constar que:

1º Após revisão do protocolo pelas membros do comité durante o reunião de dia 07 de Outubro de 2021 e que será incluída na acta 09/2021, o CIBS FM&HCM, emite este informe notando que não há nenhuma inconveniência de ordem ética que impeça o início do estudo.

2º Que a revisão se realizou de acordo com o Regulamento do Comité Institucional da FM&HCM – emenda 2 de 28 de Julho de 2014.

3º Que o protocolo está registado com o número CIBS FM&HCM/090/2021.

4º Que a composição actual do CIBS FM&HCM está disponível na secretária do Comité.

5º Não foi declarada nenhum conflito de interesse pelos membros do CIBS FM&HCM.

6º O CIBS FM&HCM faz notar que a aprovação ética não substitui a aprovação científica nem a autorização administrativa.

7º A aprovação terá validade de 1 ano, até 31 de Janeiro de 2023. Um mês antes dessa data o investigador deve enviar um pedido de renovação se necessitar.

8º Recomenda aos investigadores que mantenha o CIBS informado do decurso do estudo no mínimo uma vez ao ano.

9º Solicitamos aos investigadores que enviem no final do estudo um relatório dos resultados obtidos

E emite

RESULTADO: **APROVADO**

Assinado em Maputo aos 01 de Fevereiro de 2022