

## Realização e avaliação *online* das Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado: um desafio possível na formação em exercício dos professores primários e educadores de adultos?

*Online implementation and evaluation of Pedagogical Practices and Supervised Internship: a possible challenge in the in-service training of primary teachers and adult educators?*

Paulo Sainda Chissico<sup>1</sup>

### Resumo

O presente estudo apoia-se nos resultados de uma pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva e interpretativa que deu suporte à conceção do projeto da formação em exercício e a distância dos professores do Ensino Primário e educadores de adultos através dos dispositivos móveis, no currículo e modelo pedagógico deste curso e discute a realização e avaliação *online* das práticas pedagógicas e do estágio supervisionado nesta proposta formativa. O estudo, visando descrever as medidas a tomar para a preparação e realização *online* das práticas pedagógicas e do estágio supervisionado, constatou que estes profissionais da educação residem ou trabalham em zonas com disparidades no acesso à energia elétrica e ao sinal de *internet*; alguns não possuem dispositivos móveis, aqueles que os têm, acedem às redes sociais, editam textos, imagens e vídeos e usam-nos para fins pedagógicos com dificuldades devido a limitações na proficiência digital. Assim, recomenda a segmentação dos polos de tutoria em núcleos pedagógicos de tipos A, B e C, a formação totalmente *online* nos núcleos pedagógicas de tipo A, a capacitação dos intervenientes para a realização *online* das práticas pedagógicas e do estágio supervisionado, entre outros.

**Palavras-chave:** Formação de professores; práticas pedagógicas; estágio supervisionado; comunicação síncrona e assíncrona; avaliação *online*.

### Abstract

This study is based on the results of qualitative, exploratory, descriptive, and interpretive research that supported the design of the in-service and distance training project for primary school teachers and adult educators through mobile devices, the curriculum and pedagogical model of this course, and discusses the online implementation and evaluation of teaching practices and supervised internships in this training proposal. The study, aimed at describing the measures to be taken for the online preparation and implementation of teaching practices and supervised internships, found that these education professionals live or work in areas with disparities in access to electricity and internet signal; some do not own mobile devices, and those who do have them access social networks, edit texts, images and videos, and use them for pedagogical purposes with difficulties due to limitations in digital proficiency. Thus, it recommends segmenting tutoring centers into pedagogical groups of types A, B, and C, fully online training in pedagogical groups of type A, training of participants for the online completion of pedagogical practices and supervised internships, among others.

<sup>11</sup> Instituto de Educação Aberta e a Distância, Moçambique, paulochissico@gmail.com,  
<https://orcid.org/0009-0003-1328-8808>

**Keywords:** Teacher training; pedagogical practices; supervised internship, synchronous and asynchronous communication, online assessment

---

## **1. Introdução**

---

Neste trabalho apresentam-se e se discutem a preparação e a realização *online* das práticas pedagógicas e do estágio supervisionado nos Núcleos Pedagógicos (NP) de tipo A, conforme propõe o projeto da formação em exercício dos professores do Ensino Primário e educadores de adultos através dos dispositivos móveis apresentado a Universidade Aberta de Portugal (UAb) para a obtenção do grau de mestre em Pedagogia de *e-Learning* e se preconiza no modelo pedagógico, no currículo e no manual de implementação do curso de formação destes profissionais da educação.

O projeto em alusão é descrito como benéfico, inovador e desafiador. (a) Benefício, uma vez que o uso de *tablets* e *smartphones* pode ser um poderoso meio de retenção da atenção, interesse e motivação dos formandos (Azevedo, 2012) e minimizar o abandono do curso, dado que o uso de dispositivos móveis na aprendizagem abre muitas oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e torna a aprendizagem atraente, divertida e significativa, possibilitando a resolução de problemas que podem ser resolvidos com auxílio de outros formandos (Weiss & Cruz, 2001). (b) Inovador, visto que propõe inovações tecnológicas como o uso dos dispositivos móveis, das ferramentas da Web social e das plataformas digitais na aprendizagem e inovações pedagógicas como a introdução Estágio de uma aprendizagem móvel, ubíqua e colaborativa (Ferreira et al., 2013), a autonomia pedagógica do formando e a realização *online* das Práticas Pedagógicas (PP) e do Supervisionado (ES). (c) Desafiador, posto que aponta para a adoção de um currículo que aposta na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na pedagogia, apela para a mudança dos papéis do aluno e do professor, o apetrechamento dos Núcleos Pedagógicos por dispositivos tecnológicos e sua ligação à *internet* e recomenda a cultura de avaliação em contraponto à costumeira cultura de testes e exames (Amante et al., 2017).

O presente trabalho detém-se no capítulo das inovações pedagógicas e elege para a sua discussão a realização e avaliação *online* das práticas pedagógicas e do estágio supervisionado, visto que a instituição provedora, a sua equipa técnica e os implementadores ao nível das províncias, distritos e escolas, não têm domínio da implementação de programas de aprendizagem mediados por ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), nem experiência técnico-metodológica e didática no uso de dispositivos móveis para a gestão da aprendizagem, a preparação e realização de práticas pedagógicas (PP) e do estágio supervisionado (ES).

Entretanto, o projeto da implementação do curso da formação em exercício e a distância dos professores do Ensino Primário e educadores de adultos (FOPE), o modelo pedagógico e o currículo do FOPE (IEDA, 2024) orientam a preparação e realização *online* das PP e do ES nos NP do tipo A.

Neste contexto, nasceu a necessidade de refletir sobre a preparação, realização e avaliação *online* das PP e do ES, as ferramentas a usar para o efeito bem como assegurar a melhoria do desempenho dos professores do ensino primário e educadores de adultos através das PP e do ES preparados, realizados e avaliados virtualmente.

A reflexão sobre estes aspectos conduziu-se através de um estudo que consistiu em retomar e reanalisar os dados de uma pesquisa qualitativa com características exploratórias, descritivas e interpretativas desenvolvida no âmbito da conceção de um projeto da formação em exercício dos professores do ensino primário e educadores de adultos via educação a distância para responder a seguinte questão de partida: *como melhorar as experiências pedagógicas dos professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, através da realização online das práticas pedagógicas e do estágio supervisionado nos NP de tipo A?*

O estudo em causa tinha como objetivo geral, descrever as medidas a tomar para assegurar a preparação, realização e avaliação com sucesso das PP e do ES numa formação em exercício e a distância totalmente *online* e orientou-se pelos seguintes objetivos operacionais: (a) recolher os principais resultados da pesquisa realizada no âmbito da conceção do projeto da formação dos professores do Ensino Primário e educadores de adultos via EaD, (b) analisar os resultados desta pesquisa à luz da bibliografia específica, do currículo e do modelo pedagógico do curso de FOPE e (c) sistematizar a estratégias da preparação e realização *online* das PP e do ES capazes de melhorar a experiência docente dos professores do Ensino Primário e educadores de adultos.

Sequencialmente, este trabalho consta de uma introdução, fundamentação teórica, metodologia da pesquisa, apresentação dos resultados, garantia de qualidade na realização *online* das PP e do ES e considerações finais. Na introdução apresenta-se a relevância do estudo, a pergunta de partida e os objetivos do estudo; na fundamentação teórica discutem-se os conceitos e os objetivos das PP, do ES e a comunicação síncrona e assíncrona; na metodologia de pesquisa apresentamos a natureza, os métodos, as técnicas, instrumentos e os procedimentos usados na pesquisa; a apresentação dos resultados destaca as informações coletadas em função das técnicas adotadas para o estudo, a preparação, realização e avaliação *online* das PP e do ES; na garantia de qualidade das PP e do ES preparados, realizados e avaliados virtualmente, retomam-se e se ampliam os resultados do projeto da formação em exercício e a distância dos professores do ensino primário e educadores de adultos para justificar o uso da comunicação síncrona e comunicação assíncrona e arrola-se um conjunto de medidas a serem tomadas para garantir a qualidade das PP e do ES realizados *online*; e por fim, as considerações finais unem a questão de partida, os objetivos, os métodos e os procedimentos do estudo às medidas consideradas fundamentais para assegurar a preparação, realização e avaliação com sucesso das PP e do ES numa formação em exercício e a distância totalmente *online*.

## **2. Fundamentação Teórica**

---

Nesta secção, discutem-se os conceitos das PP, do ES, da avaliação da aprendizagem numa proposta formativa orientada para o desenvolvimento de competências e as ferramentas da comunicação síncrona e assíncrona.

### **2.1. Práticas pedagógicas**

O conceito das práticas pedagógicas pode assumir diferentes significados e sentidos conforme o paradigma teórico-epistemológico. Segundo Carr e Kemmis (1988, conforme citado em Caldeira & Zaidan, 2010), na perspetiva positivista as PP são entendidas como aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes disciplinas científicas na resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação, dos princípios teóricos à prática. Na visão interpretativista, estas são vistas como o resultado de um processo que tem o seu início na própria prática, informada tanto pela teoria como pela situação particular vivenciada pelo ator.

Segundo Kosik (1976) e Carvalho e Netto (1994), conforme citados em Caldeira e Zaidan (2010), a dialética (perspetiva histórico-crítica) entende as práticas pedagógicas como uma prática social determinada por (a) um jogo de forças (interesses, motivações e intencionalidades), (b) grau de consciência dos seus atores e da sua visão do mundo e (c) contexto em que esta prática se dá e pelas necessidades e possibilidades dos atores. No mesmo diapasão, Franco (2016) assume as práticas pedagógicas como práxis, uma ação consciente, intencional, participativa, orientada para o alcance de objetivos traçados em função e visão do mundo, do contexto social, económico e político.

Neste contexto, Souza (2019), refere que existem dois tipos de práticas pedagógicas, as práticas pedagógicas reprodutivas, que se baseiam na visão positivista e consistem na aplicação dos princípios teóricos para a resolução dos problemas didáticos e as práticas pedagógicas que geram inquietações, inovações e projetos escolares originais, que assentam na visão dialética, questionam a educação bancária e propõem a educação libertadora (Freire, 1987).

O currículo do curso da 12<sup>a</sup> classe + 3 anos (p.74), em implementação nos Institutos de Formação de Professores (IFP), em Moçambique, assinala que as práticas pedagógicas constituem um espaço de ligação entre os saberes teóricos e práticos e compreendem a observação e descrição de atividades diversas e do trabalho dos professores experientes, a análise de situações concretas do ambiente escolar e a participação em eventos relevantes do quotidiano de uma escola primária, tais como as sessões de planificação, de análise da atividade docente e do aproveitamento, reuniões diversas, entre outros.

O regulamento de avaliação da aprendizagem do mesmo curso assinala que as práticas pedagógicas constituem a etapa de preparação psicopedagógica dos formandos para a

sua integração na vida escolar e incidem sobre o processo de desenvolvimento das competências definidas no plano curricular do curso (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2024, art. 17, p. 34) e acrescenta, através do Artigo 18, que o objetivo das Práticas Pedagógicas é integrar o formando no contexto de ensino e aprendizagem, para: (a) caracterizar a escola/centro de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) e turma, seus elementos, estruturas e a sua relação com a comunidade, (b) elaborar um plano de atividades a desenvolver na escola, (c) participar nas ações de planificação de aulas e produção de materiais didáticos, (d) simular a lecionação de aulas na instituição de formação de professores e (e) fazer uma análise reflexiva do trabalho efetuado durante as práticas pedagógicas

## **2.2. Estágio supervisionado**

Para Portela (2012), citando Kulcsar (1991), o estágio supervisionado é uma parte importante para a relação teoria e prática e pode ser um elo de articulação da escola com a realidade. Para isso, o estágio tem que deixar de ser uma tarefa burocrática a ser cumprida nos cursos de formação docente e assumir uma dimensão mais dinâmica, profissional, produtora de troca de serviços e possibilidades que gerem mudanças.

Rocha e Paixão (2018, conforme citados em Moraes e Barguil, 2015, p.153) assinalam que o estágio curricular constitui um momento ímpar na formação docente, ao possibilitar ao académico a reflexão sobre a prática pedagógica *in loco* com seus matizes reais. Sobretudo, traduz-se como um momento que oportuniza ao académico compreender o sistema de ensino, as políticas educacionais, a escola e os alunos com os quais irá desenvolver e construir processos de aprendizagem.

No estágio supervisionado, o profissional em formação toma a escola como objeto de investigação, de análise, e de interpretação crítica tendo como referência a teoria aprendida nas disciplinas do curso (Passerini, 2007; citado por Rocha & Paixão, 2018), numa perspetiva da reflexão e de práxis consciente e democrática (Portela, 2012), regida pelo ciclo “*Reflexão-Prática-Reflexão*”.

Neste contexto, o estágio deve possibilitar a construção coletiva de conhecimentos, proporcionar ao estagiário um conhecimento profundo da realidade, para que este possa conhecer e compreender a complexidade da ação educativa e posicionar-se criticamente perante os acontecimentos sociais e escolares (Raymundo, 2013, conforme citado em Moraes & Barguil, 2015).

O estágio supervisionado, como momento de investigação, análise e interpretação crítica, baseada nas teorias aprendidas nas disciplinas do curso; ou como momento de práxis (reflexão-prática-reflexão) sustenta uma intervenção consciente e planificada das práticas educativas.

Conforme o nº1 do artigo 39 do regulamento do curso da 12ª + 3, o estágio é um conjunto de atividades curriculares e co-curriculares desenvolvidas pelos formandos, na escola primária ou centro da AEA, em contato direto com os alunos ou alfabetizandos, visando

a aquisição de conhecimentos práticos e o desenvolvimento de competências para o exercício da docência.

Os nºs 2 e 3 do mesmo artigo acrescentam, respetivamente, que durante o estágio, os formandos têm a possibilidade de aprimorar a capacidade de mobilizar os recursos adquiridos na formação teórica e aplicar na sala de aulas e todas as atividades desenvolvidas durante o estágio são programadas, supervisionadas e avaliadas.

### **2.3. Avaliação da aprendizagem**

A avaliação da aprendizagem é um processo marcado pela complexidade histórica, social e ética (Amante & Oliveira, 2016; Ferraz et al., 2022) e é caracterizada por compromissos éticos, epistemológicos, pedagógicos, técnicos, metodológicos, psicológicos e culturais, que constituem um referencial pedagógico (Grillo e Lima, 2010, citados por Ferraz et al., 2016).

Nesta perspetiva, a avaliação é um conceito de difícil definição, posto que evoluiu ao longo da história perpassando cinco gerações. Ferraz et al. (2022, p.257), referem que ela foi entendida como processo de mensuração (1800 a 1930), congruência entre os objetivos e o desempenho dos alunos (1930 a 1960), julgamento de valor (1960 a 1970), processo de negociação (1970 a 2000) e construção social (1970 a 2000).

Assim, como mensuração foi marcada pela cultura de testes e exames, orientados para a medição do nível de assimilação dos conhecimentos transmitidos pelo professor. Como congruência entre os objetivos e a aprendizagem, ela é vista como instrumento da verificação do alcance dos objetivos pré-determinados, ou seja, da mudança de padrões de comportamentos. Como julgamento de valor, a avaliação da aprendizagem serviu de um instrumento para ajuizar a qualidade e tomar decisões didático-metodológicas. Como processo de negociação, a avaliação, apoia-se em abordagens formativa e democrática, visando a tomada de decisões pelos sujeitos envolvidos. Finalmente, como construção social, a avaliação é democrática, consiste num processo contínuo e formativo e também visa a tomada de decisões pelos sujeitos envolvidos.

Cardinet (1983, citado por Amante e Oliveira, 2016) assinala que na prática as cinco gerações coexistem e se reforçam nos diferentes contextos educacionais, tendo as funções de regulação dos processos de ensino/aprendizagem, certificação visando reconhecer e validar as competências desenvolvidas na aprendizagem, seleção/orientação dos alunos e insere-se em três tipos, a saber: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação certificativa/sumativa.

Conforme Amante e Oliveira (2016), os ambientes virtuais e a emergência de novos modos da aprendizagem exigem a redefinição das estratégias da avaliação, visto que nos remetem a diversas formas de avaliação tais como os testes de múltipla escolha *online*, os quizzes, a participação em fórum, chat e trabalhos de grupos *online* (Tinoca et al., 2007), avaliação de blogs e e-portfólio (Amante, 2009; Gomes, 2010), etc.

Neste âmbito surge a cultura de avaliação, em contraponto à cultura de exames e testes, mais adequada à avaliação de competências e da aprendizagem *online* (Amante & Oliveira, 2016; Dierick & Dochy, 2001, conforme citados em Amante & Oliveira, 2016), assentando em quadros conceituais como o modelo PraCT, a avaliação mediadora da educação *online* e a cultura de avaliação.

O Modelo PrACT, advoga uma avaliação autêntica (similitude, complexidade, adequação e significância), consistente (alinhamento com a instrução, multiplicidade de indicadores, adequação dos critérios e alinhamento com as competências), transparente (democratização, envolvimento, visibilidade e impacto) e praticável (custos, eficiência e sustentabilidade). A avaliação mediadora da educação *online*, garante a liberdade de expressão, participação e colaboração em redes de conexões que contemplam multiplicidade e heterogeneidade de cenários sociais e técnicos da Web 2.0 (Hoffmann, 2004a, 2004b e 2005). Este modelo conceptual preconiza dois encaminhamentos a saber: arquitetura de conteúdos e de atividades e o papel preponderante da mediação docente/tutorial. A cultura da avaliação é aplicável em contextos de ensino *online*, híbrido e presencial; e caracteriza-se por: (I). Dar ênfase à integração da avaliação no ensino; (II). Envolver o aluno na sua própria avaliação; (III). Avaliar tanto o processo como o produto; (IV). Assumir diversas formas, não estandardizadas, associadas e interligadas com as práticas de ensino; (V). Utilizar uma variedade de tarefas de avaliação próximas de situações da vida real, (VI) assumir um cunho investigativo, (VII) reforçar a reflexão dos estudantes sobre as suas aprendizagens e (VIII) valorizar uma descrição qualitativa em detrimento de uma simples classificação quantitativa (Amante & Oliveira, 2016).

#### **2.4. Comunicação síncrona e comunicação assíncrona**

Conforme Pinheiro (2002, citado por Mantovani et al., 2012), as ferramentas tecnológicas aplicadas a educação a distância incentivam a aprendizagem colaborativa por meio da interação aluno/conteúdo, aluno/aluno e aluno/professor, promovem a discussão do conteúdo de aprendizagem, diminuem a sensação de isolamento e aumentam o contato entre o aprendiz e o professor/tutor e entre o aprendiz e os seus colegas.

Garrison et al. (2005, p.134), citados por Mantovani et al. (2012), referem que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a *internet* possuem um grande potencial de promoção da interação em seu sentido mais profundo: “interação vista como comunicação com intuito de influenciar o pensamento de forma crítica e reflexiva”.

Nestes meios, a interação/comunicação pode ocorrer de forma síncrona ou de forma assíncrona.

Segundo Cortes e Gabriel (2010), a comunicação síncrona implica que os participantes se encontrem num mesmo espaço (físico ou online) e num momento específico de modo a poderem comunicar entre si ou trocar informações, tendo, por conseguinte, como principal característica a interatividade gerada pela presença dos utilizadores e potencia um clima de comunidade e de “pertença”.

Freitas e Bertrand (2006, conforme citado em Mantovani et al., 2012) assinalam que na interação síncrona, a comunicação entre os participantes ocorre de forma simultânea, ou seja, alunos e professores/tutores se comunicam em tempo real, permitindo a criação de coesão e mantendo o ritmo do grupo.

As mesmas autoras indicam a conferência por áudio ou por vídeo, o bate-papo (chat), o WhatsApp, como exemplos de interação/comunicação síncrona, pois em todos estes casos, a troca de informações entre os participantes ocorre de forma simultânea, já que os interlocutores se encontram no mesmo espaço virtual.

Martins et al. (2010), no artigo intitulado “Comunicação síncrona, assíncrona e bidirecional”, referem que na comunicação assíncrona a transmissão de informação ocorre de modo diferido, não exigindo, por isso mesmo, a disponibilidade ou a presença simultânea dos interlocutores. Além de permitir a comunicação e colaboração em tempos e espaços diferentes, permite ainda uma maior reflexão sobre a informação e os conteúdos produzidos e/ou acedidos.

O glossário académico da Universidade Aberta de Portugal (UAb), corroborando com Martins et al. (2010), define a comunicação assíncrona como a interação que ocorre entre estudantes e entre estudantes e professores de forma temporalmente diferida.

Assim, na comunicação assíncrona cada estudante pode aceder ao curso quando quiser e puder. Pode pensar, estudar e pesquisar antes de escrever, tornando, assim a sua participação mais refletida, em concordância com o glossário académico da UAb, vigente em 2017.

Deste modo, podemos indicar como exemplos da comunicação assíncrona o que acontece quando enviamos um e-mail, nos fóruns online, nas postagens de imagens, áudios ou vídeos ou comentários e documentos partilhados.

A comunicação síncrona e a comunicação assíncrona demandam o uso de recursos tecnológicos como as plataformas, os softwares ou os aplicativos; comumente designadas ferramentas de comunicação síncrona e ferramentas da comunicação assíncrona.

As ferramentas da comunicação síncrona necessitam que todos os interlocutores estejam presentes no mesmo espaço (físico ou online) ao mesmo tempo (Paiano, 2007, p.28) e Damasceno e Sampaio (2024, p.142) e são exemplos dessas ferramentas o *chat* (sala de bate-papo), o WhatsApp, o vídeo conferência e o áudio conferência através do google meet, zoom, volp e Go To Connect.

Os mesmos autores, assinalam que as ferramentas da comunicação assíncrona se caracterizam por os interlocutores não terem a necessidade de estar reunidos no mesmo local ao mesmo tempo para que haja comunicação, isto é, pela flexibilidade do tempo da reação e indicam os seguintes exemplos deste tipo de ferramentas: o e-mail, o fórum ou lista de discussão (debate), o WhatsApp web, o blog e o FTP – file protocolo.

### **3. Metodologia da Pesquisa**

---

O trabalho que sustenta este artigo foi realizado com base numa pesquisa de natureza qualitativa, com características exploratórias, descritivas e interpretativas (Bogdan & Biklen, 2003; Triviños, 1987; Quivy & Campenhoudt, 2003 e Canastra et al., 2015), buscando responder a seguinte questão de partida: *como melhorar as experiências pedagógicas dos professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, através da realização online das práticas pedagógicas e do estágio supervisionado nos NP de tipos A?* e descrever as medidas a tomar para assegurar a preparação, realização e avaliação com sucesso das PP e do ES numa formação em exercício e a distância totalmente online.

A pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo (Bogdan & Biklen, 2003), além de recorrer a uma amostra intencional, formada por indivíduos essenciais para o esclarecimento do fenómeno, de fácil localização e que se dispõem de tempo para participar do inquérito (Triviños, 1987).

As pesquisas exploratórias buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenómeno pesquisado, o seu principal objetivo é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação mais precisa de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Selltiz et al. (1965, citado por Oliveira, 2011), destacam que a pesquisa descritiva busca descrever um fenómeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos.

Saccol (2009), discutindo as pesquisas interpretativas, refere que a compreensão dos processos sociais pressupõe um “mergulho” no mundo no qual eles são gerados, conhecer como as práticas e os significados são formados e informados pela linguagem e por normas tácitas compartilhadas num determinado contexto social. Assim os métodos interpretativos baseiam-se na interpretação das comunicações, dos comportamentos dos pesquisados, dos locais onde os fenómenos ocorrem, entre outros.

A pesquisa que sustenta este trabalho, foi realizada com base nas técnicas de análise documental (artigos científico, currículo e modelo pedagógico do curso de FOPE, currículo e regulamento do curso de formação de professores da 12<sup>a</sup> +3 anos, etc.), inquérito por questionário e por entrevista e observação não participante (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2003 e Canastra et al., 2015).

Os instrumentos usados para a recolha de dados foram: o roteiro da entrevista, o guião do questionário e a ficha de observação (Lakatos & Marconi, 2002, p.98).

O roteiro da entrevista foi usado para a recolha de informações sobre a posse e as competências de uso dos dispositivos móveis para diversos fins incluindo fins pedagógicos, o conhecimento das vantagens e das desvantagens do uso pedagógico dos dispositivos móveis, as habilidades de acesso aos ambientes virtuais e de edição de textos, imagens, áudios e vídeos através desses dispositivos, as possibilidades de preparação, realização e avaliação das PP e do ES através de dispositivos móveis; mediante conversas entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

O guião do questionário serviu para recolher as mesmas informações junto dos coordenadores dos Núcleos de Formação Permanente de professores (NUFORPE), Supervisores provinciais da EaD e outros gestores educacionais, respeitando as suas agendas sócio profissionais. A ficha da observação foi usada para recolher as informações, usando os órgãos dos sentidos , visto que a observação não se limita apenas em ver ou ouvir mais também em analisar os factos e os contextos da sua ocorrência.

### **3.1 Procedimentos**

No contexto da conceção do projeto cujos resultados pretendemos divulgar através deste texto, o inquérito foi realizado no mês de novembro de 2021 nas províncias de Tete, Zambézia e Nampula e envolveu a 38 dos 50 indivíduos previstos; num ambiente descrito como de cordialidade e de amizade entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Neste inquérito, foram usados um roteiro da entrevista com quinze (15) questões, das quais as questões 9, 12, 13 e 15 incluem alíneas (variando entre a e c); o guião do questionário com 17 perguntas, das quais 4 abertas e 13 fechadas, e um mapa/ficha de observação elaborado tendo em conta as categorias de análise de dados, os objetivos de cada categoria, os aspetos a observar e os resultados da observação.

A entrevista, feita via telefone, abrangeu 33 indivíduos, entre os quais, 4 técnicos do IEDA, 9 Coordenadores dos NUFORPE, 10 potenciais tutores e 10 potenciais candidatos à formação em exercício e a distância dos professores do Ensino Primário e educadores de adultos.

O questionário envolveu 5 participantes, entre os quais, 1 diretor, 2 chefes de departamento do IEDA, 1 chefe de secção da formação de professores e 1 supervisor provincial da educação a distância afeto aos Serviços Provinciais de Assuntos Sociais (SPAS), através de um guião de questionário enviado por e-mail ou por WhatsApp, com um prazo de devolução de cerca de 3 semanas.

Nesta pesquisa, também foram sujeitos à observação o IEDA, na província de Maputo, o Instituto Superior de Ciências e Educação a Distância (ISCED), o Centro do Ensino a Distância (CEND) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e o Centro da Educação Aberta e a distância (CEAD) da Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo) na cidade de Maputo.

Fazendo jus à natureza e métodos do estudo, a amostra foi selecionada intencionalmente e é constituída por sujeitos capazes de fornecer informações precisas,

relevantes e credíveis, dada a sua experiência na gestão de cursos de formação de professores primários em exercício via educação a distância.

Entretanto, a elaboração deste texto consistiu em retomar, reanalisar e ampliar os resultados da pesquisa que deu suporte à conceção do projeto cujos resultados estão em partilha neste trabalho.

## **4. Apresentação dos Resultados**

---

A pesquisa que serviu de base para a conceção do projeto da formação em exercício e a distância dos professores do Ensino Primário e educadores de adultos foi feita com base nas técnicas de análise documental, observação não participante, entrevista e questionário.

A análise documental produziu resultados que se estendem por todo o trabalho, todavia com maior concentração na fundamentação teórica. Através desta técnica, recolheram-se valiosas informações, visando delimitar o estudo que suportou o projeto (Lakatos & Marconi, 2002) e avaliar as narrativas dos inquiridos.

A observação não participante levou a verificação do ambiente interno e do ambiente externo do IEDA, tendo evidenciado os aspectos fortes, as oportunidades, das fraquezas e as ameaças para o curso que se pretende introduzir conforme se descreve na análise a seguir.

### **4.1 Análise FOFA**

A) Aspectos fortes do IEDA: (I) existência de uma política institucional que aposta na educação a distância para a formação de professores e promoção de programas de ensino, do currículo e de materiais de estudo, de manuais e de regulamentos do curso e de uma equipa pedagógica para a conceção dos materiais orientadores e de estudo e para o exercício da tutoria; (II) alocação de fundos pelos parceiros económicos e pelo atual ministério da educação e cultura para o financiamento de cursos e programas da EaD; (III) existência de um estúdio de captação e edição de som, imagem e vídeo no IEDA; entre outros;

B) Fraquezas do IED: (i) falta de dispositivos de acesso aos conteúdos do curso para os tutores e os formandos; (ii) fragilidades na provisão do sinal da *internet* em certos NP e nas zonas de trabalho ou de residência dos possíveis tutores ou formandos; (iii) falta de experiência na gestão da EaD baseada em *e-learning* e em *m-learning* por parte dos técnicos do IEDA e outros intervenientes; (iv) falta de domínio do uso das tecnologias móveis para a edição de textos, imagens e vídeos didáticos pelos tutores dos NP, coordenadores dos NUFORPE e Supervisores Provinciais e (v) falta ou insuficiência do equipamento tecnológico nas instituições de provisão e da implementação do curso;

C) Oportunidades: (I) existência de Centros Provinciais da Educação a distância (CPED) e Institutos de Formação de Professores Primários (IFP) na maior parte das províncias do país; (II) existência de professores do Ensino Primário e educadores de adultos com necessidades de formação, (III) a vontade do Governo moçambicano de expandir a EaD mediada por LMS; (IV) expansão da rede de telefonia móvel e da rede de fornecimento da energia elétrica; (V) a posse de dispositivos móveis pela maioria dos principais intervenientes do curso de FOPE e (VI) conhecimento das vantagens pedagógicas do uso dos dispositivos móveis para a aprendizagem, pelos possíveis candidatos a formandos, tutores ou outros gestores educacionais, e;

D) Ameaças: (i) falta de tutores especializados para a prestação de uma tutoria *online* de boa qualidade; (ii) fraqueza do sinal da *internet* nos diferentes níveis de implementação do curso e (iii) desconhecimento do potencial pedagógico das tecnologias móveis (*tablet* e *smartphone*) por parte de alguns gestores educacionais, potenciais tutores e potenciais formandos.

#### **4.2. Inquérito (entrevista e questionário)**

O inquérito por entrevista e por questionário permitiu entender que (a) cerca de 83% dos inquiridos possuem dispositivos móveis e usam-nos para fins pedagógicos como participar de encontros, distribuição de tarefas didáticas, comunicação de estatísticas e outros, (b) cerca de 74,6% dos diferentes intervenientes nesta formação não têm habilidades de uso dos dispositivos móveis para edição de vídeos, imagens ou textos, muito embora saibam aceder em redes sociais e outras plataformas digitais; (c) cerca de 76% dos intervenientes no curso do FOPE, preferem que as PP e ES sejam implementados *online* nos NP do tipo A, com uso da comunicação síncrona ou assíncrona; (c) a implementação *online* das PP e do ES seria muito vantajosa, uma vez que fomentaria o uso das TIC na pedagogia, o desenvolvimento da autodidatismo, a construção coletiva do conhecimento, a autonomia pedagógica do estudante, (...), porém implicaria elevados custos para o estudante, sobretudo para o acesso a *internet* e para a aquisição dos dispositivos de acesso ao conteúdo de aprendizagem.

### **5. Organização, realização e avaliação online das PP**

No curso do FOPE as PP assumem-se como uma práxis (Kosik, 1976; Carr & Kemmis, 1988; citado por Carvalho & Netto, 1994), uma ação consciente, intencional, participativa, orientada para o alcance de objetivos traçados em função e visão do mundo, do contexto social, económico e político (Franco, 2016) e a sua avaliação é edumétrica, qualitativa, quantitativa, democrática, com fins classificatórios e assenta no modelo PrACT (Amante & Oliveira, 2016).

Assim, a preparação, realização e avaliação das PP tem como intenção a melhoria da experiência docente dos professores do Ensino primário e educadores de adultos, o seu desempenho na sala de aulas e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

Nesta perspetiva, procura-se através da PP, promover a reflexão sobre o saber e o fazer pedagógico dos professores e educadores de adultos, desenvolver nestes profissionais as competências de gestão de turmas numerosas e multi-classe, as habilidades de leitura, escrita e cálculo mental básico nos alunos do 1º e 2º ciclo do ensino primário e 3º ano da AEA, a capacidade de compreender e interpretar os fenómenos sociais e naturais e desenvolver nos alunos e professores as competências necessárias para o uso das tecnologias de informação e comunicação para fins pedagógicos.

Para o efeito, o Instituto da Educação Aberta e a Distância (IEDA) concebeu um guião das PP (GPP) que carece de atualização e organização do seu conteúdo em 4 capítulos a saber: (I). Organização das PP, (II). Realização das PP, (III). Avaliação das PP e (IV). Práticas reflexivas.

Na organização das PP, o tutor faria a apresentação do guião das PP destacando que (a) a organização dos formandos em grupos de 3 a 4 elementos denominados grupos de supervisão mútua (GSM), (b) cada formando prepara sob supervisão e apoio dos seus colegas do GSM e apresentar numa oficina pedagógica virtual, no mínimo 15 das 18 tarefas listadas no (GPP) ou outras de real impacto pedagógico por ele selecionadas, (c) participam da oficina pedagógica os colegas do curso, o Diretor Adjunto Pedagógico ou Diretor da escola de vinculação do NP, o Diretor da respetiva zona de influência pedagógica (ZIP) e outros convidados e (d) avaliam a sessão da apresentação das PP o formando proponente (autoavaliação), os colegas do curso e tutor do NP (heteroavaliação) e todo esse trabalho é feito *online*, com base na comunicação síncrona ou assíncrona.

Nesta fase, o tutor define com os seus formandos, o número de tarefas a serem apresentadas de forma síncrona ou de forma assíncrona e os critérios de análise do impacto pedagógico das tarefas das PP propostas pelos formandos.

Na preparação das PP, o formando, sob apoio do GSM e do tutor, planifica a sessão das PP: (a) escolhendo a prática-reflexiva a preparar e discutindo a sua escolha com o tutor, (b) concebendo a versão preliminar do plano do trabalho e apresentando-a ao GSM e ao tutor para a verificação e crítica , (c) melhorando o plano das PP com base nas contribuições dos seus colegas do GSM e do tutor, (d) apresentando o trabalho melhorado ao tutor para a última verificação, análise e marcação da data/ período de sua apresentação numa oficina pedagógica síncrona ou assíncrona e (e) discutindo com o GSM e o tutor a ferramenta tecnológica a usar para a apresentação do seu trabalho na oficina pedagógica.

Para o efeito, o guião das PP apresenta uma grelha de temas considerados de difícil tratamento pelos professores do Ensino Primário e educadores de adultos, como se exemplifica a seguir.

**Tabela 1**  
*Atividades, prática reflexiva e nº de tarefas a realizar*

Tema	Atividade	Pratica-reflexiva (PR)	Tarefas
<i>Planificação de aulas</i>	1	<i>Definição dos objetivos da aprendizagem</i>	1
	2	<i>Classificação dos objetivos de aprendizagem em níveis e domínios</i>	1
	3	<i>Seleção dos conteúdos da aprendizagem</i>	1
	4	<i>Elaboração de um plano de aulas</i>	1
<i>Lecionaçāo de aulas</i>	5	<i>Metodologias e métodos da mediação pedagógica</i>	1
	6	<i>Dicção e estratégias de comunicação numa sala de aulas inclusiva</i>	1
	7	<i>Avaliação da aprendizagem e feedback</i>	1
	8	<i>Gestão de turmas numerosas ou multi-classes</i>	1
	9	<i>Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no 1º e 2º ciclos do Ensino Primário.</i>	1
<i>Uso das TIC na gestão da aprendizagem</i>	10	<i>Seleção e uso das ferramentas tecnológicas na mediação pedagógica</i>	
	12	<i>Uso das redes sociais (WhatsApp, Facebook, Twiter e outras) na mediação pedagógica</i>	1
<i>Avaliação da aprendizagem</i>	13	<i>Diário da reflexão pedagógica</i>	1
	14	<i>Elaboração de instrumentos da avaliação da aprendizagem</i>	1
	15	<i>Realização, correção e reflexão sobre os resultados da avaliação de aprendizagem</i>	1

Fonte: Adaptado do guião das PP (IAP, 2008, p.5)

Na apresentação das PP, o formando (a) configura o ambiente tecnológico escolhido para a apresentação da sessão das PP, (b) convida os participantes para a sessão das PP, partilhando o link para que estes accedam ao ambiente escolhido e (c) grava a apresentação e posta num ambiente assíncrono ou apresenta o seu trabalho num ambiente síncrono.

Na avaliação das PP, (a) o formando proponente avalia qualitativa e quantitativamente o plano das PP e a respetiva apresentação, (b) os colegas, sob orientação do tutor avaliam qualitativa e quantitativamente o plano das PP e a respetiva apresentação, destacando os aspetos fortes e os aspetos a melhorar, (c) o tutor avalia qualitativa e quantitativamente o plano das PP e a respetiva apresentação, destacando os aspetos fortes, aspetos a melhorar e sugere melhoramentos, (d) o tutor determina com a turma, regista a nota do formando numa ficha específica e encerra a sessão e (e) o formando melhora o seu trabalho conforme as contribuições dos colegas e do tutor e configura o seu e-portfólio.

A autoavaliação, avaliação de pares e a heteroavaliação são feitas com base em rubrica, como a que se apresenta no exemplo a seguir.

**Tabela 2**  
*Quesitos e pontuação da avaliação da sessão das PP*

Aspectos a considerar	Classificação				
	1	2	3	4	5
1. Apresentação estruturada em introdução, desenvolvimento e conclusão.					
2. Coerência entre os objetivos e conteúdo do trabalho apresentado					
3. Os objetivos definidos são operacionais e diretamente observáveis					
4. Dicção do apresentador da prática reflexiva					
5. Domínio do conteúdo apresentado pelo proponente					
6. Habilidades de uso dos ambientes tecnológico para a apresentação de trabalhos					
<i>Total de Pontos</i>					

Fonte: Guião das PP (IAP, 2008, p. 14)

Um formando será considerado aprovado de numa das práticas reflexivas (PR) e receberá a menção “AP” se alcançar uma das seguintes classificações “Suficiente+ (12-13 valores)”, “Bom (14-15 valores)”, “Muito Bom (16-17 valores)” ou “Excelente (18-20 valores)”. Nestas condições, o tutor regista em formulário específico a classificação, a nota correspondente e a data da conclusão da PR e o formando passa para o desenvolvimento de uma outra PR.

O formando que no mínimo, não alcançar a classificação “Suficiente+”, tem duas chances de preparação e apresentação da mesma PR. Se as dificuldades persistirem, o formando é convidado a preparar e apresentar a PR num tema que lhe seja fácil, no qual não poderá alcançar uma classificação superior a “Suficiente+” (13 valores).

Caso as dificuldades persistam o formando é considerado inapto e afastado da formação com a menção “INAP”.

Concluindo com sucesso o estudo dos módulos auto instrucionais e a realização das práticas pedagógicas, o formando passa à realização do Estágio supervisionado.

## **6. Organização, realização e avaliação do ES**

Como assinalam Portela (2012) e Passerini (2007, citado por Rocha e Paixão 2018), durante o estágio o profissional em formação toma a escola como objeto de investigação, de análise, e de interpretação crítica tendo como referência a teoria aprendida nas disciplinas do curso, e atua numa perspetiva da reflexão e de práxis consciente e democrática, regida pelo ciclo “Reflexão-Prática-Reflexão”.

Como acontece nas PP, nesta proposta formativa a avaliação é regida por princípios edumétricos, sendo que o IEDA concebeu um guia do ES que, a nosso ver, devia incluir os seguintes capítulos: (I). Organização do ES, (II). Realização do ES, envolvendo as fases da sua planificação e apresentação na respetiva oficina pedagógica, (III). Avaliação do ES e (IV). Temas do ES.

A organização do ES consiste na apresentação do respetivo guião e explicação detalhada do conteúdo dos seus capítulos, destacando que diferentemente do que aconteceu nas PP, a planificação do ES é feita individualmente sob supervisão e apoio do tutor. A apresentação e avaliação do ES é semelhante a apresentação e avaliação das PP e assenta na autoavaliação, avaliação de pares e na heteroavaliação com o uso de instrumentos como as rubricas e o e-portfólio.

Nesta fase, o formando escolhe, planifica e apresenta numa oficina pedagógica virtual três temas do ES.

Terminada a preparação, realização e avaliação de um tema do ES, o tutor procede conforme o descrito nas PP e o formando atualiza o seu e-portfólio.

## **7. Garantia da qualidade das PP e do ES nos NP de tipo A**

---

O estudo que suporta o trabalho que embasa este texto, inquiriu 33 indivíduos por entrevista dos 28 concordam com a preparação, realização e avaliação *online* das PP e do ES. No mesmo estudo, 5 indivíduos foram inquiridos por questionário, dos quais 4 defendem a preparação, realização e avaliação *online* das PP e do ES e apenas 1 prefere que esta fase de formação seja presencial.

Neste contexto, nos NP de tipo A a formação será totalmente *online*. O estudo dos módulos auto instrucionais, as PP e o ES, bem como a avaliação, realizar-se-ão, através dos dispositivos móveis e a comunicação será síncrona ou assíncrona.

Os formandos do curso de FOPE, são professores e educadores de adultos em exercício nas instituições educacionais públicas, privadas ou particulares, com responsabilidades de natureza profissional, social, religiosa ou política, limitações de ordem financeira e escassez de tempo.

Por isso, a comunicação nesta formação será essencialmente assíncrona com uso de ferramentas como o fórum de discussão, o *WhatsApp* e *blog/web blog* para a construção coletiva do conhecimento e edição de e-portfólios. Todavia, haverá momentos síncronos com o uso do *chat*, *WhatsApp*, *web conferência* (áudio e vídeo) e das ferramentas como o *google meet*, o *zoom* ou *Microsoft team*, para o esclarecimento de conteúdos de difícil compreensão e apresentação de alguns temas das PP e do ES conforme a solicitação dos formandos.

Com vista a assegurar a qualidade da formação, sobretudo nas PP e ES realizados de forma *online*, melhorar a experiência docente dos professores do Ensino Primário e educadores de adultos, o desempenho destes profissionais na sala de aulas e maximizar a aprendizagem dos seus alunos, deverão ser tomadas as seguintes medidas: (a) garantir a aquisição de dispositivos móveis (*Tablets*, *smartphones*, *laptops* e outros) e acesso à *internet* de banda larga a preços promocionais; (b) cadastrar os formandos e os tutores na plataforma de aprendizagem e disponibilizar um módulo de

ambientação com as TIC e a plataforma; (c) contratar e capacitar tutores gerais e de especialidade em matérias de uso das TIC na preparação, realização e avaliação *online* das PP e do ES, assim como de tutoria *online*; (d) elaborar um guião das PP e do ES com instruções claras sobre a preparação, realização e avaliação *online* das PP e do ES; (e) acompanhar, supervisionar e retro alimentar as atividades dos tutores no contexto do curso de FOPE; (g) estimular moral e financeiramente os tutores e criar espaços pedagógicos na plataforma de aprendizagem em uso ou na Web social para apresentação, debate e avaliação das PP e do ES; (h) adotar o modelo PrACT para a avaliação da aprendizagem na preparação e realização das PP e do ES, diversificando os tipos (diagnóstica, formativa e sumativa), as formas (autoavaliação, avaliação de pares e heteroavaliação), os instrumentos de avaliação (portfólio, rubricas, testes), os objetivos, os objetos e os momentos da avaliação e promover desafios, atividades e tarefas individuais e coletivas, de modo que os formandos sejam protagonistas centrais da sua aprendizagem.

## **8. Considerações finais**

---

Neste trabalho retomam-se, reanalisam-se e se ampliam os resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa com características exploratórias, descritivas e interpretativas para sustentar a reflexão sobre a preparação, realização e avaliação *online* das PP e do ES nos NP de tipo A criados no contexto da implementação do curso de FOPE.

Neste contexto, o trabalho consiste num estudo que assume todas as características da pesquisa que o suporta, busca descrever as medidas a tomar para assegurar a preparação, realização e avaliação com sucesso das PP e do ES numa formação em exercício e a distância totalmente *online* e responder a seguinte questão de partida: *como melhorar a experiência docente dos professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, através da realização online das práticas pedagógicas e do estágio supervisionado nos NP de tipo A?*

O estudo orientou-se pelos seguintes objetivos operacionais, (a) recolher os principais resultados da pesquisa realizada no âmbito da conceção do projeto da formação dos professores do Ensino Primário e educadores de adultos (b) analisar os resultados desta pesquisa com base nas técnicas de análise de conteúdo e (c) sistematizar as estratégias da preparação e realização *online* das PP e do ES capazes de melhorar a experiência docente dos professores do Ensino Primário e educadores de adultos.

Assim, o estudo permitiu concluir que para melhorar a experiência docente dos professores do Ensino Primário e dos educadores de adultos através dos dispositivos móveis será necessário, tomar providência, tais como: (1) elaborar manuais/guiões das PP e do ES, (2) assegurar o acesso à *internet* e a aquisição de *smartphones*, *tablets* e *laptops* a preços bonificados, (3) capacitar os tutores dos NP de tipo A e os respetivos formandos em matérias da preparação, realização e avaliação *online* das PP e do ES, (4) Promover o uso dos ambientes virtuais da aprendizagem (AVA) e das ferramentas

da web social para fins pedagógicos, (5) promover desafios e tarefas didáticos *online* que exigem o trabalho independente, a interação, a participação e a colaboração na construção do conhecimento, (6) adotar o modelo PrACT para a avaliação da aprendizagem.

Com o presente trabalho, o autor pretende divulgar os resultados da pesquisa tomada como base para a conceção do projeto da formação em exercício e a distância dos professores do Ensino Primário e educadores de adulto, no que diz respeito a implementação das PP e do ES nos NP de tipo A e contribuir para a melhoria do desempenho dos professores do Ensino Primário e educadores de adultos na sala de aulas e da qualidade da aprendizagem dos alunos do Ensino Primário e da Educação de Adultos em Moçambique.

## **Referências bibliográficas**

---

- Azevedo, A. A. (2012). *Panorama atualizado da educação a distância no Brasil*.  
<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/panorama2.html>
- Amante, L. (2009). A avaliação das aprendizagens em contexto online: O e-portefólio como instrumento alternativo. In *Atas da 6ª Conferência Internacional das TIC na Educação – Challenge 2009*.
- Amante, L., Oliveira, I., & Pereira, A. (2017). Cultura da avaliação em contextos digitais: Modelo PrACT. *ReDoC*, 1(1), 139.  
<https://biblioteca.unisced.edu.mz/handle/123456789/3632>
- Amante, L., & Oliveira, I. (2016). *Avaliação das aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*. <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/901e71b9-5ded-44fd-865a-da4fe939628a>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Pesquisa qualitativa em educação: Uma introdução a teorias e métodos* (4<sup>a</sup> ed.). Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Caldeira, A. A. M. S., & Zaidan, S. (2010). Prática pedagógica. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Orgs.), *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. UFMG. <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf>
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, A. (2015). *Manual de investigação científica*. Universidade Católica de Moçambique. [https://reid.ucm.ac.mz/manual/Manual-deInvestigacao-da-UCM\\_Normas-6-Edicao.pdf](https://reid.ucm.ac.mz/manual/Manual-deInvestigacao-da-UCM_Normas-6-Edicao.pdf)
- Carvalho, M. do C. B., & Netto, J. P. (1994). *Quotidiano: Conhecimento e crítica*. Cortez.
- Cardinet, J. (1983). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. IRDP.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cortes, C., & Gabriel, G. (2010). *SBIDM: Comunicação síncrona, assíncrona e multidirecional*. <https://www.researchgate.net/publication/242653910>
- Damasceno, M. F. de C., & Sampaio, R. C. de S. (2024). Uso de ferramentas síncronas e assíncronas na educação a distância: Um estudo de caso em uma instituição piauiense. *Revista EAD em Foco*. <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/18131>
- De Sousa, M. A. (2019). *Prática pedagógica: Conceito, características e inquietações*. <https://www.researchgate.net/publication/242390174>
- Dierick, S., & Dochy, F. J. R. C. (2001). New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 307–329.
- Ferreira, J. B., Klein, A. Z., Freitas, A., & Schlemmer, E. (2013). Mobile learning: Definition, uses and challenges. In L. A. Wankel & P. Blessinger (Eds.), *Increasing student engagement and retention using mobile applications* (pp. 47–82). Emerald. [https://doi.org/10.1108/S2044-9968\(2013\)000006D005](https://doi.org/10.1108/S2044-9968(2013)000006D005)
- Franco, M. A. de R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(246), 534–551. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2005). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence. *The Internet and Higher Education*, 8(2), 133–145.
- Gomes, M. J. (2010). Problemáticas da avaliação na educação online. In M. Silva, L. Pesce, & A. Zuin (Orgs.), *Educação online: Cenário, formação e questões didático-metodológicas* (pp. 309–335). Wak.
- Grillo, M. C., & Lima, V. M. R. (2010). *Especificidades da avaliação que convém conhecer* [Recurso eletrônico]. EDIPUCRS.
- Hoffmann, J. (2005). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade* (23ª ed.). Mediação.
- Hoffmann, J. (2004a). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004a.
- Hoffmann, J. (2004b). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação
- Instituto de Aperfeiçoamento de Professores. (2008). *Guião das práticas pedagógicas*. IAP.

- Instituto de Educação Aberta e a Distância. (2024a). *Modelo pedagógico do curso de formação em exercício de professores do ensino primário e educadores de adultos*. IEDA.
- Instituto de Educação Aberta e a Distância. (2024b). *Curriculum do curso de formação em exercício de professores do ensino primário e educadores de adultos*. IEDA.
- Instituto de Educação Aberta e a Distância. (2024c). *Manual de práticas pedagógicas do curso de formação em exercício de professores do ensino primário e educadores de adultos*. IEDA.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2002). *Técnicas de pesquisa* (5<sup>a</sup> ed.). Atlas.
- Mantovani, D. M., Viana, A., & Gouvêa, M. A. (2010). Comunicação assíncrona como ferramenta no ensino-aprendizagem de estatística aplicada à administração. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(3), 1–15.  
<https://doi.org/10.35362/rie5431672>
- Miguel, K. S., Justina, L. A. D., & Ferraz, D. F. (2022). As gerações presentes nos estudos relacionados à avaliação da aprendizagem. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática*, 18(41), 255–280.
- Moraes, F. R. F., & Barguil, P. M. (2015). A formação do professor de matemática: Contribuições do estágio supervisionado no curso de licenciatura em matemática da Universidade Regional do Cariri (URCA). In F. A. Andrade, F. M. Chaves, & L. B. Rocha (Orgs.), *Educação brasileira: Cenários e versões* (pp. 133–143). CRV.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2024). *Regulamento do curso de formação de professores da 12<sup>a</sup> + 3*.  
<https://pt.scribd.com/document/857999557>
- Oliveira, M. M. (2011). *Metodologia de investigação científica*.  
[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual\\_de\\_metodologia\\_cientifica.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica.pdf)
- Paiano, V. C. (2007). *Investigando ferramentas síncronas e assíncronas na interação em educação* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará].
- Passerini, G. A. (2007). *O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Pinheiro, M. A. (2002). *Estratégias para o design instrucional de cursos por internet*.  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/83984>
- Portela, E. N. (2012). *O estágio supervisionado na formação de professores nos institutos de educação superior*. <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/10/9.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- Rocha, M. T. S., & Paixão, J. A. (2018). Estágio curricular supervisionado e suas contribuições formativas. <https://www.researchgate.net/publication/329668418>

- Raymundo, G. M. C. (2013). Prática de ensino e o estágio supervisionado. *Olhar do Professor*.
- Saccol, A. Z. (2009). Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa. *Revista de Administração da UFSM*, 2(2), 250–269.
- Sellitz, C. (1965). *Métodos de pesquisa sobre relações sociais*. Editora da USP.
- Tinoca, L., Oliveira, I., & Pereira, A. (2007). Contribuição da avaliação autêntica para a educação baseada em competências: Questões e desafios. In *Atas do Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação*.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. Atlas.
- Kulszcar, R. (1991). O estágio supervisionado como atividade integradora. In I. C. A. Fazenda (Org.), *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Papirus.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto* (2<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.
- Weiss, A., & Cruz, M. L. (2001). *A informática e os problemas escolares de aprendizagem* (3<sup>a</sup> ed.). DP&A.

---

Recebido 28/08/2025  
Aceite 09/12/2025  
Publicado 26/01/2026

Este artigo está disponível segundo uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](#)

---