

Dinâmica da interação pedagógica: Um estudo das práticas pedagógicas na escola secundária X, em Nampula

Lázaro Sairosse Mujange¹

Faculdade de Educação e Comunicação, Universidade Católica de Moçambique, Nampula, Moçambique

RESUMO

O artigo que se apresenta analisa a dinâmica das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Secundária X, em Nampula, à luz dos princípios da pedagogia interactiva, com o objectivo de identificar os principais avanços e obstáculos à sua implementação. Adoptou-se uma abordagem mista, com a aplicação de questionários a uma amostra de 136 participantes, num universo de 33 professores e 206 alunos da escola. A amostra é composta por 30 professores — incluindo o coordenador pedagógico — e 106 alunos, representando 91% dos professores e 56% dos alunos da escola. Além disso, realizou-se também uma entrevista ao coordenador pedagógico da escola, bem como observações em salas de aula. Os dados foram organizados em três categorias analíticas: (1) o papel do professor na gestão da sala de aula; (2) a formação docente e a inovação pedagógica; e (3) as estratégias pedagógicas centradas no aluno e na participação activa. A técnica de análise de conteúdo foi o instrumento utilizado para o tratamento dos dados. Os resultados da investigação indicam que a pedagogia interactiva ainda não se encontra consolidada no contexto das actividades lectivas da escola analisada. Os professores continuam a adoptar um ensino baseado no modelo tradicional, em que os alunos não são considerados agentes activos no processo lectivo.

Palavras chave: Pedagogia interactiva; Gestão da sala de aula; Práticas pedagógicas; Escola Secundária X, Nampula.

ABSTRACT

The present article analyzes the dynamics of the pedagogical practices developed at Secondary School X, in Nampula, in light of the principles of interactive pedagogy, with the aim of identifying the main advances and obstacles to its implementation. A mixed-methods approach was adopted, involving the application of questionnaires to a sample of 136 participants, from a total population of 33 teachers and 206 students at the school. The sample consists of 30 teachers — including the pedagogical coordinator — and 106 students, representing 91% of the teachers and 56% of the students at the school. In addition, an interview was conducted with the pedagogical coordinator, alongside classroom observations. The data were organized into three analytical categories: (1) the role of the teacher in classroom management, (2) teacher training and pedagogical innovation, and (3) student-centered and participatory pedagogical strategies. Content analysis was the technique used for data analysis. The research findings indicate that interactive pedagogy is not yet consolidated within the context of classroom activities at the school. Teachers still adopt a traditional teaching model, in which students are not regarded as active agents in the teaching and learning process.

Keywords: Interactive pedagogy; Classroom management; Teaching practices; Secondary School X, Nampula.

¹ Endereço de contacto: lazarosairosse@gmail.com

1. Introdução

A presente pesquisa analisou a dinâmica da pedagogia interactiva na Escola Secundária X, localizada na cidade de Nampula. Adoptou-se uma abordagem metodológica mista, combinando procedimentos qualitativos e quantitativos, com os seguintes objectivos: (1) identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores em suas práticas lectivas; (2) compreender as percepções dos professores e dos alunos acerca da importância da pedagogia interactiva nas práticas lectivas da escola; e (3) examinar os factores que favorecem ou dificultam a implementação dessa abordagem pedagógica no contexto escolar em estudo.

Historicamente, o sistema educativo moçambicano foi fortemente marcado por práticas pedagógicas tradicionais, centradas na figura do professor como principal transmissor do conhecimento. No entanto, nas últimas décadas, têm-se intensificado os apelos por uma educação mais centrada no aluno, interactiva e promotora do pensamento crítico. Actualmente, observa-se um movimento gradual, embora ainda incipiente, de transição para metodologias que valorizam a participação activa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. É importante, contudo, distinguir que nem toda inovação pedagógica corresponde a uma prática interactiva, e que a centralidade do aluno deve ser entendida como princípio orientador, não como substituto automático das funções do professor.

Espera-se, nesse cenário, que a escola assuma um papel central na formação de jovens qualificados, com foco na qualidade, na exigência e na inovação. Pesquisas como as de Cardoso (2013) e de Hanushek e Wössmann (2010) demonstram que a actuação de professores que tornam o processo de ensino e aprendizagem mais interactivo tem impacto directo e positivo no rendimento escolar dos seus alunos.

Embora existam alguns estudos sobre práticas pedagógicas no contexto moçambicano, ainda são escassas as investigações que abordam especificamente o ensino interactivo. Este estudo propõe-se a preencher essa lacuna, oferecendo uma análise aprofundada da implementação da pedagogia interactiva numa escola da cidade de Nampula - Moçambique. Ao fazê-lo, contribui não apenas para o avanço teórico sobre o tema, ao articular conceitos de interactividade, participação e aprendizagem significativa, como também oferece subsídios práticos para a melhoria das práticas docentes e para o desenho de políticas públicas voltadas à promoção de ambientes de aprendizagem mais participativos e centrados no aluno.

Em termos de estrutura, o trabalho apresenta a introdução, metodologia, fundamentação teórica, principais conclusões e as referências bibliográficas.

2. Fundamentação teórica

2.1. Princípios da pedagogia interactiva

Segundo Freire (2007), a pedagogia interactiva assenta no princípio de que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que os alunos os construam activamente. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve promover a participação activa, a escuta mútua e uma relação horizontal entre professor e aluno, rompendo com o modelo tradicional de transmissão unidireccional. Apesar de poder relacionar-se com metodologias activas, a pedagogia interactiva possui fundamentos próprios, que não se limitam ao uso de estratégias inovadoras, mas se centram na qualidade e intencionalidade da relação pedagógica. Embora a inovação geralmente implique mudanças e melhorias, ela nem sempre promove a autonomia, o pensamento crítico ou a participação activa dos alunos. Algumas inovações podem simplesmente introduzir novidades superficiais que mantêm práticas tradicionais ou mesmo reforçam estruturas autoritárias e desigualdades existentes. Por isso, é fundamental avaliar cuidadosamente cada inovação, garantindo que ela esteja alinhada com os valores pedagógicos que visam a formação de sujeitos críticos, conscientes e libertos, para que a transformação educativa seja realmente profunda e significativa. Para Manen (2019), os fundamentos da pedagogia interactiva residem na relação educativa genuína, no diálogo reflexivo e na valorização da experiência vivida como elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva adopta uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, alicerçada numa compreensão profundamente humana, ética e relacional da prática pedagógica.

2.2. Diferenças entre pedagogia tradicional e interactiva

Na concepção tradicional da educação, o conhecimento é transmitido passivamente, frequentemente por meio de exposições pouco dialogadas, o que tende a excluir o aluno de processos activos de construção do saber (Jerez, 2008; Jerez et al., 2012). No entanto, evidências provenientes da neurociência e dos estudos sobre cognição sugerem que a aprendizagem se torna mais significativa quando envolve participação activa e conteúdos com sentido para a vida dos alunos (Bacich & Moran, 2018). Nesse contexto, ganham relevância as chamadas metodologias activas, que reposicionam o aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a autonomia, o pensamento crítico e a aplicabilidade prática do conhecimento (Pinto et al., 2012; Rocha & Lemos, 2014).

2.2.1. Tipos de práticas interactivas

Segundo Lôbo et al. (2024), as metodologias activas representam uma fundamentação pedagógica centrada no protagonismo do aluno, estimulando a sua autonomia, criatividade e pensamento crítico. As práticas interactivas, por outro lado, referem-se a acções concretas e intencionalmente estruturadas que colocam o aluno em interacção significativa com o professor, os colegas e os conteúdos, sem se confundirem com a totalidade das metodologias activas.

De acordo com Souza et al. (2020), a aprendizagem interactiva abrange múltiplas estratégias pedagógicas que valorizam a centralidade do aluno, promovendo experiências colaborativas e participativas. Entre elas, destacam-se:

- 1) Aprendizagem colaborativa – actividades em grupo orientadas para objectivos comuns, onde há interdependência positiva, divisão de tarefas e construção colectiva do conhecimento.
- 2) Estudo de caso – análise de situações reais ou hipotéticas para aplicação de conceitos teóricos e resolução de problemas complexos. Essa estratégia estimula o pensamento crítico e a articulação entre teoria e prática.
- 3) Aprendizagem entre pares ou em equipas – envolve interacções horizontais entre alunos, com partilha de saberes e experiências. Embora semelhante à aprendizagem colaborativa, distingue-se por sua informalidade e foco no apoio mútuo, sem necessariamente exigir objectivos colectivos explícitos.
- 4) Sala de aula invertida – o conteúdo é explorado previamente pelos alunos, e o tempo em sala é dedicado à discussão, resolução de dúvidas e actividades práticas.
- 5) Aprendizagem baseada em problemas ou projectos – utiliza situações-problema reais ou simuladas como ponto de partida, promovendo pesquisa, análise e construção de soluções interdisciplinares, com forte enfoque na autonomia e no trabalho cooperativo.
- 6) Exposições interactivas – embora muitas vezes associadas a práticas transmissivas, as exposições podem ser dialógicas e problematizadoras, especialmente quando baseadas em interacção com materiais, apresentações ou simulações, rompendo com a lógica bancária da educação (Freire, 2007).

2.2.2. Comunicação em sala de aula

Freire (2007) sustenta que a comunicação autêntica em sala de aula deve basear-se no diálogo crítico, onde ensinar não é impor, mas partilhar e construir conhecimento de forma colectiva. Para Varela (2010), “a comunicação é o alicerce da relação entre aluno e professor, pois determina a postura e o comportamento de ambos nas actividades escolares” (p. 25).

Titsworth et al. (2010) acrescentam que a construção de relações pedagógicas positivas exige atenção aos múltiplos níveis da comunicação — verbal, não-verbal e afectiva. A comunicação em sala de aula manifesta-se em diferentes níveis, entre os quais se destacam a comunicação verbal, não-verbal e afectiva. A comunicação verbal consiste na transmissão de mensagens através da linguagem falada, envolvendo as palavras utilizadas pelo professor e pelos alunos para explicar conteúdos, formular perguntas, responder e debater ideias. Por outro lado, a comunicação não-verbal abrange todos os sinais que não recorrem ao uso de palavras, como as expressões faciais, gestos, postura corporal, contacto visual e o tom de voz, os quais comunicam emoções e atitudes, reforçando ou, por vezes, contradizendo a mensagem verbal. A dimensão afectiva da comunicação refere-se à expressão e reconhecimento das emoções entre os interlocutores, sendo

fundamental para a criação de um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor, que favorece o estabelecimento de relações de empatia, confiança e motivação, essenciais para o processo de ensino e aprendizagem.

2.3. Papel do professor

Segundo Trindade e Cosme (2010), o professor deve actuar como mediador crítico do conhecimento, promovendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e sócio - emocional dos alunos. Esse papel implica não apenas o domínio técnico, mas também a sensibilidade ética e consciência social, em consonância com os princípios de uma educação democrática. Por educação democrática, entende-se um processo formativo que assegura a participação equitativa, pluralidade de perspectivas e a construção colectiva do conhecimento, evitando reduzi-lo a meros procedimentos de gestão escolar.

Lôbo et al. (2024) destacam a importância da formação contínua do professor como um processo reflexivo e transformador que vai além da mera preparação para avaliações externas. Vygotsky (2007) e Libâneo (2013) reforçam a importância do papel do professor no desencadeamento de processos internos de desenvolvimento educacional, desde que o ensino seja intencionalmente estruturado e dialógico, articulando objectivos, conteúdos e estratégias coerentes com o contexto dos alunos. Portanto, ele deve assumir um papel que vai além da mera transmissão de conhecimentos, actuando como agente transformador do processo educativo, ao articular teoria, prática e intencionalidade pedagógica.

2.4. Barreiras e possibilidades do ensino interactivo no contexto escolar moçambicano

Segundo Ngoenha (2013), o ensino interactivo em Moçambique enfrenta desafios significativos, como insuficiências infraestruturais, formação deficitária de professores, resistência a práticas participativas e desigualdades socioeconómicas. Tais factores dificultam o envolvimento dos alunos e comprometem a equidade educacional. Chaveiro et al. (2021) assinalam que considerar as dimensões sociais e emocionais dos alunos é indispensável para garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a sua desconsideração pode gerar desmotivação, insucesso e até abandono escolar. Neves (2015), por sua vez, destaca que a função docente deve ser analisada a partir de uma abordagem sistémica, capaz de compreender as tensões e contradições que atravessam o quotidiano escolar.

Dessa forma, é fundamental que ele adopte uma abordagem integrada que valorize tanto os aspectos afectivos dos alunos quanto os desafios institucionais e contextuais que influenciam a sua prática. Segundo Cortella (2014), o professor deve reflectir criticamente sobre os desafios epistemológicos e culturais presentes na realidade dos alunos, buscando alternativas pedagógicas que despertem o interesse, o sentido e o desejo de aprender.

2.5. Indicadores de sucesso escolar no contexto de práticas interactivas

Segundo Freire (2007), o êxito educativo não se reduz a métricas quantitativas, mas manifesta-se na capacidade do aluno de participar activamente da construção do saber, no estabelecimento de relações horizontais baseadas no respeito mútuo e na produção colectiva de conhecimento, actuando como sujeito transformador. Para Lopes (2021), os indicadores de sucesso escolar, à luz das práticas interactivas, incluem o envolvimento reflexivo dos alunos, a autonomia intelectual, a aplicação contextualizada dos conhecimentos e a capacidade de questionar criticamente a realidade.

Compreende-se, pois, que os principais indicadores do sucesso escolar se circunscrevem na participação activa dos alunos na construção colectiva do conhecimento, sustentada por relações horizontais baseadas no respeito mútuo e na colaboração. Além disso, destacam-se o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade crítica, fundamentais para que possam questionar e intervir na realidade social. Essa perspectiva reforça a urgência de práticas pedagógicas que transcendam a simples transmissão de conteúdos, promovendo a formação integral, ética e emancipadora dos sujeitos da aprendizagem.

3. Metodologia

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso que visa analisar, em profundidade, a dinâmica da interacção pedagógica na Escola Secundária X, localizada na cidade de Nampula, Moçambique. Para tal, adoptou-se uma metodologia mista, combinando procedimentos qualitativos e quantitativos, de forma a permitir uma compreensão abrangente do fenómeno estudado. Segundo Creswell (2010), essa abordagem visa integrar os pontos fortes dos dois paradigmas metodológicos, possibilitando a análise de múltiplas dimensões do objecto investigado.

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, cujo propósito foi compreender, de modo inicial, os aspectos fundamentais que caracterizam as práticas pedagógicas no quotidiano escolar, identificar padrões de interacção entre professores e alunos, reconhecer desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem e mapear potencialidades no ambiente escolar (Babbie, 2016).

Foram utilizadas três principais técnicas de recolha de dados: inquérito por questionário, observação directa não participante e entrevista semi-estruturada. A selecção dessas técnicas esteve directamente alinhada com os objectivos empíricos definidos: o questionário permitiu mapear percepções e práticas pedagógicas; a observação possibilitou compreender, em contexto real, os padrões de interacção; e a entrevista forneceu dados estratégicos sobre políticas e desafios institucionais.

O questionário, com perguntas fechadas, foi aplicado a alunos e professores com o objectivo de recolher informações sobre percepções, práticas e experiências relacionadas à interacção pedagógica (Gil, 2022).

A observação directa foi realizada em contextos naturais de sala de aula e teve carácter não participante, com o investigador mantendo um papel exclusivamente observador, sem qualquer intervenção nas actividades, assumindo uma postura descritiva e sistemática. Essa técnica, fundamentada em Lakatos e Marconi (2017), revelou-se pertinente para a compreensão das dinâmicas educativas em tempo real.

Para conduzir a observação, foram utilizados dois instrumentos principais: um roteiro estruturado e uma ficha de registo sistemático, elaborados com base nos objectivos da pesquisa. O roteiro incluiu categorias como tipo de interacção (expositiva, dialógica, colaborativa), estratégias de ensino utilizadas, nível de participação dos alunos, uso de recursos didácticos e gestão do tempo pedagógico. A ficha de registo permitiu anotar ocorrências específicas, frequência de determinados comportamentos e situações. São observações que ocorreram durante as aulas regulares de disciplinas como TIC'S, Química e Biologia, em quatro turmas seleccionadas aleatoriamente: 10.ª A, 11.ª A1, 12.ª B2 e B3, nos turnos da manhã e da tarde.

A entrevista semi-estruturada foi dirigida ao coordenador pedagógico da escola, cuja função de liderança permitiu o acesso a informações estratégicas sobre as práticas pedagógicas, políticas institucionais e desafios enfrentados no processo educativo.

Como parte da abordagem quantitativa, foram considerados dados relativos ao desempenho escolar dos alunos participantes. Dos 106 alunos inquiridos, apenas 40 haviam transitado de uma classe para outra, enquanto os 66 restantes estavam em situação de repetência. Essa informação foi revelada pelos próprios alunos, sendo relevante para relacionar os níveis de aproveitamento escolar com os dados obtidos nas observações e entrevistas, especialmente no que diz respeito às fragilidades percebidas na relação pedagógica.

Durante as observações em sala de aula, notaram-se diversos momentos de desconexão, oscilação e descontinuidade na condução das aulas, o que sugere lacunas no processo de mediação pedagógica. Tais evidências, combinadas com o elevado índice de repetência, sugerem que a qualidade da interacção pedagógica pode estar influenciando negativamente o desempenho dos alunos a nível da escola.

Os dados foram tratados com base na análise de conteúdo. Esse procedimento permitiu a organização das informações em categorias temáticas, possibilitando a identificação de significados explícitos e implícitos nos discursos dos participantes e nas práticas observadas, favorecendo a construção de interpretações consistentes sobre a realidade investigada (Bardin, 2011).

A escola em estudo conta com 33 professores e 206 alunos. Para efeitos desta investigação, foi constituída uma amostra intencional composta por 136 participantes: 30 professores (incluindo o coordenador pedagógico) e 106 alunos. A selecção de professores e alunos foi feita de forma aleatória, com o objectivo de

diversificar as experiências pedagógicas e garantir uma representatividade significativa dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem na escola.

A pesquisa foi conduzida com base em princípios éticos, tendo sido solicitada autorização formal da direcção da escola. Todos os participantes foram informados sobre os objectivos da investigação e concordaram voluntariamente com a sua participação, com garantia de anonimato, confidencialidade e uso exclusivo dos dados para fins académicos.

A construção do referencial teórico baseou-se em uma revisão bibliográfica ampla, utilizando fontes científicas nacionais e internacionais extraídas de repositórios académicos, bibliotecas digitais e plataformas especializadas, como o Google Académico. Essa fundamentação conferiu rigor, actualidade e densidade analítica ao trabalho.

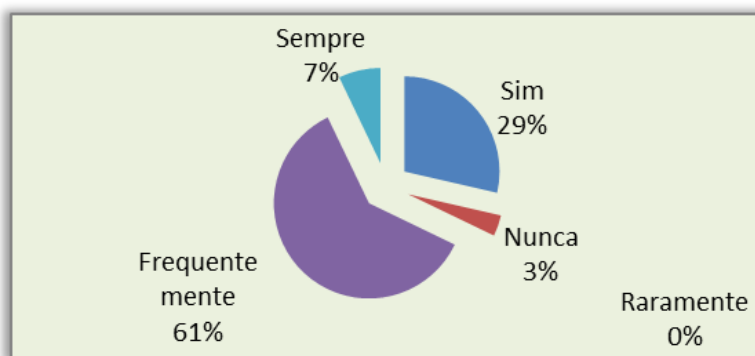
4. Discussão dos resultados

A análise dos dados obtidos neste estudo permite uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Secundária X, em Nampula, à luz dos princípios da pedagogia interactiva. A seguir, discutem-se os principais achados à luz do referencial teórico e do contexto educacional local, evidenciando tanto os avanços quanto os entraves à efectivação de uma prática pedagógica construtiva.

4.1. Categoria 1: Papel do professor na gestão da sala de aula

Esta categoria analisou como os professores promovem a participação activa dos alunos, com ênfase em práticas pedagógicas que estimulam a iniciativa, a tomada de decisões e o pensamento crítico — elementos fundamentais de um ambiente educativo interactivo e centrado no aluno. Esse processo visou examinar em que medida os professores promovem condições pedagógicas propícias ao envolvimento dos alunos nas actividades escolares.

Gráfico 1. Nível de acompanhamento pedagógico dos alunos pelos professores durante as actividades lectivas



Fonte: Elaboração própria, 2025.

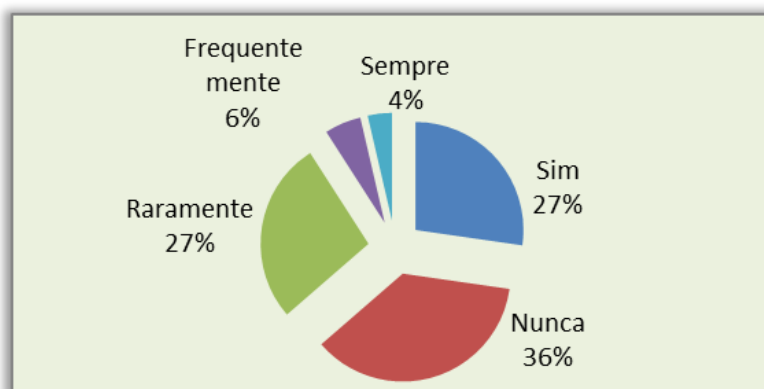
Os dados analisados foram obtidos por meio de um questionário aplicado aos professores da escola em estudo, com o objectivo de compreender o nível de acompanhamento pedagógico oferecido aos alunos durante as actividades lectivas.

No tratamento das respostas obtidas, o termo “sim”, refere que os professores oferecem acompanhamento pedagógico aos seus alunos. Enquanto, a opção “frequentemente” traduz que essa prática ocorre de forma recorrente no quotidiano escolar. Por outro lado, as categorias “nunca” e “sempre” foram compreendidas como representações extremas da frequência do acompanhamento docente. Ou seja, “nunca” indica a total ausência dessa prática, enquanto “sempre” reflecte sua ocorrência constante. Com base nesses dados, observa-se que um número significativo de professores demonstra empenho em promover um ambiente de ensino participativo. Tal postura representa um avanço relevante na valorização do envolvimento activo dos

alunos e na promoção da construção colectiva do conhecimento. Contudo, os resultados também indicam que essa abordagem ainda não está plenamente consolidada a nível das práticas lectivas na escola, evidenciando-se de forma esporádica e, em certos casos, de maneira inconsistente.

Essa constatação revela fragilidades na sistematização das estratégias participativas adoptadas, assinalando a necessidade de se reforçar a formação contínua de professores e o acompanhamento pedagógico institucional. Tais medidas são fundamentais para transformar a participação activa dos alunos numa prática efectiva, sustentada e intencional no ambiente escolar.

Gráfico 2. Percepção dos alunos sobre o acompanhamento da sua evolução pelos professores durante as actividades lectivas



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Em relação aos alunos, contrariamente ao entendimento da maioria dos professores, os dados apontam para uma realidade desafiadora no âmbito da relação pedagógica, na qual a maior parte não se sente suficientemente envolvida nem motivada a participar activamente nas actividades escolares. Embora alguns estudantes se mostrem mais optimistas e afirmem receber o acompanhamento pedagógico necessário por parte de determinados professores, o predomínio das respostas “nunca” e “raramente” (Gráfico 2) revela um cenário preocupante. A opção “nunca” indica que o incentivo dos professores à participação activa nas aulas não ocorre em momento algum, evidenciando ausência total dessa prática. Já a opção “raramente” significa que tais acções acontecem de forma esporádica e insuficiente para gerar impacto relevante no envolvimento dos alunos nas actividades lectivas, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem e enfraquece a relação pedagógica. Esses resultados indicam a necessidade urgente de intervenções pedagógicas, seja por meio de formação contínua de professores, da revisão das metodologias utilizadas ou da implementação de políticas escolares que favoreçam práticas mais participativas e centradas no aluno. A participação activa dos alunos é essencial para o desenvolvimento de competências, o fortalecimento do envolvimento escolar e a construção de uma educação significativa e transformadora.

Sobre a mesma questão, em entrevista, o responsável pedagógico da escola destacou que, com base nas suas rotinas profissionais, percebe que, embora os professores promovam um certo grau de envolvimento dos alunos nas actividades pedagógicas, ainda persistem desafios para a consolidação de um ambiente verdadeiramente interactivo em sala de aula.

“Os professores trabalham, sim, porém não costumam respeitar o espaço interactivo com os seus alunos, razão pela qual temos procurado reunir-nos sempre que possível para salientar este e outros aspectos que comprometem as práticas interactivas na escola” (Pedg.).

A análise geral dos dados nesta categoria revela uma discrepância significativa entre a percepção dos professores, do sector pedagógico e dos alunos relativamente ao grau de envolvimento dos alunos nas actividades escolares.

Perante este cenário, sobressai a necessidade de investimento na formação e no acompanhamento pedagógico, com o intuito de assegurar que a participação dos alunos não ocorra apenas de forma pontual,

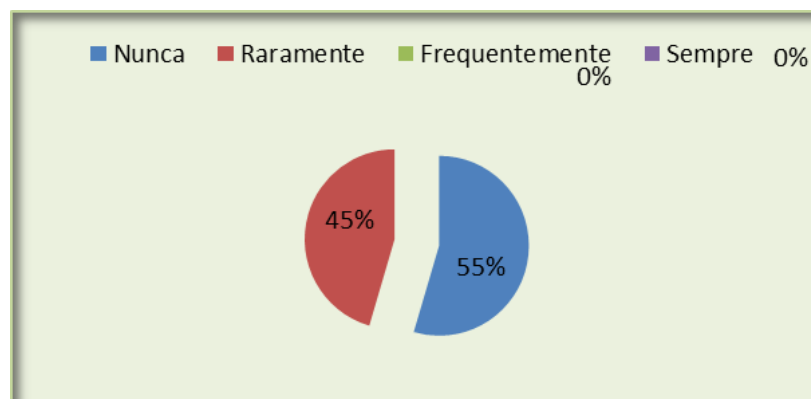
mas se consolide como uma prática efectiva, contínua e intencional no quotidiano escolar. Como afirmam Trindade e Cosme (2010), o professor deve ser compreendido como um agente que estimula, negocia e cria condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual e socioemocional dos alunos. Tal autonomia torna-os capazes de utilizar e reinventar ferramentas, informações e procedimentos que favoreçam a compreensão crítica e a intervenção consciente no mundo, em consonância com os valores de uma sociedade democrática.

A formação contínua dos professores é um elemento central para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino. Esta formação deve ser entendida como parte de um processo mais amplo, que integra as políticas educativas orientadas para a qualificação profissional destes. Ou seja, não se deve limitar apenas a aspectos pontuais, centrados na melhoria dos resultados dos alunos em testes padronizados ou avaliações externas (Lôbo et al., 2024).

4.2. Categoria 2: Formação docente e inovação pedagógica

Esta categoria analisa em que medida os professores estão devidamente preparados e actualizados para responder às exigências de uma pedagogia interactiva, especialmente em contextos como o da Escola Secundária X, em Nampula. As respostas obtidas indicam uma fragilidade significativa na oferta de programas de formação contínua de professores voltados à inovação pedagógica, revelando que essa dimensão não tem sido tratada como prioridade pela instituição. Esse aspecto pode estar a comprometer a implementação de práticas pedagógicas interactivas, essenciais para a promoção de ambiente de ensino e aprendizagem mais dinâmico e centrado no aluno.

Gráfico 3. Respostas dos professores sobre programas de formação contínua na escola



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os dados apresentados no Gráfico 3 indicam a ausência de acesso regular e sistemático dos professores a programas de formação contínua orientados para a inovação pedagógica. Como podemos observar, 55% dos participantes afirmaram “nunca” ter participado em qualquer programa de formação contínua na escola, enquanto 45% indicaram que esses programas “raramente” acontecem. Nenhum participante assinalou as opções “frequentemente” — que indicaria a ocorrência regular desses programas — ou “sempre” — que representaria a sua realização em todas as ocasiões, sem excepções.

Tal constatação evidencia que a escola, até ao momento, não tem atribuído prioridade suficiente à promoção de actividades formativas que capacitem os professores nas novas tendências pedagógicas, o que poderá estar a limitar a adopção de práticas pedagógicas interactivas e alinhadas com as exigências contemporâneas do ensino.

Esta percepção é corroborada pela entrevista realizada com o pedagógico da escola, que reconhece que a formação contínua dos professores é essencial para acompanhar as transformações metodológicas actuais. Contudo, conforme relatou, desde a sua chegada à instituição, há cerca de 13 meses, nenhuma acção de capacitação docente foi efectivamente planeada ou implementada:

“(. . .) assim que se justificar vamos organizar essas actividades, estou aqui há escassos 13 meses, ainda temos tempo para tal” (Pedg.).

Embora a formação contínua ainda não receba a devida valorização no contexto escolar analisado, esta constitui um eixo fundamental para a promoção de uma aprendizagem significativa, bem como para o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais dos alunos (Perrenoud, 1999). Trata-se de um investimento estratégico que capacita os professores a reconfigurar as suas práticas, alinhando-as às exigências de um ensino que se pretende que seja dinâmico, contextualizado e inclusivo.

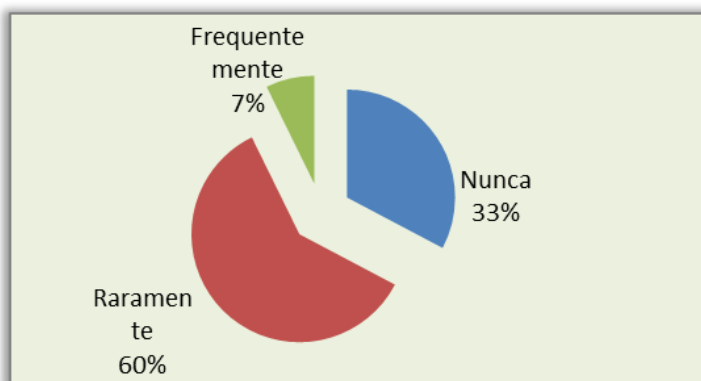
A formação contínua permite que os professores integrem, em seus processos pedagógicos, metodologias que colocam o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Berbel (2011), tais metodologias envolvem experiências de aprendizagem baseadas em vivências reais ou simuladas, nas quais os alunos são desafiados a procurar soluções para problemas concretos, favorecendo a construção de conhecimentos significativos e aplicáveis tanto ao contexto escolar como à vida em sociedade.

4.3. Categoria 3: Estratégias pedagógicas centradas no aluno e na participação activa

4.3.1. Metodologias predominantes durante o exercício pedagógico nas salas de aula

Nesta categoria de análise, a maioria dos alunos participantes do estudo relatou que muitos professores adoptam práticas metodológicas que limitam a interactividade em sala de aula.

Gráfico 4. Respostas dos alunos quanto à frequência de utilização de métodos activos pelos professores durante as aulas na escola

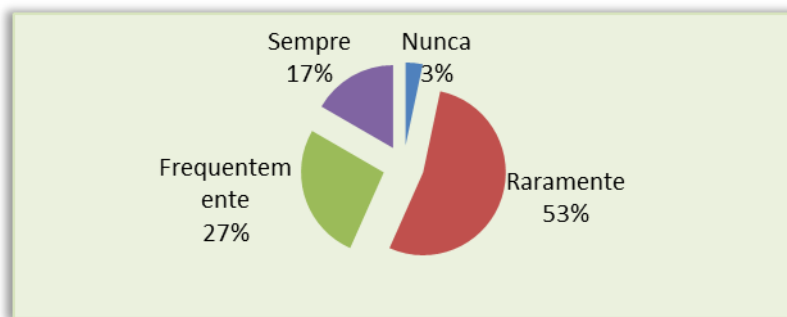


Fonte: Elaboração própria, 2025.

A análise dos dados relativos à aplicação desses métodos na prática pedagógica, conforme apresentado no Gráfico 4, indica uma predominância significativa da baixa frequência da sua utilização por parte dos professores. Especificamente, 60% dos alunos relataram que os métodos activos são “raramente” aplicados, enquanto 33% afirmaram que esses métodos “nunca” foram utilizados. Apenas 7% dos alunos reconheceram uma aplicação frequente dessas abordagens.

Esta discrepância entre a prática pedagógica observada e os princípios da aprendizagem activa evidencia uma lacuna preocupante. Freire (1996), por exemplo, enfatiza que a educação deve ser um processo dialógico e participativo, em que o aluno deixa de ser mero receptor passivo para se tornar protagonista do seu processo de aprendizagem. A ausência ou a baixa frequência de métodos que estimulem essa participação activa pode limitar o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade dos alunos para resolver problemas complexos no mundo real.

Gráfico 5. Dados dos professores sobre a frequência de uso de métodos activos nas aulas



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Conforme os dados apresentados no Gráfico 5, observa-se que apenas 17% dos professores afirmaram “sempre” utilizar metodologias activas nas suas práticas lectivas. Por outro lado, 3% indicaram que “nunca” empregaram esses métodos nas suas práticas. Enquanto isso, 53% apontaram que “raramente” adotam essas estratégias metodológicas, e 27% referiram fazer uso frequente dessas metodologias de ensino.

É possível inferir, portanto, que tanto professores quanto alunos reconhecem que as práticas pedagógicas predominantes na escola ainda se baseiam, maioritariamente, em abordagens tradicionais, com limitado uso de estratégias activas e interactivas. Os métodos activos referem-se a práticas que envolvem a acção do aluno sobre o objecto de estudo, estimulando o seu protagonismo no processo de aprendizagem. Já as estratégias interactivas focam-se na comunicação entre os participantes, promovendo o diálogo, a colaboração e a construção colectiva do conhecimento, por meio de debates, trabalhos em grupo e discussões (Perrenoud, 1999).

Segundo Libâneo (2013), o processo de ensino e aprendizagem se constrói a partir da articulação entre as acções do professor e dos alunos.

Compreende-se, pois, que o avanço educacional depende da incorporação de estratégias pedagógicas que promovam o protagonismo do aluno e a interacção social, factores essenciais para uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

5. Interpretação dos dados resultantes da observação

Foram observadas aulas em quatro turmas distribuídas por três níveis de ensino:

- 12.ª Classe: turmas — B2 e B3
- 11.ª Classe: turma — A1
- 10.ª Classe: turma — A

A análise das observações realizadas em diferentes turmas e disciplinas na escola em estudo, revelou fragilidades significativas na implementação de uma pedagogia interactiva. Em todas as aulas acompanhadas, com frequência de três sessões por disciplina, identificou-se um padrão dominante de práticas pedagógicas centradas no professor, com limitada participação dos alunos nas actividades propostas. Nas turmas da 12.ª classe, embora se tenham observado algumas tentativas de diversificação metodológica — como o trabalho independente, especialmente na turma B2, durante as aulas de TIC, Biologia e Química — essas abordagens não atingiram um nível de colaboração suficiente para promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Na 11.ª classe (em quase todas as aulas assistidas) predominou o método expositivo, com pouca abertura à participação activa dos alunos. Situação semelhante foi identificada na 10.ª classe, turma A, onde as aulas de Física, Matemática e Língua Inglesa seguiram um modelo exclusivamente expositivo, sem a incorporação de práticas interactivas, como debates, projectos, resolução de problemas ou jogos pedagógicos.

De forma geral, as práticas pedagógicas observadas na escola analisada caracterizaram-se por uma estrutura comunicacional verticalizada, sem espaços reais de escuta e interacção. Perante este cenário, evidencia-se a

necessidade de repensar as práticas pedagógicas, orientando-as para modelos mais interactivos. É fundamental valorizar metodologias que promovam o crescimento e a autonomia dos alunos. A educação sustentada em métodos tradicionais tende a reforçar a figura do professor como único detentor do saber, relegando ao aluno um papel passivo e limitando o desenvolvimento de competências essenciais à sua formação integral (Bacich & Moran, 2018; Jerez, 2008; Jerez et al., 2012).

6. Considerações finais

Com base na análise dos dados recolhidos e discutidos ao longo deste estudo, é possível apresentar conclusões claras e directamente relacionadas com os objetivos definidos.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, de identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores em suas práticas lectivas, verificou-se que predominam métodos expositivos tradicionais, ainda que alguns professores demonstrem iniciativas pontuais para promover interações mais dinâmicas, como debates, trabalhos em grupo e uso de recursos tecnológicos. Contudo, essas práticas interactivas não se encontram sistematizadas nem são devidamente valorizadas pelos professores, o que distancia a realidade escolar dos princípios defendidos por Bacich e Moran (2018), segundo os quais o aluno deve ocupar uma posição central nas práticas de ensino.

Relativamente ao segundo objetivo, de compreender as percepções de professores e alunos acerca da importância da pedagogia interactiva, constatou-se que ambos os grupos reconhecem o seu potencial para melhorar o envolvimento, a participação e a aprendizagem dos alunos. No entanto, identificou-se uma discrepância: enquanto os professores afirmam integrar, em certa medida, práticas participativas, os alunos percebem essa integração como insuficiente, o que revela uma lacuna entre a intenção declarada e a experiência vivida em sala de aula.

Quanto ao terceiro objetivo, que visa examinar os fatores que favorecem ou dificultam a implementação da pedagogia interactiva, observou-se que elementos como a motivação individual de alguns professores e o apoio do sector pedagógico funcionam como facilitadores. Por outro lado, a falta de estratégias claras de formação contínua de professores, a ausência de políticas institucionais consistentes, entre outros aspetos, dificulta a consolidação desta abordagem no quotidiano escolar. Segundo Jerez (2008), a formação docente precisa ser contínua e articulada para que práticas inovadoras sejam efectivamente incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Face a estes resultados, torna-se evidente que a Escola Secundária X necessita de investir, de forma estruturada e contínua, na qualificação pedagógica dos professores, criando condições institucionais que incentivem práticas activas e colaborativas.

A adopção destas medidas pode transformar a sala de aula num espaço dinâmico de diálogo, cooperação e construção colectiva do conhecimento, em consonância com os princípios contemporâneos de um ensino centrado no aluno e orientado para o seu desenvolvimento integral (Lôbo et al., 2024).

Referências

- Babbie, E. R. (2016). *The practice of social research* (14th ed.). Cengage Learning.
- Bacich, L., & Moran, J. M. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Edições 70.
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25–40. <https://doi.org/10.5433/1679-0359.2011v32n1p25>.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e Paz Editores.
- Chaveiro, E. F., Silva, D. S., & Martins, F. S. (2021). Representações sociais da juventude: O contraponto do mundo. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*, 7(1), 1–22.
- Cortella, M. S. (2014). *Educação, ensino e docência*. Cortez.
- Creswell, J. W. (2010). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia* (35ª ed.). Paz e Terra.
- Gil, N. (2022). *Escola pra que(m)? Exclusão e segregação na escola brasileira*. Editora Autêntica.
- Hanushek, E. A., & Wössmann, L. (2010). The economics of international differences in educational achievement. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Wössmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 3, pp. 89–200). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00004-6>.
- Jerez-Yañez, O., Coronado-Martínez, F., & Valenzuela-Arcuch, G. A. (2012). Development model of social responsibility competencies for sustainable development in the School of Economics and Business at the University of Chile. In F. J. Gonçalves, R. Pereira, & W. Leal Filho (Eds.), *Contributions to the UN decade of education for sustainable development* (pp. 899–911). Peter Lang.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Pesquisa: Como fazer* (6ª ed.). Atlas.
- Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos* (21ª ed.). Loyola.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática* (2ª ed.). Cortez.
- Lôbo, C. M. G. N., Moura, G. P., & Pinto, M. D. (2024). Inovação, conhecimento e vivências em língua portuguesa: Formação inicial e sala de aula. *Revista Humanidades & Inovação*, 10(19), 115-131. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/9274/5639>
- Lopes, M. F. C. V. (2021). *A percepção dos alunos sobre o feedback dos professores* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/5838460a-a7d5-41c2-bff9-4493136c1407/content>
- Manen, M. (2019). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Left Coast Press.
- Neves, I. (2015). Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: Dilemas e desafios. *Revista Tendências Pedagógicas*, 26, 237–252.
- Ngoenha, S. (2013). *A universidade na construção da sociedade do futuro*. Edições Paulinas.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Pinto, A. S. S., Bueno, M. R. P., Silva, M. A. F. A., Sellman, M. Z., & Koehler, S. M. F. (2012). Inovação didática – Projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: Uma experiência com 'peer instruction'. *Janus*, 6(15), 75–87.
- Rocha, H. M., & Lemos, W. M. (2014). Metodologias ativas: Do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In *Anais do IV Simpósio Pedagógico e de Pesquisas em Educação (SIMPED 2014)*. <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>.
- Souza, A. L. A., Vilaça, A. L. A., & Teixeira, H. J. B. (2020). Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação. In G. Martins (Org.), *Metodologias ativas: Métodos e práticas para o século XXI* (pp. 33–47). Editora IGM.
- Titsworth, S., Quinlan, M., & Mazer, J. (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, 59(4), 431–452.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Varela, A. (2010). *Relação pedagógica e vinculação: Influência do estilo de liderança do professor no desenvolvimento da vinculação do aluno – O caso da Escola Hermann Gmeiner*. <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/51/1/Ana%20Varela.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Oliveira, Trad., 4ª ed.). Martins Fontes.