



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Análise da contribuição da Formação Contínua de Professores
na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Básico**

Isaías Ismael Mulima

Maputo, 13 de Agosto de 2019



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Análise da contribuição da Formação Contínua de Professores
na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Básico**

Isaías Ismael Mulima

Supervisora:

Doutora Cristina Tembe

Maputo, 13 de Agosto de 2019

Comité do Júri

Presidente: Prof. Doutor Manuel Guro (Universidade Eduardo Mondlane)

Examinador externo: Prof. Doutor Daniel Dinis da Costa (Universidade Pedagógica)

Supervisora: Doutora Cristina Tembe (Universidade Eduardo Mondlane)

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro, por minha honra que este trabalho de dissertação de Mestrado nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ele constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando no texto e na bibliografia as fontes utilizadas. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial para a obtenção do grau de mestre, da Universidade Eduardo Mondlane.

Isaías Ismael Mulima

Maputo, 13 de Agosto de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família que durante a formação se viu privada do meu carinho porque sempre estive absorvido pelos trabalhos acadêmicos e, em especial, à minha mãe Luísa que, em momentos difíceis e conturbados, sempre me encorajava com a sua melíflua e veludosa voz dizendo, “luta, luta, luta, não te trouxe ao mundo para vacilares...”

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que com a sua infinita bondade e misericórdia, me deu saúde e força para terminar a formação e realizar este trabalho.

A minha gratidão vai para toda a minha família pelo apoio moral, paciência e compreensão durante a formação.

Os meus agradecimentos vão igualmente à Doutora Cristina Tembe, pelo apoio inextinguível em todos os momentos, paciência e confiança, sorriso angelical e confortável e encorajador durante a supervisão no processo da elaboração da dissertação.

Não deixaria de aproveitar o ensejo para a todos os docentes do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, pela mestria e alto sentido académico e de responsabilidade com que conduziram a minha formação.

À dr^a Elisa Júlio Nhantumbo, pelo incentivo e encorajamento em todos os passos e pela correria a que se viu votada para ajudar na recolha de dados nas escolas do Distrito Municipal KaMavota.

Ao dr. Drumond Cavele, pela total e incondicional disponibilidade e precioso apoio material que me deu no processo da pesquisa de informações, vai a minha extensiva gratidão.

Não me esqueço de apresentar os meus agradecimentos a todos os professores e gestores das escolas do Distrito de KaMavota que, de forma alegre e incondicional, facilitaram a colecta de dados para o estudo.

O meu muito obrigado vai, especialmente, a todos os colegas do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional (2015), pela colaboração e camaradagem durante a formação.

O meu “Khanimambo” dirijo a todos que directa ou indirectamente contribuíram para que esta dissertação fosse uma realidade.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPP	Ajuda Dinamarquesa do Povo para o Povo
CAP	Comissão de Apoio Pedagógico
CRESCER	Cursos de Reforço Escolar Sistemático Contínuo, Experimentais e Reflexivos
DAP	Director Adjunto Pedagógico
DDEC	Direcção Distrital de Educação e Cultura
DEDHC	Direcção de Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade
DNFP	Direcção Nacional de Formação de Professores
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
EP	Ensino Primário
EPC	Escola Primária Completa
IAP	Instituto de Aperfeiçoamento de Professores
IEDA	Instituto de Educação à Distância e Aberta
IFP	Instituto de Formação de Professores
IMAP	Instituto de Magistério Primário
IMAP	Instituto Médio de Administração Pública
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NP	Núcleo Pedagógico
NUFORPE	Núcleo de Formação de Professores em Exercício
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	Organização Não Governamental
PAGE	Planificação, Administração e Gestão da Educação
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem

PDPC	Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Educação
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE TABELAS

Tabela nº1. Distribuição de professores por categorias	3
Tabela nº2. Plano de estudos e estrutura curricular do curso de FPP (1982).....	11
Tabela nº3. Plano de estudos e estrutura curricular do curso de FPP (1991).....	12
Tabela nº 4. Perfil dos professores.....	48
Tabela nº5. Desempenho pedagógico dos alunos.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1. Estratégias de formação contínua.....	32
Quadro nº 2. Alinhamento dos objectivos, perguntas e instrumentos de análise de dados.....	45

LISTA DE FIGURAS

Figura nº1. Número e percentagem de professores por sexo.....	39
Figura nº 2. Número e percentagem de professores por local de formação contínua.....	50
Figura nº 3. Formato da formação contínua dos inquiridos.....	51
Figura nº 4. Contributo da formação contínua na aprendizagem.....	52
Figura nº 5. Local ideal para a formação contínua.....	53

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE HONRA	I
DEDICATÓRIA	II
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	IV
LISTA DE TABELAS	VI
LISTA DE FIGURAS	VI
ÍNDICE	VII
RESUMO	IX
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	1
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	2
1.2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	3
1.3. OBJECTIVOS DA PESQUISA.....	4
1.3.1. Objectivo geral.....	4
1.3.2. Objectivos específicos.....	4
1.4. PERGUNTAS DE PESQUISA.....	4
1.5. JUSTIFICAÇÃO DA ORIGEM DO ESTUDO.....	5
1.6. VISÃO DOS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO.....	6
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
2.1. CONCEPTUALIZAÇÃO.....	7
2.2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO COLONIAL E NOS PÓS- INDEPENDÊNCIA.....	9
2.2.1. No período colonial.....	9
2.2.2. No período pós-independência.....	10
2.3. FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO.....	15
2.3.1. O curso Médio de formação de professores em exercício.....	16
2.4. EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO EM MOÇAMBIQUE.....	18
2.4.1. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.....	20
2.4.2. FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO.....	21

2.5. ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES.....	25
2.6. MODELOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E SEU CONTRIBUTO NA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE.....	28
2.7. OS NÚCLEOS PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	33
2.8. NOVAS TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.....	33
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	37
3.1. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA.....	37
3.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	37
3.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS.....	38
3.3.1. Questionário.....	38
3.3.2. Análise documental.....	39
3.3.3. Entrevista.....	39
3.4. ETAPAS DA PESQUISA.....	40
3.5. PLANO DE ANÁLISE DE DADOS.....	42
3.7. QUESTÕES ÉTICAS.....	45
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
4.1. DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	47
4.2. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	52
4.4. ENTREVISTA COM OS DIRECTORES DE ESCOLAS.....	54
4.4.5. Qual tem sido o desempenho dos professores que participaram na formação contínua?	57
4.5. SUMÁRIO DOS RESULTADOS.....	58
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	60
5.1. CONCLUSÕES.....	60
5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	61
5.3. RECOMENDAÇÕES.....	61
5.4. PALAVRAS FINAIS DO ESTUDO.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
LEGISLAÇÃO	71
APÊNDICES.....	72

RESUMO

A presente pesquisa enquadra-se na temática da formação de professores, objectivando analisar como a formação contínua se reflecte na aprendizagem dos alunos e tem como foco a formação contínua de professores do ensino básico e assenta no pressuposto teórico de que a formação contínua é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à actividade do professor e crucial na melhoria da sua prática docente e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos alunos. No entanto, no contexto moçambicano, a fraca qualidade de aprendizagem dos alunos, leva à formulação da questão: *como que a formação contínua realizada nas escolas do ensino primário se reflecte na aprendizagem dos alunos?* Para buscar uma provável resposta a esta questão, o estudo baseou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa e quantitativa e desenvolve-se através da pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionários, entrevistas e a observação de aulas e caracterizou-se pela delimitação do campo de estudo que foram 8 escolas do Municipal KaMavota. A amostra foi constituída por 49 professores escolhidos por conveniência e 4 gestores, estes escolhidos de forma aleatória. Os dados foram recolhidos, usando o questionário e a entrevista. O questionário foi aplicado aos professores com o objectivo de colher experiências e sua percepção sobre a formação contínua. A entrevista foi dirigida aos gestores escolares e visava aferir o grau da sua percepção em torno das estratégias de formação contínua de professores, o contributo desta na aprendizagem dos alunos bem como a estratégia ideal a ser seguida. A observação de aulas visava perceber como os professores conduzem as aulas e a reacção dos alunos perante novas aprendizagens. O estudo permitiu concluir que a formação contínua não é efectiva nas escolas e, nos casos em que acontece, não é tomada com a devida atenção e as estratégias seguidas não são as mais adequadas e, por via disso, não tem impacto na aprendizagem dos alunos. A conclusão que emana do estudo permitiu-nos apresentar recomendações para as diferentes instituições que gerem a educação, como a reintrodução de planificações quinzenais aos sábados, a dinamização das práticas pedagógicas nas escolas, a criação das comissões de apoio técnico às Comissões de Apoio Pedagógico distrital e criação de um modelo de formação contínua nas escolas, tendo em conta as necessidades locais.

Palavras-chave: formação, formação inicial, formação contínua.

ABSTRACT

This research is part of the theme of teacher education, aiming to analyze how continuous training is reflected in the students' learning and focuses on the continuous training of teachers of primary education and is based on the theoretical assumption that continuous training is a permanent process of perfecting the knowledge necessary to the teacher's activity and crucial in improving his teaching practice and, consequently, in improving students' learning. However, in the Mozambican context, the poor quality of students' learning leads to the formulation of the question: *To what extent does continuous training in primary school is reflected in students' learning?* To seek a probable answer to this question, the study was based on the assumptions of qualitative and quantitative research and developed through bibliographic and document research, application of questionnaires and interviews, classroom observations and was characterized by delimitation of the field of study that were 8 schools of KaMavota Municipal District. The sample consisted of 49 teachers chosen by convenience and 4 managers, randomly chosen. The data were collected using the questionnaire and the interview. The Questionnaire was administered to teachers with the objective of gathering experiences and their perception of continuous training. The interview was conducted to school managers and aimed to assess their perception degree around the strategies of continuing teacher education, the contribution of this in the students' learning as well as the ideal strategy to be followed. The purpose of the classroom observations was to understand how teachers teach and students react to new approaches. The study allowed us to conclude that continuous training is not effective in schools and, in cases where it happens, it is not taken with proper attention and the strategies followed are not the most appropriate and, therefore, it has no impact on students' learning. The conclusion that emanates from the study allowed us to present recommendations for the different institutions that manage education, such as the re-introduction of fortnightly planning on Saturdays, the reviving of pedagogical practices in the school, the creation of technical support committees to the district Pedagogical support Committees and the creation of a model of continuing training in schools taking into account local needs.

Keywords: training, initial training, continuous training.

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

A presente pesquisa baseia-se no pressuposto defendido por vários autores como Santos (1998), Zeichner (1998) e Formosinho (1991), segundo o qual a formação contínua é crucial na melhoria da prática docente e conseqüentemente na melhoria da qualidade de ensino. Ou seja, um professor que se forma continuamente melhora a aprendizagem dos seus alunos. A crucialidade da formação contínua reside no facto de propiciar aos professores actualizações sobre novas práticas, dinâmicas e inovações no campo educacional e promove, no professor, reflexão sobre a prática educativa, qualidade e produto do seu trabalho que é aprendizagem efectiva dos seus alunos.

A formação contínua integra-se de forma inequívoca nas reformas dos sistemas educativos bem como na implementação das mesmas e constitui-se como peça fundamental para a resolução de problemas inerente à aprendizagem dos alunos. Como afirma (Fullan, 1993, p. 105) “A formação de professores tem a honra de ser simultaneamente o problema mais grave e a melhor solução na educação.”

Na dimensão do pensamento acima exposto, a formação contínua é assunto prioritário nas instituições de ensino e constitui uma necessidade dos professores, não só para a melhoria da aprendizagem dos alunos, mas também como parte do seu desenvolvimento profissional, constituindo, por isso, um processo que acompanha a vida profissional do professor (Garcia, 1999),

Nóvoa (1995) destaca que o processo de formação contínua tem impacto em três dimensões básicas: a pessoal que estimula investir na pessoa e sua experiência; a profissional inerente a uma perspectiva crítico-reflexiva, que fornece ao professor os meios de um pensamento autónomo e facilita as dinâmicas de autoformação participada; e organizacional de acordo com a qual a formação deve ser concebida como um processo permanente, integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A formação contínua, pela sua preponderância no quotidiano do professor, é assunto que preocupa as autoridades educativas nacionais, razão pela qual o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) elaborou a Estratégia de Formação Contínua de Professores. É neste contexto e considerando a visão de Nóvoa (1991) que se ancora a

presente pesquisa que pretende analisar a contribuição da formação contínua na aprendizagem dos alunos do ensino básico.

1.1. Contextualização do estudo

Qualquer estudo que se queira fazer ocorre num espaço geográfico e social e este pode ser determinante na condução do trabalho e nas prováveis ilações ou conclusões a tirar. Nesse contexto, é crucial apresentar o contexto local onde decorreu a pesquisa.

A pesquisa decorreu em oito escolas situadas no distrito Municipal KaMavota, na cidade do Maputo, nomeadamente, Escola Primária Completa 9 de Agosto, Escola Primária Completa 10 de Novembro, Escola Primária Completa de Albasine, Escola Primária Completa Acordos de Roma, Escola Primária Completa de Laulane, Escola Primária Completa de Mavalane B, Escola Primária Completa de Guebo e Escola Primária Completa de Triunfo.

O Distrito Municipal KaMavota é um dos sete distritos que corporizam o Município da Cidade de Maputo. Duas razões presidiram a escolha deste distrito para a pesquisa: a primeira prende-se com o facto de ser o maior Distrito Municipal da Cidade de Maputo em termos do número de escolas que tem, a segunda razão é que o investigador tem um conhecimento privilegiado do distrito em termos do seu funcionamento quer ao nível da Direcção Distrital, quer ao nível das escolas.

O Distrito Municipal KaMavota situa-se a Leste da Cidade de Maputo e, de acordo com os dados referentes a 2018 fornecidos pela Direcção Distrital de Educação e Cultura de KaMavota (DDEC), possui uma população estudantil do ensino primário de 55.044 alunos, assistida em 23 escolas da rede pública e por cerca de 837 professores.

Os 837 professores que trabalham no ensino básico, em termos de categorias estão distribuídos conforme a Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição de professores por categorias

Categoria actual	N1	N2	N3	N4	N5	T N3	TSN1	TSN2	NC
Nº	131	23	470	151	4	1	23	4	35
Total	837								

Legenda: T- Técnico; TS -Técnico Superior; NC – Não categorizado

Os técnicos são professores que continuaram os seus estudos seguindo cursos técnicos como Planificação, Administração e Gestão da Educação (PAGE) ou que frequentaram instituições que não formam docentes, como o Instituto Médio de Administração Pública (IMAP).

O relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) presidido por Delors (1996), ressalta o papel do professor como o sujeito que tem a responsabilidade de “estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber” (p. 155). Nesta perspectiva, o relatório destaca especialmente a formação contínua como a que possibilita a actualização, criando condições para a melhoria da qualidade de ensino. É neste contexto que se ancora o tema da presente pesquisa que é análise da contribuição da formação contínua dos professores na aprendizagem dos alunos do ensino básico.

1.2. Formulação do problema

Estudos em torno da formação contínua de professores consideram que esta é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à actividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objectivo de assegurar uma prática docente que promova a aprendizagens dos alunos. Com efeito, no contexto actual moçambicano e de acordo com os resultados da 2ª avaliação nacional da 3ª classe – (MINEDH/INDE, 2017, p.12), “apenas 4,9% dos alunos ao nível nacional alcançam as competências pré-determinadas para o fim do 1º ciclo e 17,2% dos que estão na 3ª classe ainda não desenvolveram as competências referentes ao reconhecimento das convenções do sistema alfabético. Isto quer dizer que muitas crianças terminam 1º ciclo do EP (2ª classe) sem saberem ainda ler e escrever.” As autoridades educativas nacionais não ficaram alheios a esta situação, o que levou à elaboração da estratégia de implementação da formação contínua de professores, pelo MINEDH com o objectivo de actualizar os professores muni-los de ferramentas necessárias para melhorarem a

sua actividade docente. No entanto, a insatisfação generalizada da sociedade sobre a fraca qualidade da aprendizagem dos alunos leva-nos a formular a questão de partida nestes termos: *Até que ponto a formação contínua realizada nas escolas do ensino primário se reflecte na aprendizagem dos alunos?*

A falta de estratégias claras e consistentes da formação contínua de professores aliada à deficiente supervisão e monitoria do processo de ensino e aprendizagem no local de trabalho, a fraca motivação de professores devido aos baixos salários e às precárias condições de trabalho (falta de material e de mobiliário escolar, infraestruturas degradadas e turmas ao ar livre, em alguns casos) pode estar na base do problema.

1.3. Objectivos da Pesquisa

1.3.1. Objectivo geral

Constitui objectivo geral desta pesquisa: analisar o contributo da formação contínua dos professores na aprendizagem dos alunos do ensino básico.

1.3.2. Objectivos específicos

Os objectivos específicos da presente pesquisa são os seguintes:

- a) Identificar as estratégias seguidas na formação contínua dos professores;
- b) Avaliar até que ponto a formação contínua contribui na aprendizagem dos alunos;
- c) Propor estratégias que possam ser seguidas na formação contínua dos professores.

Para o alcance dos objectivos descritos, recorrer-se-á, ao manual de apoio à formação continua de professores , às observações às aulas, entrevistas aos gestores, questionários para os professores e aos mapas de avaliação do desempenho dos alunos.

1.4. Perguntas de pesquisa

Apresentados os objectivos, em alinhamento com o problema da pesquisa, são deduzidas as questões que irão conduzir ao alcance dos mesmos

- a) Que estratégias são usadas na formação contínua dos professores?
- b) Qual é o contributo da formação contínua na aprendizagem dos alunos?
- c) Que estratégias devem ser usadas na formação contínua dos professores?

1.5. Justificação da origem do estudo

Quatro razões de fundo estiveram na origem do presente estudo: a primeira é meramente pessoal e prende-se com o facto de o investigador ser profissional da educação e preocupado com a qualidade de ensino no país uma vez que se afirma frequentemente que a fraca qualidade da aprendizagem está associada à fraca qualidade ou deficiente formação dos professores. A preocupação é perceber o que está sendo feito nas escolas, em termos da melhoria de desempenho dos professores. Será que os professores se reúnem e discutem os problemas ligados à sua actividade docente e à aprendizagem dos alunos?

A segunda razão para o estudo é de cariz profissional. Em missões de supervisão pedagógica realizadas pelo investigador, em várias escolas da cidade de Maputo, incluindo as do Distrito Municipal de KaMavota, constatou que os professores fazem planificações quinzenais ao meio da semana, no intervalo entre dois períodos lectivos e o tempo disponível não permite discussão ou troca de experiências entre eles e as assistências mútuas são simplesmente para cumprir a escala elaborada pelo sector pedagógico e assinar a ficha de assistências. Outro aspecto constatado é que algumas acções de capacitação realizadas, quer ao nível da cidade, quer ao nível distrital não são abrangentes, ou seja, nem todos os professores tomam parte nelas.

Constitui também motivação para o presente estudo, o facto de o investigador pretender fazer parte do grupo de discussão e contribuir para o desenho de estratégias de formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores.

O interesse pelo tema ganha maior dimensão quando se nota uma preocupação crescente das autoridades educativas nacionais na busca de soluções para a melhoria da qualidade de ensino, exigindo mais do que a formação inicial, a formação contínua de professores, uma vez

que esta constitui um espaço privilegiado para os professores reflectirem sobre as suas práticas pedagógicas.

1.6. Visão dos capítulos da dissertação

A presente dissertação estrutura-se em 5 capítulos. O capítulo 1 é constituído por esta introdução que integra a contextualização do tema, a definição do problema, descreve os objectivos e apresenta as perguntas da pesquisa, a justificação da escolha do tema, a definição de conceitos e, por fim, faz um breve historial da formação de professores em Moçambique.

No capítulo 2 faz-se a fundamentação teórica, onde são apresentados vários estudos que suportam teoricamente esta pesquisa e traz à tona alguns modelos de formação de professores e seu contributo na formação de professores em Moçambique.

O capítulo 3 apresenta a metodologia da pesquisa que inclui os procedimentos usados neste estudo, nomeadamente, a descrição dos participantes do estudo, a validade e fiabilidade dos instrumentos de pesquisa, a apresentação dos instrumentos e técnicas de pesquisa, as etapas da pesquisa, a análise dos dados e questões éticas.

O capítulo 4 apresenta e discute os resultados da pesquisa e, por fim, no capítulo 5 apresentam-se as conclusões e recomendações à luz do problema e dos objectivos que orientaram o estudo.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, faz-se a revisão da literatura, um dos passos importantes de um trabalho de pesquisa, pois toda a pesquisa deve socorrer-se dos aspectos teóricos que alicerçam os aspectos abordados. Glatthorn e Joyner (2005) consideram que a revisão da literatura, como processo permanente, sintetiza profundamente a base de conhecimento do problema que se pretende pesquisar. Para a realização da presente pesquisa, o investigador teve em conta um conceito-chave discutido por vários autores e que se revela pertinente para a compreensão do trabalho. É o conceito de Formação continuada ou contínua.

2.1. CONCEPTUALIZAÇÃO

Formação

O conceito de formação é, na óptica de Silva (2000), polissémico, situando-se em dois pólos de certa forma distintos: um que releva a dimensão do saber e do saber fazer, do ponto de vista do domínio profissional que exige do formando competências especializadas para o exercício da profissão e para a qual é preciso formar. O segundo pólo é aquele que enfatiza o desenvolvimento global do formando, dando primazia à auto-reflexão e a análise no sentido de redimensionamento e reestruturação do saber, o saber fazer e saber ser numa perspectiva de desenvolvimento contínuo do sujeito.

No campo da docência, Nóvoa (1995) considera três dimensões: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

O desenvolvimento pessoal abre espaço de interação entre as dimensões pessoal e profissional, “permitindo ao professor apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhe um sentido no quadro de suas histórias de vida” (Nóvoa, 1995, p. 25).

O desenvolvimento profissional é inerente à formação da profissão docente, ou seja, a aquisição de saberes que permitam o exercício da profissão.

Nóvoa (ibid.) ao trazer as três dimensões, traça o roteiro que um professor trilha no processo evolutivo profissional, assente numa base de formação.

Os dois pólos, no campo de formação profissional docente, embora se note uma relativa distinção entre eles, estão mais próximos e convergentes, tomando em linha de conta que a formação docente é um processo dinâmico apelativo de uma transformação profunda e global do sujeito, configurando nele os saberes ser, fazer e estar.

O desenvolvimento organizacional, está ligado à escola enquanto espaço e ambiente de intervenção profissional do docente.

Formação inicial

Formação inicial, segundo Lima (2013), corresponde à fase de preparação formal de futuros professores numa instituição específica, munindo-lhes de conhecimentos pedagógicos e disciplinas específicas. O objectivo da formação inicial é possibilitar aos futuros professores conhecimentos básicos que lhes propiciem o desempenho da acção docente.

Em nosso entender, a formação inicial, não se resume apenas à aquisição de saberes pedagógicos e disciplinas específicas, mas sim como uma oportunidade para o futuro profissional munir-se de ferramentas para a pesquisa permanente no exercício da profissão. Portanto a formação inicial proporciona uma preparação integral do sujeito em todas as dimensões.

Formação contínua

A formação contínua é definida por Esteves & Rodrigues (1993, p.44) “como a que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial.”

A formação contínua é sequencial à formação inicial, e claramente distinta dela uma vez que as duas ocorrem em momentos e formatos diferentes. Formosinho (1991, p. 237) defende que “o conceito de formação contínua se distingue do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários”, uma vez que ela

É oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino. Formosinho (1991, p. 237)

Em síntese, Formosinho (1991, p. 237) define a formação contínua “como a dirigida a professores que já tenham a formação inicial, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.” Porém, aquele autor considera apenas a distinção do ponto de vista de destinatários e a influência que isso exerce nas metodologias e conteúdos. Sendo duas formações que ocorrem em momentos diferentes e para destinatários também diferentes, em nosso entender, é razoável que tenham conteúdos, formatos e metodologias diferentes, no entanto, não se deve descuidar o factor espacial da sua ocorrência bem como os aspectos motivacionais dos professores e as condições que a própria escola oferece.

2.2. A formação inicial de professores em Moçambique no período colonial e nos pós-independência

Nesta secção pretende-se trazer um breve historial da formação inicial de professores no período colonial e nos pós-independência, uma vez que o presente trabalho de pesquisa está em torno da formação contínua de professores que é sequencial à formação inicial. Esta abordagem ajuda também a compreender os diferentes modelos que foram adoptados ao longo do tempo.

2.2.1. No período colonial

A génese da formação de professores em Moçambique remonta aos anos 30, com a criação da Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor, em 1930. Mais tarde, em 1962 e 1966 foram criadas as escolas do Magistério Primário, na então cidade de Lourenço Marques, hoje Maputo, e na cidade da Beira, respectivamente. Em 1965 foi criada a Escola de Habilitação de Professores do Posto Escolar, sob controlo das Missões Católicas, pois segundo o Ministério do Ultramar (1930) como citado em Niquice (2005, p. 26), “para transformações indispensáveis, o missionário emprega (...) a influência de princípios religiosos, que atacam na essência aqueles males existentes”. Para esta formação eram admitidos os que tivessem concluído a 4ª classe e a formação durava 2 anos.

A criação da Escola de Habilitação de Professores Indígenas de Alvor tinha em vista conferir ao professor indígena uma preparação adequada ao padrão e esquema civilizacional português. A responsabilidade desta formação foi atribuída às missões religiosas católicas. Já a criação dos magistérios primários visava a formação de professores para ensinarem os filhos dos colonos e os dos assimilados em escolas públicas ou privadas nas sedes das cidades e distritos. Eram admitidos para esta formação, cuja duração era de 2 anos, brancos e negros assimilados que tivessem concluído 9 anos de escolaridade.

A criação das instituições de formação referidas não satisfazia às necessidades da expansão da rede escolar, por isso, continuaram a existir muitos professores eventuais (sem formação pedagógica), recrutados para satisfazer as necessidades do ensino, conforme se pode ler na afirmação da Direcção dos Serviços de Instrução (1963), citada por Niquice (2005, p. 26):

Devido ao aumento do número de escolas ultimamente verificado e à impossibilidade de preencher todos os lugares com pessoas dotadas de habilitação legal (...) foi autorizado o recrutamento de pessoas consideradas idóneas para satisfazer as necessidades do ensino.

Ainda na vigência do regime colonial, durante a Luta de Libertação Nacional nas zonas libertadas, segundo Tembe (2011), foram oferecidos outros tipos de formação de professores e programas. Os candidatos a professores foram seleccionados dos guerrilheiros e dos indivíduos mais escolarizados. Nos programas curriculares foram incorporados conteúdos moçambicanos, incluindo actividades culturais como a dança e canções revolucionárias. Os conteúdos de História e Geografia, que versavam sobre Portugal, foram reestruturados.

2.2.2. No período pós-independência

Após a proclamação da Independência Nacional, um dos grandes constrangimentos do governo foi a fuga massiva de quadros formados, praticamente em todas as áreas. Na educação, os poucos professores formados abandonaram o país e a demanda dos serviços de educação crescia. Uma das primeiras medidas tomadas foi o recrutamento dos graduados do ensino médio para ensinarem nas escolas primárias, ainda que não tivessem qualificação adequada para tal. E a grande preocupação do governo foi a formação inicial de professores para garantir uma educação de qualidade. Deste modo, foram organizados os primeiros cursos de Formação de Professores Primários no período de 1975-1979. A duração dos primeiros

curso realizados em 1975, segundo Niquice (2005), era de 1 a 3 meses e, daí em diante eram organizados cursos de 6 a 10 meses.

A carga horária das disciplinas constantes no plano de estudo dos referidos cursos variava de 1 a 7 horas semanais e a formação contemplava duas partes: a teórica e a de práticas pedagógicas que consistiam num estágio, numa escola anexa, com duração de 45 horas.

Posteriormente, em 1982, foi introduzido o curso de 6^a +1. A grande novidade deste curso é que contemplava 3 áreas, nomeadamente: Área sociopolítica, integrando as disciplinas de Educação Política e Ética; Área Psicopedagógica, que abarcava as disciplinas de Pedagogia, Psicologia e Legislação e Administração Escolar e, por fim, a área de Formação Metodológica que incluía as disciplinas específicas e respectivas didácticas, nomeadamente Português, Matemática, Educação Física, Ciências e Educação Sanitária, Geografia, História, todas com as respectivas didácticas. Ainda nesta última área faziam parte as disciplinas de Educação Cultural, Educação Musical, Actividades Culturais e Actividades Musicais. A carga horária semanal variava de 1 a 8 tempos.

O reconhecimento de que o curso anterior (6^a+1) introduzido precisamente em 1982 era pouco realista, considerando que os formandos que concluíram a 6^a classe apresentavam lacunas que eram de difícil superação em um ano de formação, terá ditado a introdução, em 1983, de uma nova modalidade do curso de formação de professores que era de 6^a +3, que se estendeu até 1991 e, por via disso, a concepção de um novo currículo. As grandes novidades desta modalidade (6^a+3) consistiram:

- Na introdução de novas disciplinas como Marxismo-Leninismo, Ligação Escola-Comunidade (LEC), Física, Química e Biologia;
- Na adopção de nova terminologia (Área Político-ideológica);
- A introdução da quarta área (Área de Formação Geral);
- No estágio pedagógico no segundo semestre do 3^o Ano.

A Tabela 2 apresenta um panorama do plano de estudos e estrutura curricular.

Tabela 2. Plano de Estudos e Estrutura Curricular do Curso de FPP (1983)

Áreas/Disciplinas	Número de Aulas por Semana						Total de horas durante 3 anos	
	1º Ano		2º Ano		3º Ano			
	1ºS	2ºS	1ºS	2ºS	1ºS	2ºS		
A. Área Político-Ideológica								
1. Marxismo- Leninismo	2	2	2	2	2		206	
B. Área Psicopedagógica								
2. Pedagogia	4	3	3	2	2		280	
3. Psicologia	-	2	2	2	2		170	
C. Área de Formação Geral								
4. Português	7	7	4	4	4	Estágio	49	
5. Matemática	5	5	3	3	3		358	
6. História	2	2	2	2	-		152	
7. Geografia	2	2	2	2	-		152	
8. Física	2	2	2	2	-		152	
9. Química	2	2	2	2	-		152	
10. Biologia	2	2	2	2	-		150	
D. Área de Especialidade								
11. Metodologia do Português	-	-	3	4	5		5	269
12. Metodologia da Matemática	-	-	2	2	5		5	211
13. Metodologia da História	-	-	-	-	2	2	54	
14. Metodologia da Geografia	-	-	-	-	2	2	54	
15. Metodologia das Ciências Naturais	-	-	-	-	2	2	54	
16. Ed. Física e Metodologia	2	2	2	2	2	2	206	
17. Act. Laborais e Metodologia	2	2	1	1	1	2	150	
18. Ed. Cívica e Metodologia	1	1	1	1	1	1	103	
19. Desenho e Metodologia	-	-	2	2	2	2	130	
20. LEC	1	1	1	1	1	1	103	
21. Música e Metodologia	1	1	1	1	1	-	94	
Total	35	36	37	37	37	30	3692	

Fonte: Niquice (2005, p. 38)

Conforme ilustra a Tabela 2, a carga horária semanal varia de 1 a 7 horas, sendo as disciplinas de Português e Matemática as que registam o número elevado de horas e, de acordo com Niquice (2005, p. 39), “ao estágio pedagógico reservou-se apenas 9 semanas, o que consubstancia a “valorização de conteúdos teóricos”.

O curso de 6^a+3, com as transformações sócio-políticas decorrentes da introdução do multipartidarismo através da Constituição da República de 1990, revelava-se desajustado. Havia necessidade de reajuste do currículo de Formação de Professores. Foi deste modo introduzido o curso de 7^a+3, em 1991, com uma nova estrutura curricular, que ditou a

eliminação de disciplinas de Marxismo Leninismo, Física, Química e LEC. Para além destas eliminações, constituíram grandes novidades a introdução da Educação para a Saúde e a de Práticas de Observação nas Escolas no início de cada um dos 2 primeiros anos do curso e, no 3º Ano, ocorria o Estágio Pedagógico no 1º semestre. O último semestre do curso era dedicado a Teoria e Avaliação final. A Tabela 3 elucida o Plano de Estudos e Estrutura Curricular do curso da 7ª+3.

Tabela 3. Plano de Estudos e Estrutura Curricular do Curso de FPP (1991)

Ano	1º Ano				2º Ano			3º Ano		Total			
	1º		2º		3º	4º	5º	6º					
Semestres	3		16		18		18		12		4		
Semana	3		16		18		18		12		4		
	P	T	T	T	P	T	T	P	T/A				
1. Pedagogia	Práticas de observação nas	4	4	3	Práticas de observação nas	2	2	Estágio nas escolas			256		
2. Psicologia da Educação		3	3	3		3	2				222		
3. Admin. e Gest. Escolar						2	2				72		
4. Português e Metodol.		5	5	5		5	5				412		
5. Matemática e Metodol.		4	4	4		4	4				344		
6. História e Metodol.		-	2	2		2	2				140		
7. Geografia e Metodol.		-	3	3		2	2				174		
8. Ciências Nat. e Metodol.		3	3	2		2	2				206		
9. Educação Cívica.		2	2	2		2	2				172		
10. Ed. Musical e Metodol.		2	2	2		2	2				172		
11. Ed. Estética e Metodol.		2	2	2		2	2				172		
12. Ed. Física e Metodol.		2	2	2		2	2				172		
13. Act. Lab. e Metodol.		3		3		3					222		
14. Educ. para a Saúde											72		
Total	30		35		35		33		32		2808		

Fonte. Adaptado de Niquice, 2005, p. 40

Legenda: P – Prática; T – Teoria; T/A – Teoria e Avaliação

A análise dos planos de estudos e estruturas curriculares no período em consideração (pós-independência até 1991) sugere uma certa hierarquização e superacentuação de conteúdos teóricos em detrimento de práticas pedagógicas. Na tabela acima, pode-se notar que a carga horária elevada é das disciplinas de Português e Matemática.

Nos planos curriculares dos primeiros cursos (entre 1976 a 1980 e 1982) nem sequer se fazia referência às práticas ou estágio pedagógico, o que reforça a questão de superacentuação da teoria. Niquice (2005, p. 41) sintetiza esse aspecto nos seguintes termos:

...destaca-se, nos planos de estudo em análise, a presença de um forte conteudismo teórico [...] as práticas pedagógicas estão relegadas para o segundo plano, não constando do quadro-resumo das disciplinas do curso. Apenas aparecem como referências (passageira) ao longo do texto.

A preocupação com a qualidade da formação e dos formandos foi sempre marcante, o que levou à introdução do curso de 6^a+3 e o novo plano curricular que já incluía o estágio pedagógico de 9 semanas lectivas, no entanto, longe de responder às exigências de uma sociedade cada vez mais sedenta de qualidade.

Dos planos insipientes do ponto de vista do tratamento de práticas pedagógicas, anteriores a 1991, avançou numa tentativa de conferir qualidade e solidez à formação, a inclusão, no plano curricular de 7^a+3, em 1991, de práticas de observação nas escolas e um estágio pedagógico. Só que a carga teórica das disciplinas ainda era grande, pois para as duas práticas de observação previstas apenas estavam reservadas 6 semanas, sendo 3 no 1º Ano e igual número no 2º. Esse tempo não era suficiente para a apropriação das experiências pedagógicas, se se tiver em linha de conta o nível de ingresso para este curso, que era de 7ª classe, cuja qualidade podia ser questionada.

A exigência de uma educação de qualidade levou à introdução, em 1996, do curso de 10^a+2 anos de formação docente nos Institutos de Magistérios Primários (IMAP). A introdução deste modelo objectivava formar professores habilitados em pedagogias inovadoras, privilegiando, como afirma Duarte (2009, p. 166), “uma perspectiva integrada teórico-prática, facilidade na transmissão dos conhecimentos, atitudes e competências para a prática profissional futura, a inovação e a investigação”. Trata-se, segundo Nhantumbo e Guro (2018, p.157), “do primeiro modelo que integrou candidatos com nível da 9ª Classe do antigo sistema ou 10ª classe do SNE para a formação de professores primários”.

A necessidade de formar muitos professores em pouco tempo levou à introdução do modelo de formação de professores de 10^a+1+1, em 1999. Este modelo, segundo Nhantumbo e Guro (2018, p.159), citando Donaciano (2006), foi introduzido inicialmente nas províncias de Maputo, concretamente em Chibututuine, Tete (IMAP de Angónia) e Nampula, tendo sido encerrado antes de completar três anos de funcionamento em Nampula e Chibututuine e mais tarde, em 2004, em Tete.

Actualmente estão em vigor os modelos de 10^a+1 e 10^a+3 e está em preparação a introdução do modelo 12^a+3.

O modelo de 10^a+1 foi introduzido em 2008 e ressalta no seu plano curricular a ausência de um período definido para as práticas pedagógicas. Estas acontecem em simultâneo com as aulas teóricas, ou seja, ao longo dos meses de formação, os formandos fazem também o acompanhamento de aulas em escolas primárias previamente identificadas e geralmente situadas perto do Instituto de Formação de Professores.

O modelo de 10^a+3 é de nível médio profissional e compreende uma formação inicial presencial com duração de 2 anos e outra em exercício durando 1 ano. Ao fim da formação presencial, o formando já é considerado apto para leccionar em escolas primárias completas. “Na formação em exercício, o formando deverá concluir com sucesso os módulos previstos para esta componente” (MINED/INDE, 2012, p.12).

A formação inicial de professores primários em Moçambique é também realizada por uma instituição privada que é Ajuda Dinamarquesa de Povo para o Povo a (ADPP) que oferece programas de 10^a +1 (em 7 escolas) e 10^a+3 (em 3 escolas) em todas as províncias à excepção da cidade de Maputo, usando o currículo vigente nas instituições públicas moçambicanas de formação de professores.

Cada um dos modelos de formação de professores adoptados depois da independência, de acordo com Nhamitanga e Guro (2018, p.148), tinha os “seus objectivos e motivações em função das condições e contextos sociopolíticos e económicos do país” e esses diferentes modelos nem sempre resultavam de um estudo profundo dos modelos anteriores.

2.3. Formação em exercício

A introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) exigia a formação de professores com uma sólida qualificação profissional que garantisse a elevação da qualidade de ensino e um alto rendimento escolar. Porém a expansão da rede escolar, como consequência do rápido crescimento populacional e a elevada demanda dos serviços de educação, esbarrava-se com a insuficiência de professores devidamente qualificados. Para fazer frente a esta nova realidade, foram admitidos, nos vários níveis, muitos professores sem qualquer formação profissional ou com insuficiente formação, contrariando de alguma forma a exigência do SNE. De acordo com o MINED (1988), a resolução do problema (da falta de professores qualificados não passava pelo ingresso massivo de professores nos cursos regulares de formação de professores, mas sim, através da formação em exercício. É assim que, através do Diploma

Ministerial nº 56/88, de 27 de Abril, se cria, na cidade de Maputo, O Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP), como instituição subordinada ao Ministério da Educação com o objectivo de organizar e administrar cursos de aperfeiçoamento de professores, em exercício, dos vários subsistemas do Sistema Nacional de Educação, utilizando a metodologia do Ensino à Distância.

Segundo Neeleman e Nhavoto (2003), a prioridade foi dada, de novo, aos professores primários, principalmente àqueles com uma formação académica equivalente ao ensino primário (7^a classe ou menos), sem nenhuma formação profissional. Este curso, com três anos de duração, conhecido por 7^a+3 deveria atingir, numa primeira fase, 3000 professores. O conteúdo desta formação versava sobre aspectos da teoria psicopedagógica, Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, entre outras matérias do currículo do Ensino Primário (EP).

O IAP foi crescendo e em todo o país foram criados os chamados Núcleos Pedagógicos (NP), baseados em escolas primárias, onde há pelo menos um tutor que presta apoio administrativo e pedagógico aos cursistas. Os tutores são professores formados que recebem uma preparação específica para a sua tarefa de tutor.

Paulatinamente, a actividade de formação de professores em exercício foi passando para os Institutos de Formação de Professores (IFP) de cada província. Em 2007, estas instituições passaram a assumir o controlo directo do funcionamento e apoio aos Núcleos Pedagógicos com base em Núcleos de Formação de Professores em Exercício (NUFORPE), neles instalados. Os NUFORPE tinham a responsabilidade de controlar as inscrições dos professores, reproduzir os módulos e os testes, controlar a assiduidade dos formandos e apoiá-los pedagogicamente.

2.3.1. O curso Médio de formação de professores em exercício

A formação de 7^a+3 já não satisfazia e, porque muitos professores já ostentavam o nível da 10^a classe e aspiravam mudar de categoria. Em 2004, o Ministério da Educação introduziu, nos Institutos de Formação de Professores, o curso médio profissional para professores em exercício. Este curso tinha em vista melhorar as competências técnicas dos professores para assegurar o desenvolvimento da qualidade de ensino, bem como as condições sociais e

salariais dos mesmos. O grupo alvo deste curso são docentes de N4 em exercício; docentes com 10ª classe ou equivalente, sem formação psicopedagógica, em exercício; docentes com a formação de 10ª+1 ano, em exercício; docentes em exercício sem formação psicopedagógica.

O curso é modular, constituído por 65 módulos, sendo 30 de formação geral e 35 de formação profissional. O cursista é obrigado a frequentar 62 módulos e os restantes 3, são de Metodologias de Ensino de Inglês e opcionais.

A duração do curso é de 3 anos e confere o nível médio (Docente N3).

A gestão do curso é feita pelo Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA) e coordenado pelos Institutos de Formação de Professores, que por sua vez, têm os seus núcleos pedagógicos. No caso da cidade de Maputo, que é o espaço geográfico da presente pesquisa, coordena o curso, o Instituto de Formação de Professores da Munhuana.

A avaliação do desempenho escolar neste curso é formativa e realizada por disciplina, módulo a módulo. Cada avaliação tem a percentagem máxima de 100%. Nesse processo são considerados os seguintes procedimentos:

- A cada avaliação de um módulo é atribuído um valor percentual numérico correspondente ao número de respostas certas conseguido pelo cursista em conformidade com a chave de correção;
- É apto na disciplina, com menção A (Apto), o cursista que alcançar nas avaliações uma percentagem mínima de 70% (setenta por cento) de acertos;
- Poderá haver até três avaliações para cada módulo;
- O cursista que não atingir a percentagem mínima, depois de três tentativas, é considerado não apto, com menção NA (Não-Apto), e desligado do curso.

Apurado o rendimento mínimo de 70% de aprendizagem em todos os módulos, num prazo máximo de 3 anos de duração dos estudos, o cursista é considerado apto e recebe a menção A (Apto) em todas as disciplinas do curso constantes do seu histórico escolar.

O tempo máximo permitido para concluir o curso é de 3 (três) anos, contados a partir da data de matrícula. Findo este prazo, o cursista é considerado não apto e recebe a menção NA (Não-Apto) no seu histórico escolar.

Em 2011, através do Diploma Ministerial nº 8/2011, de 3 de Maio, é criado o Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA) com o objectivo de formação à distância de professores em exercício e de cidadãos não cobertos pelo sistema de ensino presencial. Esta abertura para outros cidadãos, deu azo a que muitos funcionários das direcções distritais de educação e cultura e também das escolas, com categorias inferiores (maioritariamente auxiliares e agentes de serviço) frequentassem os cursos de formação de professores em exercício, com o intuito de mudarem de carreira e subirem de categoria. Esta situação, de certa forma põe em causa a vocação da instituição, que é de formar professores em exercício, ou seja, professores já com uma certa experiência de leccionação.

O IEDA tem a responsabilidade de gerir o curso de formação de professores à distância e a coordenação é feita pelos Institutos de Formação de Professores (IFP) que, por sua vez, têm núcleos pedagógicos. No caso da cidade de Maputo, que é o espaço do presente estudo, a formação de professores em exercício é coordenada pelo Instituto de Formação de Professores da Munhuana.

2.4. Experiências de Desenvolvimento Profissional Contínuo em Moçambique

O desenvolvimento profissional contínuo está intrinsecamente ligado à melhoria da qualidade de ensino. E a questão da qualidade sempre constituiu preocupação das autoridades educacionais nacionais no período pós-independência. Neste período, segundo Tembe (2011, p. 20), o desenvolvimento profissional contínuo dos professores era baixo. Ainda de acordo com Tembe (ibid.), como a prioridade era a formação inicial de professores para atender a uma rede escolar crescente, o desenvolvimento profissional contínuo foi considerado um componente desta formação no Plano Estratégico da Educação e Cultura e não estava na agenda em termos de dotação orçamental. No entanto, no final dos anos 70, foram criadas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) para sessões de estudo mútuo entre professores, seguindo um calendário e conteúdos estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura. Nas sessões, discutia-se aspectos de natureza pedagógica, incluindo a produção de materiais de apoio à aprendizagem. As sessões eram mensais, mas devido a longas distâncias

percorridas pelos professores para a sede da ZIP e a escassez de recursos financeiros, as sessões passaram a ser trimestrais. Anos depois, como observa Tembe (Ibid.), o fulgor inicial começou a esmorecer, pois os professores começaram a sentir pouca motivação devido à falta de inovação nos aspectos discutidos nas sessões, pois eram repetitivos e os professores eram obrigados a participarem todos os anos. Praticamente, hoje em dia, muitas ZIP não funcionam. Algumas que ainda funcionam com apoio das Organizações Não-Governamentais (ONG), baseadas em Moçambique através de projectos educacionais, como a GTZ, Programa a Nossa Escola (PRONES), PROGRESSO, OSUWELA, CRESCER, UDEBA.

Ciente de que o desenvolvimento profissional contínuo é crucial para actualizar os professores do Ensino Primário para a melhoria do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), sobretudo nas classes iniciais (1ª e 2ª classes), em 2008 foi introduzido, o Programa de Desenvolvimento Profissional Contínua (PDPC): Este programa teve como antecedentes, O Projecto Osuwela, implementado na Província de Nampula com apoio dos Países Baixos, em 1996. Como resultado da necessidade de capacitar professores do ensino primário devido à baixa oferta dos formados do IFP. Com efeito, todos os distritos de Nampula, organizaram acções de capacitação com o apoio de ONG ali estabelecidos. Uma vez que a situação de Nampula era também vivida em todas as províncias, O Ministério da Educação viu a necessidade de expandir a experiência para todo o país, concebendo um programa denominado “CRESCER” (Cursos de Reforço Escolar Sistemático Contínuo, Experimentais e Reflexivos). Os cursos tinham seis módulos: Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, Metodologia de ensino de Matemática, Metodologia de ensino de Ciências Naturais, Ensino Centrado no aluno, (Módulo de Pedagogia) Módulo de Sociologia (contendo assuntos transversais como Meio Ambiente, HIV/SIDA) e Módulos de Gestão Escolar.

Segundo Tembe (2011, p. 22), uma nova modalidade de desenvolvimento profissional contínuo dos professores designada Jornadas Pedagógicas foi introduzida em todos os distritos e ZIP do país, com o objectivo de melhorar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nas classes anteriormente referidas. Para o efeito, foram criadas equipas centrais, provinciais e distritais, envolvendo inspectores, técnicos pedagógicos e professores mais experientes no activo ou aposentados para treinar professores através de um modelo de treinamento em cascata. As jornadas pedagógicas têm um carácter obrigatório e ocorrem aos sábados e nos intervalos entre trimestres, ao nível da ZIP. Porém actualmente, particularmente na Cidade de Maputo, já deixaram de existir.

Uma das razões que poderão ter ditado a “morte” das jornadas pedagógicas é o facto de as planificações quinzenais, através da Instrução Ministerial nº 02/2015, terem passado para o meio da semana, não havendo espaço para qualquer actividade diferente da planificação, embora este dispositivo estabeleça que essas planificações devem ser conjugadas com outras actividades tais como extracurriculares, formação em exercício, reuniões dos diferentes órgãos da escola. Antes, os professores planificavam aos Sábados e após a planificação, simulavam aulas e discutiam aspectos metodológicos.

O desaparecimento das Jornadas pedagógicas alia-se também ao papel pouco significativo das ZIP, pois se resume ao encontro dos coordenadores de ciclos para a análise das propostas de provas distritais elaboradas pelos professores.

Resumindo, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores ainda é um desafio que as autoridades educativas nacionais devem enfrentar com vigor, uma vez que baluarte para a melhoria da qualidade de ensino. Os professores precisam de entender a essência e necessidade de actualização permanente e cabe às autoridades o papel de irradiador e dinamizador do processo, envolvendo todos os actores do PEA e desenvolvendo acções de monitoria permanente a partir da própria escola.

2.4.1. Formação contínua de professores

A formação contínua tornou-se numa exigência da actividade profissional no mundo actual, pois, os professores precisam de estar actualizados com relação ao que ensinam e com relação ao avanço tecnológico em todas as áreas. Nóvoa (1991) como citado em André (1994, p.73) considera que “nos últimos anos o centro de preocupações deslocou-se da formação inicial para a formação continua e esta deve ser abordada a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e a sua experiência; a profissão e os seus saberes e a escola e seus projectos.” Na mesma linha, Estrela (2006, p. 43) afirma que “constituindo um dos sinais de mundialização das políticas educativas impulsionadas por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, a preocupação pela formação contínua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decénios...”

De acordo com Rodrigues (2002) a formação contínua é um dos factores determinantes do sucesso educacional, sendo a valorização do magistério imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino.

Esteves e Rodrigues (1993, p. 41) defendem que;

a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira de forma coerente e integrada, respeitando as necessidades de formação sentidas pelos professores e as do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

A abordagem de Esteves e Rodrigues (1993) é reforçada por Pereira (2005, p.168) ao afirmar que “a maior riqueza que o docente pode ter é o conhecimento de inovar, de aprender a aprender e de lidar com mudanças que gerem o conhecimento diferenciado, exigindo do professor autonomia, criticidade, motivação e criatividade”.

As considerações de Esteves e Rodrigues (1993) e Pereira (2005) reafirmam a ideia de que a formação inicial não é o fim da caminhada, mas a inicial do percurso profissional que só ganha substância com a actualização permanente e deixa de ser uma imperiosidade das instituições educacionais, mas sim uma necessidade que o próprio professor deve sentir para responder às demandas e aos desafios da actualidade. Por isso, Pacheco (1995, p. 45) afirma que “o processo formativo de um professor jamais será concluído”.

A formação contínua só valerá a pena se produzir mudanças ou melhorias na prática docente do professor, se ele trazer para a sua aula as inovações requeridas e isso tenha impacto positivo na aprendizagem do aluno, como observa Formosinho (1991, p. 238):

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente, mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças.

2.4.2. formação contínua e desenvolvimento profissional contínuo

Nesta secção debruçar-nos-emos na questão do desenvolvimento profissional contínuo, numa perspectiva contrastiva entre este conceito e o da formação contínua, tendo como alicerce

teórico, autores como Corcoran (1995), Pacheco e Flores (1999), Estrela (2006), Day (2001), Guskay (2000), Oliveira (1997), Ponte (1996).

As diferentes terminologias que a formação ao longo da carreira tem tomado, em função das perspectivas de abordagem, muitas vezes suscitam aparentes confusões. Com efeito, Corcoran (1995) como citado em Pacheco e Flores (1999, p. 129) afirma que “muitas vezes, os conceitos de desenvolvimento profissional e formação contínua são utilizados como sinónimos.” Este autor procura estabelecer a diferença entre os dois conceitos tomando como base a natureza dos conteúdos, o local, os intervenientes na iniciativa e o controlo das actividades e esclarecendo os aspectos diferenciadores. Enquanto a formação contínua é descrita pela maioria dos autores como o conjunto de oportunidades formais promovidas pelas instituições com vista ao “aperfeiçoamento profissional pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola” (Estrela & Estrela, 2006, p. 75), o desenvolvimento profissional é, na óptica de Day (2001, p 38), “um conceito mais vasto e abrangente que contempla uma série de actividades formativas que podem ocorrer dentro ou fora das instituições, dizendo respeito tanto às actividades de formação organizadas como à autoformação.”

Para Formosinho (2009), como citado em Gonçalves (2011, p.19) “a formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes da mesma realidade que é a educação permanente dos professores associando a formação contínua a um processo de ensino/formação e considerando o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento.”

Guskey (2000) também citado em Gonçalves (2011, p. 15) define o desenvolvimento profissional “como um conjunto de processos e actividades que optimizam o conhecimento profissional, as competências técnicas e as atitudes dos professores.” Para este autor, o desenvolvimento profissional é intencional, porque representa um conjunto de intenções e objectivos; contínuo, porque os professores deverão aprender ao longo da vida profissional e sistemático porque considera que a mudança afecta todos os níveis da organização.

Ponte (1996), opõe o conceito de desenvolvimento profissional contínuo ao da formação, reafirmando a abrangência dos conteúdos e formas de desenvolvimento profissional contínuo em contraste com a formação. Para Ponte (Ibid.), o desenvolvimento profissional implica o

professor na sua globalidade e não por áreas de conteúdos como preconiza a formação e relaciona teoria e prática profissional enquanto a formação está, na maioria dos casos, vocacionada para a aprendizagem de conhecimentos teóricos e relaciona-se com a frequência a cursos, numa lógica aproximada à escolar. O desenvolvimento profissional contínuo para este autor concretiza-se através de várias formas e processos que inclui a frequência em cursos, mas também outras actividades, como projectos, trocas de experiência, leituras, reflexões. Oliveira (1997) vai mais longe ao afirmar que o desenvolvimento profissional envolve três dimensões: a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o acto educativo) e o saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, autopercepção, motivações, expectativas).

A formação contínua parece obedecer a um comando institucional para fins formalmente estabelecidos, pois Day (2001, p. 168), afirma que

a formação contínua é ainda a forma mais utilizada de desenvolvimento organizada no sentido de proporcionar uma aprendizagem intensiva durante um curto espaço de tempo e, apesar de poder ser pensada de forma colaborativa, é usualmente decidida por alguém cujo papel consiste não só em facilitar, mas também em estimular de forma activa a aprendizagem.

Enquanto a formação contínua tender ao confinamento temporal e atrelado a um comando institucional, o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) é um processo que se dá tanto a nível pessoal como profissional, que não possui duração, que é dialéctico e discutido com um propósito de mudança associado. A ideia de “perenidade” do desenvolvimento profissional e a mudança a ela associada é defendida por Marcelo (2009, p.7) ao defini-lo como “um processo a longo prazo no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desempenho do docente”. Este autor considera ainda que desenvolvimento profissional e processos de mudanças são umbilicalmente interligados uma vez que o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores a nível profissional e pessoal.

Não conhecendo as fronteiras de tempo determinadas institucionalmente, o desenvolvimento profissional contínuo é um processo complexo que envolve, segundo Day (2001) como citado em Carvalho (2014, p.10),

quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos

professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola ou fora dela, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas.

O facto de o DPC acontecer a nível pessoal como profissional implica a participação em várias e variadas actividades, formais e informais, indutoras a mudanças, inovações, renovações e ampliações de práticas profissionais tendentes à melhoria do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) e cada etapa da vida profissional do professor. Aí, joga um papel preponderante a influência de factores referidos por Fullan e Hargreaves (1992) como os sócio-ambientais onde decorre a actividade, a idade, o sexo, estágio da carreira e as experiências no seu desempenho profissional. Este pensamento é reforçado por Day (2001, p. 38), citado por Carvalho (2014, p.12) ao afirmar que o DPC “depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional”. Na mesma senda, Flores (2003), também citado por Carvalho (2014) aponta a biografia pessoal, a fase na carreira em que se encontram, as suas preferências de aprendizagem e as oportunidades de formação dentro e fora da escola, o sentido de auto-eficácia, as condições de trabalho, as culturas e lideranças escolares e as influências externas como factores condicionantes à mudança e desenvolvimento profissional.

Resumindo, a formação contínua de professores é uma peça fundamental de todo um percurso profissional do professor, porquanto engendrador do desenvolvimento profissional contínuo. Cabe ao próprio professor reconhecer a necessidade de, ao longo da sua carreira, reflectir sobre a sua prática e capitalizar as oportunidades de aprendizagem, quer formais, quer informais para adquirir e aprofundar conhecimentos, habilidades e atitudes que o permitam intervir, em cada momento e etapa do histórico da sua vida profissional, no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com vista à melhoria da qualidade da educação. Todavia, a questão do desenvolvimento profissional contínuo dos professores não pode ser encarada do ponto de vista individualista, mas numa perspectiva de valorização do trabalho em equipa, porquanto o professor realiza a sua actividade em contexto de organização institucional. É neste sentido que Fullan e Hargreaves (1992), como citados em Gonçalves (2011, p.16), traçando linhas orientadoras para o processo de desenvolvimento contínuo, consideram que este deve:

- Reconhecer a mudança tanto como um processo individual, como organizacional;
- Promover o trabalho em equipa, em momentos de planificação, implementação de actividades, potenciando a partilha daqueles que têm diferentes interesses e responsabilidade., evitando, desta forma, que os envolvidos se sintam isolados;
- Providenciar suporte/acompanhamento/apoio aos professores na implementação dos programas;
- Incluir procedimentos de informação e reflexão sobre os resultados.

O epicentro do desenvolvimento profissional contínuo é o professor reflexivo na e sobre a acção, que valoriza a sua experiência, buscando reestruturar as suas estratégias para melhor enquadramento dos problemas e conseqüente melhoria do seu trabalho. É neste contexto que a seguir são descritas algumas estratégias que ajudam na materialização do desenvolvimento profissional contínuo.

2.5. Estratégias de desenvolvimento profissional de professores

O desenvolvimento profissional contínuo, sendo um processo, implica uma série de acções programadas que se configuram como estratégias da sua materialização. Essas actividades possibilitam ao professor, como afirma Ponte (1996), o seu crescimento em termos de práticas lectivas e não lectivas, no autocontrolo da sua actividade como educador e como elemento activo da organização escolar. Isso requer uma mudança por parte do professor no sentido de se cultivar permanentemente de modo a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Saraiva e Ponte (2003), para que a mudança promova efectivamente a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a mesma deverá ocorrer no contexto do processo de formação contínua que se processa por múltiplas estratégias, que incluem desde a participação em cursos até leituras e reflexões. Moreira (2011, p. 22) cita Sparks e Loucks-Horsley (1990), para apresenta cinco modelos ou estratégias de desenvolvimento profissional: (i) desenvolvimento profissional autónomo, assenta na concepção de que os professores são capazes de decidir e organizar a sua própria formação, trata-se de uma modalidade preferida sobretudo por professores que entendem que as ofertas de formação disponíveis não respondem às suas necessidades;

(ii) apoio profissional mútuo ou desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão, cujo

objectivo é proporcionar apoio pessoal e assistência técnica aos professores no seu local de trabalho;

(iii) desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria, inclui as actividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, elaboram um programa ou se envolvem em processos de melhoria da escola e desenrola-se, geralmente, em torno da resolução de um problema concreto;

(iv) desenvolvimento profissional através de cursos de formação, visa envolver os professores na apropriação de conhecimentos ou competências através da orientação de um outro professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidáctico ou organizacional; e

(v) desenvolvimento profissional através da investigação para a acção, baseado no trabalho colaborativo, participativo entre professores e investigadores.

Os cinco modelos referenciados, ainda que diferentes, todos concorrem para o aprimoramento do trabalho docente e consequentemente a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Porém, devem ser considerados os interesses, as características, a personalidade, as necessidades e o contexto em que cada professor ou grupo de professores se insere (Moreira, 2011). Também deve-se salientar qualquer professor só pode alcançar sucesso se tiver em linha de conta que ele não é uma sumidade, mas sim, precisa dos outros para o seu crescimento profissional, pois a troca de experiências entre colegas através de assistências mútuas, supervisão, reflexão conjunta e outras formas constituem mais-valia no desempenho individual e colectivo. Por isso, sem descuidar outras estratégias, no ponto que se segue debruçar-nos-emos sobre o apoio profissional mútuo por considerarmos que é uma das estratégias mais eficazes a seguir na formação contínua no contexto do local de trabalho.

Apoio profissional mútuo

O apoio profissional mútuo, também designado de *coaching*, é definido por Marcelo (1999) como uma actividade que consiste em proporcionar apoio pessoal e assistência técnica aos professores no seu local de trabalho. Moreira (2011) acrescenta que, dependendo dos objectivos que se pretende atingir, o apoio profissional mútuo pode ter um carácter mais técnico, um carácter de ajuda para a integração dos professores mais novos ou ainda o apoio ao desenvolvimento de projectos de investigação-acção em equipa. Trata-se de um processo que inclui a observação e supervisão entre colegas num ambiente de retroacção construtiva.

Para Marcelo (1999), o apoio profissional mútuo afigura-se como uma estratégia de desenvolvimento profissional que permite aos professores analisarem, porem em prática e avaliarem os métodos potenciais para melhorar a qualidade do seu trabalho docente, relevando a reflexão conjunta entre colegas recorrendo ao grupo ou equipa.

Tendo em conta os objectivos e processos utilizados na sua prossecução, Marcelo (Ibid) cita Garmston (1987), para distinguir três formas de apoio profissional mútuo, nomeadamente: apoio profissional técnico, que tem como objectivo ajudar os professores a ser capaz de transferir para as suas turmas estratégias de aprendizagem ou modelos de ensino aprendidos em seminários; apoio profissional de colegas, que focaliza a ajuda entre colegas em aspectos como a integração de novos professores, o incremento do diálogo e da reflexão conjunta; e apoio profissional para a indagação, correspondente a um passo subsequente ao apoio profissional de colegas, uma vez que exige a presença de uma cultura e práticas de colaboração estáveis asseguradas pela escola.

Para Stoll (1992), o apoio profissional mútuo proporciona aos professores a oportunidade para se observarem entre eles, buscando novas ideias sobre o ensino, ajudando-se a melhorar a sua capacidade de reflexão e de comunicação bem como a sua prática e os resultados do ensino. Proporciona um ambiente de responsabilidade e auto direcção pela formação, de auto-avaliação, de colaboração e ajuda, necessários para o desenvolvimento de projectos de inovação curricular centrada na escola.

A estratégia de desenvolvimento profissional através do apoio profissional mútuo revela-se mais produtiva na medida em que permite a partilha de saberes e experiências, práticas educativas, proporciona momentos de interacção informal, reciprocidade afectiva e confraternização, os participantes sentem-se à vontade para expressar o que pensam e estão dispostos a ouvir críticas e mudar. Também há oportunidade de produzir e sistematizar conhecimentos e reciprocidade de aprendizagem.

2.6. Modelos de Formação Contínua e seu contributo na estratégia de formação contínua de professores em Moçambique

O quadro teórico-conceptual traçado no capítulo anterior revelou a importância e relevância social da formação contínua de professores, enquanto potenciadora do desenvolvimento profissional do professor. Nesta secção são abordados os diferentes modelos que corporizam a formação contínua de professores e o seu contributo para as modalidades de formação contínua de professores no contexto moçambicano. A base para esta abordagem são autores que deram contributos relevantes para a compreensão das modalidades de formação contínua de professores e suas implicações no desenvolvimento profissional docente: Ferreira e Santos (2016), Garcia (2000), Eraut (1987), Ferry (1987), Kramer (2002), Formosinho (2002).

A abordagem dos modelos ou paradigmas de formação decorre do facto de constituírem dimensões estruturantes ou contextualizadores de práticas emergentes de formação contínua bem como do desenvolvimento profissional docente.

O termo modelo é definido por Ferreira e Santos (2016, p. 7) como

um conjunto de relações de poder, culturas, crenças e valores estabelecidos entre as instituições /redes/ sistemas de ensino com os sujeitos envolvidos no processo formativo (Formadores e formandos), sendo como características implícitas objectivos particulares e maneiras de conduzir as práticas formativas. As acções são regidas por uma lógica particular de pensar, organizar e agir sobre a prática.

A formação contínua de professores está envolta de diferentes concepções e os contextos que envolvem a sua prática. De acordo com Garcia (2002) como citado em Ferreira e Santos (2016), as diversas teorias existentes em relação à formação contínua de professores delimitam diferentes modelos. Os modelos, na óptica de Ferreira e Santos (2016, p. 7), surgem de acordo com as “intenções e finalidades relacionadas à formação continuada e se concretizam em correntes paradigmáticas de suporte teórico para os projectos de formação”. Neste sentido, Eraut (1987) como citado em Ferreira e Henrique (s/d) apresenta quatro paradigmas que orientam a formação contínua de professores:

O *Paradigma da Deficiência* sustenta-se na ideia de que os professores necessitam de actualização e da construção de saberes e competências não desenvolvidos na formação inicial, porém necessários à prática docente. A formação é desenvolvida a partir das necessidades do sistema e/ou administração escolar. Assim este tipo de formação passa a ser administrada pelos órgãos superiores, ficando o professor subordinado a estas formações;

O *Paradigma do Crescimento* está relacionado com preocupação e busca pelo desenvolvimento profissional. Os professores no decorrer de sua experiência profissional reconhecem suas necessidades e deficiências, sendo eles mesmos responsáveis por gerir sua formação;

O *Paradigma da Mudança* coloca a formação como um processo de colaboração e negociação entre os sujeitos interessados em reorganizar e reorientar saberes e competências em função das demandas decorrentes do contexto de ensino. Esta negociação tem o objectivo de desenvolver no professor novos saberes e novas competências profissionais, de acordo com as necessidades diagnosticadas à priori.

O paradigma, *Solução de Problemas*, orienta a formação do professor para a resolução dos problemas da escola identificados e analisados pelos próprios professores. O objectivo é que os professores adquiram competências para a resolução dos problemas relativos à sua prática e seu contexto.

Diferentemente de Eraut (1987), Ferry (1987) apresenta três modelos ancorados no desenvolvimento das acções de formação contínua, caracterizados principalmente, a partir do processo de socialização entre os sujeitos envolvidos na formação, assim, centrado nas aquisições, no processo e na situação.

No modelo *centrado nas aquisições*, a formação está virada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de conhecimentos com vista a aumentar o nível de competência profissional dos professores. Neste modelo os conteúdos são determinados superiormente. A preocupação está no cumprimento das metas pré-estabelecidas. O professor é simplesmente recipiendário.

O modelo *centrado no processo* destaca a experiência vivida pelo professor no processo de formação. O professor é o responsável pela sua formação, tendo autonomia para gerir seu processo de aprendizagem.

O modelo *centrado na situação*, centra-se na reflexão e análise da prática por parte do professor. Este ao reflectir sobre os problemas vivenciados na sua prática, gera a força motriz para a mudança com vista à melhoria da sua actividade. A principal estratégia de formação é tornar o professor um investigador de sua própria prática.

Nos três modelos considerados por Ferry (1987), subjazem interesses e concepções diferentes do processo de formação contínua dos professores, destacando-se os institucionais, os pessoais e os ligados à prática profissional. No primeiro modelo, o das aquisições, perpassa a ideia de um certo tradicionalismo que limita a reflexão crítica do professor sobre a sua actividade uma vez que o próprio modelo nos remete à ideia de concepção de pacotes metodológicos modulares prontos para usar por parte de instituições que tutelam a formação. Este modelo, quanto à sua eficácia, é discutível, na medida em que o professor é excluído do processo da análise e avaliação das suas necessidades que culminaria com o desenho de estratégias da própria formação. Ele, o professor apenas recebe o que lhe é dado. A este propósito, Kramer (2002, p. 235) observa que

Está claro que o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros, etc. não tem sido eficaz em levar o professor a reflectir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Este esquema tradicional de formação do magistério encara o professor como alguém que tem pouco a dar, mas que, por outro lado, tem muito a aprender, [...]

O segundo modelo, o centrado no processo, remete para a valorização das necessidades pessoais do professor. O professor sente e compreende que precisa de se formar e em que aspecto, não só para se cultivar intelectualmente, mas também para melhorar o seu desempenho, determinando a autonomia e o ritmo da sua aprendizagem.

O último modelo obedece ao esquema acção-reflexão-acção, uma vez que parte dos problemas que o próprio professor vivencia na sala de aulas e daí parte para uma reflexão sobre a sua prática. Este modelo pode ser mais eficaz se conjugado com o segundo, uma vez que a reflexão sobre um determinado fenómeno ou prática deriva do interesse que se tem sobre ela.

No contexto moçambicano a questão de formação contínua constitui uma preocupação para o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, daí que esta instituição tenha desenhado uma estratégia que assenta numa capacitação permanente dos professores, através de um processo contínuo de prática reflexiva relacionada com a prática na sala de aula real, baseando-se nos desafios e dificuldades identificados pelos professores.

A estratégia de formação contínua desenvolvida obedece a um ciclo estruturado e sistematizado no Quadro 1:

Quadro1. Estratégia de formação contínua

Elemento	Formadores	Participantes	Local	Periodicidades e Duração
Preparação dos formadores dos IFPs: Oficinas pedagógicas nos IFPs	Formadores identificados nas áreas de ensino de línguas, Matemática e Psicopedagogia	Todos os formadores dos IFP	IFP	No período entre Fevereiro e Abril
Observações /Desafios/ Pressupostos: Implementar métodos de ensino centrados no aluno , na sala de aula				
Sessões de capacitação dos professores orientadores das ZIPs	Formadores dos IFPs identificados	Professores orientadores de cada ZIP	IFP/ Distrito	Durante a Interrupção lectiva. 4 dias
Oficinas pedagógicas a nível da ZIP	Professores Orientadores	Professores por ciclos	Sede da ZIP	Sistemático . ½ dia
Oficinas Pedagógicas a nível da escola	Direcção da escola e Professores por ciclo		Escola	Sistemático
Observações /Desafios/ Pressupostos: Garantir que a assistência colectiva não afecte o decorrer normal das aulas				
Reuniões de balanço entre os IFPs da Província	Chefe da Repartição de Formação de Professores da DPEDH	Formadores dos IPFs, Técnicos da DPEDH, Técnicos dos SDEJT	IFP	Outubro

Fonte: DNFP/MINEDH (s/d, p.14)

A materialização da estratégia de formação de professores descrita, olhando para os ciclos que ela obedece, subjaz nela um cruzamento entre o modelo centrado nas aquisições e o modelo centrado na situação. Os ciclos obedecem a uma hierarquização no sentido *top-down*, no qual as orientações e as estratégias a serem seguidas para a formação são emanadas superiormente, ou seja, pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) através da Direcção Nacional de Formação de Professores e, em cascata, as formações / capacitações são seguidas até ao nível mais baixo, que é o da escola. É neste último nível que efectivamente o

professor deveria participar activamente na sua formação, através da Análise Reflexiva de Aulas, uma acção que é também induzida.

A questão de necessidades individuais ou a participação do professor no desenho do que ele pretende que seja a sua formação contínua não é descortinável. É nossa percepção que a formação contínua não pode ser induzida, mas sim ela deve ser envolvente no sentido de que o professor deve participar no desenho de melhores estratégias da sua formação, em função do que é a sua experiência e suas necessidades decorrentes do dia-a-dia profissional. O professor deverá ser um participante activo na definição dos objectivos e estratégias de formação, pois, segundo Formosinho (2002, p. 11), ele é “considerado um actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho (...) de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente aprendizagens experienciais e contextuais.” Com efeito, e corroborando com este autor, as aprendizagens experienciais e contextuais permitem ao professor, através de práticas reflexivas, o seu desenvolvimento profissional de acordo com as suas necessidades específicas.

A estratégia de formação contínua deve ser abrangente e assente numa lógica de reconstrução quotidiana e permanente de identidade pessoal e profissional do professor, partindo das práticas pedagógicas crítico-reflexivas conducentes à melhoria da qualidade de educação. O processo de desenvolvimento da formação contínua, como observa Carvalho (2014), não poderá ser encarado de forma passiva pelo professor. Este deve ser activo na definição de objectivos e estratégias de formação. Como formando, o professor deve assumir-se como como agente e sujeito da sua formação.

Em Moçambique a implementação da estratégia de formação contínua revela-se pouco eficaz ou esbarar-se com muitas limitações. A primeira grande limitação é que os professores não percebem o papel desta formação, justamente porque ela é imposta sem o devido esclarecimento.

Para muitos professores a formação contínua está associada à progressão na carreira. A este respeito, Pacheco e Flores (1999, p. 131) afirmam que

Quando a formação contínua é imposta pela administração, através de créditos e como pré-requisitos para a progressão na carreira, (...) quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural que estes partilhem uma perspectiva que

os coloca numa situação passiva (...) onde têm muito mais a receber do que a dar ou partilhar.

A afirmação de Pacheco e Flores (Ibid.) chama a atenção para o facto de se rever e reflectir sobre as estratégias de como deve ser a formação contínua em Moçambique e a quem deve ser atribuída a responsabilidade da organização.

2.7. Os Núcleos Pedagógicos e a formação de professores

A questão terminológica de formação em exercício, formação contínua vem emerge quando se olha para o contexto de formação em Moçambique e sobretudo quando se vai para os Núcleos Pedagógicos. O tipo de formação ali ministrada tem uma duração de 2 anos e é de carácter modular. Frequentam esta formação professores em exercício que, ao final do “curso” recebem diplomas e ascendem a categoria imediatamente superior. No entanto, no Núcleo Pedagógico da EPC 9 de Agosto para onde são dirigidos os professores de diferentes escolas, para além de professores em exercício, frequentam a formação funcionários não docentes (auxiliares e agentes de serviço) de diversas escolas, que ao fim de 2 anos já ostentam a carreira de docentes. Para esses, está claro que fizeram formação inicial numa instituição vocacionada para a formação em exercício. Este cenário repete-se em outros núcleos pedagógicos. A confusão adensa-se mais quando esta formação ministrada é considerada também contínua, o que pode explicar a razão do fracasso da implementação da estratégia de formação contínua.

2.8. Novas tendências para a formação contínua de professores

Nesta subsecção objectivamos fazer uma abordagem das novas tendências para a formação contínua de professores como uma parte que concretiza o objecto do presente estudo que é contribuir para a busca de melhores caminhos conducentes a uma formação contínua de professores que tenha impacto na aprendizagem dos alunos.

É facto que a questão da qualificação dos professores sempre esteve em destaque e constitui preocupação de todas as autoridades educacionais, daí o repensar permanente nas estratégias e modelos de formação que respondam aos desafios de uma sociedade contemporânea. Falar da

qualificação é falar da formação do professor, é repensar na formação contínua de professores. Qualquer projecto pedagógico que tenha em vista novas posturas frente ao conhecimento, à renovação das práticas pedagógicas, ancora-se na formação contínua como basilar para a mudança. E neste sentido que vem sendo feitas reflexões e pesquisas visando buscar novas concepções e caminhos para atender às actuais necessidades de formação contínua de professores que contribua para a melhoria de práticas de Actuação docente na sala de aula, sobretudo numa era dominada pelo conhecimento e pela informação.

Como foi dito ao longo do presente trabalho, a formação contínua é destinada aos professores já em pleno exercício da actividade de docência. No modelo clássico de formação contínua, o professor volta aos bancos da escola para renovar os seus conhecimentos em programas de actualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação, ou ainda participando em cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para o seu desenvolvimento profissional. Neste modelo, a universidade ou outros espaços a ela vinculados são tradicionalmente tidos como *locus* de produção de conhecimento uma vez que são tomados como locais onde circulam informações mais recentes de todas as esferas do conhecimento.

Contrariamente ao modelo clássico, que toma a universidade como o centro do conhecimento, as investigações recentes apontam para uma formação contínua que toma o professor como um profissional reflexivo e a escola como eixo central. Ao tomar o professor como um profissional reflexivo e a escola como *locus* de formação, tende-se a romper com a concepção clássica de formação contínua vista como meio de acumulação de cursos e materializada através de pacotes formativos acabados e prontos a usar, elevando o professor como produtor do conhecimento a partir da reflexão e acção em contexto do local de trabalho.

Estudos actuais destacam três eixos que orientam a prática docente procurando adequá-la aos desafios impostos pela dinâmica actual caracterizada pela informação. Esses três eixos são sintetizados por Candau (1999) citado em Costa (2004, P.70) como pontos nucleares para se repensar na formação contínua de professores da seguinte forma:

- a escola deve ser vista como *locus* da formação continuada;
- a valorização dos saberes da experiência docente;
- a consideração do ciclo de vida dos docentes.

Relativamente ao primeiro eixo, Candau (Ibid) defende que a formação deve ter em conta e partir das necessidades reais e do quotidiano do professor. Mas não basta só olhar para o espaço e o quotidiano, é necessário também ver o desempenho profissional, pois, é no quotidiano que o professor estrutura novos aprendizados, faz novas descobertas. Esta dialéctica quotidiano/ desempenho profissional é explicada por Nóvoa (1991, p. 30) ao afirmar que

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objectivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projectos de acção e não em torno de conteúdos académicos.

Nas palavras de Nóvoa transparece a questão de pacotes de formação acabados que não podem ser privilegiados, pois a formação deve estar virada para a prática pedagógica reflexiva em torno dos problemas do quotidiano escolar.

No segundo eixo, Candau (1999) destaca a necessidade de se valorizar o saber das experiências como o ponto central do diálogo do professor com os saberes curriculares. Significa que os saberes da experiência são de extrema importância na profissão docente, pois têm origem no quotidiano, nas construções que o professor faz ao longo da sua carreira, do conhecimento que ele tem do seu meio, da vivência individual e colectiva e que se traduzem nas habilidades de saber fazer e saber ser. A experiência é produto da prática e esta tem mais consistência quando for reflexiva, por isso Nóvoa (1991, p. 30) afirma que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática.”

O terceiro eixo está relacionado com as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do docente. Este eixo constitui uma temática recente no meio académico e procura aproximar as etapas do ciclo de vida do adulto às etapas do ciclo de vida profissional e foi desenvolvido por Hubermann (1992) como citado em Costa (2004). Este autor identifica cinco etapas básicas flexíveis que são: a entrada na carreira, tempo de sobrevivência e descobertas; a fase de estabilização, etapa de identificação profissional; a fase de diversificação e experimentação, momento de buscas plurais e experimentações; etapa de distância afectiva, lugar de serenidade e lamentação e o momento de desinvestimento, próprio do final de carreira profissional.

O contributo de Hubermann (1992) é de grande valia para a formação contínua uma vez que é imprescindível a compreensão da heterogeneidade de necessidades nos variados momentos da vida profissional. Daí que não se possa padronizar, ao estilo clássico, os programas de formação contínua. A este propósito, Dominice (1990), como citado em Costa (2004), afirma existir urgência em devolver a experiência pessoal, social e profissional ao lugar que merece na aprendizagem, uma vez que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo da sua vida.

Os três eixos acima descritos sintetizam as actuais tendências de formação contínua de professores. Com efeito, e glosando Nóvoa (2001), o professor como profissional, forma-se na escola, uma vez que é onde se identificam os problemas e se buscam soluções, espaço ideal de prática reflexiva e de interacção professor- aluno, professor – professor, professor – gestor, professor – comunidade. Neste sentido, A escola é o espaço de valorização de saberes através da troca de experiência entre professores, assumindo cada professor o papel de formador e de formando e considerando os seus interesses e perspectivas em função do seu ciclo de vida.

As tendências actuais impõem um certo dinamismo às escolas moçambicanas. Torna-se premente a consideração da escola como foco de formação contínua de professores, capitalizando-se as experiências que muitos professores carregam para potenciar os resultados dessa formação, nas vertentes metodológica, didáctica e científica que favoreçam a melhoria do trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Qualquer formação ou capacitação sem considerar os reais problemas vividos nas escolas não serão eficazes. O professor precisa de ter um papel activo e espaço para o seu desenvolvimento profissional, para isso, os gestores escolares devem assumir um papel mobilizador e criarem condições de trabalho em equipa e promovam experiências internas de formação entre professores para que estes se tornem profissionais reflexivos.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Métodos e técnicas de pesquisa

A escolha de uma dada metodologia de investigação, na óptica de Matos e Carreira (1994), é conformada pelos objectivos do estudo e, em particular, pelas questões a que se pretende responder. Deste modo, no que se refere à metodologia que norteou esta pesquisa, optámos por uma abordagem qualitativa de cariz interpretativo, por considerarmos que o objecto de estudo se situar no espaço escolar, compreende a escolha desta abordagem, uma vez que se trata de uma metodologia capaz de apreender os mecanismos e significados das interacções que ocorrem mas sempre que se revelou necessário para a compreensão ou clarificação do fenómeno estudado, recorreu ao método quantitativo, uma vez que os dois métodos se complementam. Para além disso, parece-nos ser a adequada a uma abordagem mais aprofundada sobre um tema tão sensível que é a formação contínua de professores. Concordamos também com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), na medida em que este tipo de metodologia permite que “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto.”

Para a recolha de dados e respostas às perguntas de pesquisa foram aplicados o questionário e a entrevista e também se recorreu à observação de aulas e à análise documental e. O questionário era constituído por perguntas abertas e fechadas e a entrevista baseava-se num guião de perguntas previamente elaborado. A observação de aulas consistiu na assistência de aulas dadas pelos professores que participaram nalguma formação contínua e dos que dela não se beneficiaram. A análise documental consistiu na verificação de mapas avaliação do desempenho pedagógico por competências.

3.2. População e amostra

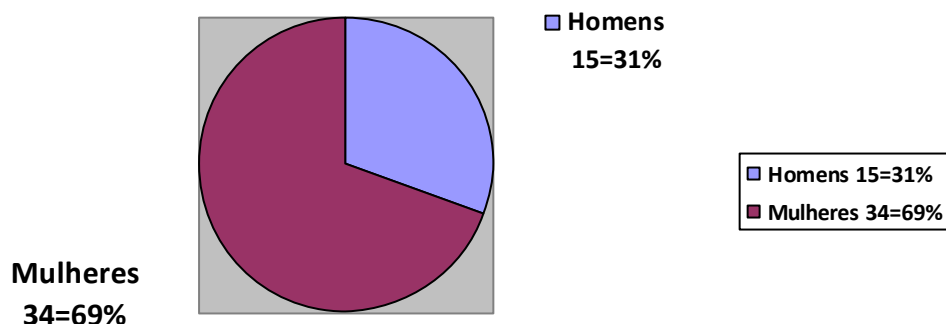
Neste estudo decidiu-se pela aplicação de questionário a 49 professores de 8 escolas do Distrito Municipal KaMavota e aos gestores de 4 das 8 escolas do distrito.

Os inquiridos seleccionados para este estudo correspondem a intervenientes considerados como potenciais influenciadores no tema em estudo, em virtude de todos manterem, de maior

ou menor forma, algum grau de implicação com a formação contínua, uma vez que passaram por ela, nos NP., e também pelo facto de eles todos terem leccionado o 1º ciclo do EP, portanto conhecedores do nível de aprendizagem dos alunos que terminam o ciclo. Para a identificação dos respondentes, solicitou-se, antecipadamente, à cada direcção das escolas, a identificação de todos os professores que tenham participado em alguma formação contínua. Todos os professores identificados foram incluídos na amostra. Relativamente aos entrevistados, a sua escolha teve como critérios: fazerem parte do quadro de escolas seleccionadas e terem pelo menos 5 anos na direcção da escola, assegurando-se desta forma, um conhecimento profundo do funcionamento das escolas. Uma vez que todos os gestores das escolas seleccionadas têm mais de 5 anos de gestão, foram seleccionados de forma aleatória simples, recorrendo-se à técnica da lotaria para retirar 4 dos 8 gestores de escolas enumerados em papinhos de igual tamanho e cor.

Participaram nesta pesquisa 49 professores, 34 dos quais são do sexo feminino. Escalonados, conforme a Figura 1

Figura 1. N° e percentagem de professores por sexo



3.3. Instrumentos e técnica de recolha de dados

Para a recolha de dados, recorreremos ao questionário, à análise documental e à entrevista.

3.3.1. Questionário

O questionário, definido por Gil (2008, p. 121) como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões submetidas a pessoas com o propósito de obter informações” foi um dos instrumentos a que recorreremos e que nos deu a possibilidade de quantificar, tratar e analisar dados. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), nos questionários, não são

indivíduos que nos interessam, mas a possibilidade de recolher informações ricas e vastas. A validade dos resultados do estudo é uma questão importante, tendo em conta que seria impossível saber a opinião de todos os professores e visto que esta investigação tem um limite temporal e espacial, adoptamos a postura de Quivy e Compenhoudt (Ibid) uma vez que estes autores defendem que é possível obter informações de confiança acerca de uma grande população, integrando apenas uma pequena parcela. O questionário foi aplicado aos professores com o objectivo de colher as suas experiências e percepção sobre a formação em que tomaram parte.

Na construção do questionário, o pesquisador teve em conta o tipo de resposta adequada a cada pergunta e o mesmo foi validado através da aplicação de uma primeira versão do instrumento a 16 professores pertencentes à população alvo. Depois de aplicado, foram identificadas algumas lacunas e desse modo foram feitas algumas correcções (Apêndice III).

3.3.2. Análise documental

A análise documental consistiu na verificação dos mapas de avaliação do desempenho pedagógico por competências, fornecidos pela Direcção Distrital de Educação e Desenvolvimento Humano de KaMavota, para obter informações inerentes às competências desenvolvidas pelos alunos. Estes mapas permitiram-nos aferir qual foi o desempenho dos alunos na leitura e escrita, no fim da 2ª classe e que presentemente estão na 3ª classe. A escolha dos mapas da 2ª classe. Justifica-se pelo facto de, até ao fim do 1º Ciclo, o aluno dever saber ler, escrever e contar.

3.3.3. Entrevista

A entrevista é definida por Gil (2009, p. 109) como uma técnica de recolha de dados que consiste na interacção entre o investigador e o investigado através de perguntas, ou seja, “é uma forma de diálogo assimétrico em que uma das partes busca obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Este instrumento apresenta uma dupla vantagem: Primeiro, permite profundidade da informação recolhida e segundo, a flexibilidade que ela permite. Na pesquisa realizada, permitiu abordar com certa profundidade, as experiências dos gestores no contexto da formação contínua e no trabalho realizado ao nível dos ciclos de aprendizagem.

As entrevistas foram feitas a 4 gestores de igual número de escolas com o objectivo de apurar o seu grau de percepção, o nível de organização do trabalho de formações ou capacitações internas, as estratégias seguidas e a natureza de dificuldades enfrentadas pelos professores. As entrevistas foram realizadas nas respectivas escolas, com duração máxima de 20 minutos.

Nas entrevistas aplicadas na presente pesquisa, o pesquisador recorreu a um guião previamente elaborado com questões-chave abertas e flexíveis em termos da ordem e forma consoante a progressão da interacção entrevistador entrevistado. (Apêndice IV).

Refere-se que as questões levantadas nas entrevistas tomaram, como base, aspectos que não foram abordados ou amplamente explorados no questionário, razão pela qual as entrevistas só foram realizadas após a administração de inquéritos e codificação categorização das respostas dos mesmos.

3.3.4. Observação de aulas

A observação de aulas constituiu uma fase da pesquisa e ela foi realizada em 3 das 8 escolas seleccionadas. No total foram assistidas 12 aulas de 6 professores da 3ª classe, sendo duas aulas de cada professor. A observação cingiu-se nos aspectos metodológicos da condução de aulas por parte dos professores e na reacção dos alunos perante novas aprendizagens.

3.4. Etapas da pesquisa

A realização desta pesquisa passou por três etapas: exploração, descrição e descoberta. A primeira etapa consistiu na revisão de literatura especializada sobre a formação de professores e sobre a formação contínua de professores. Foi também levantada a documentação na qual ancoravam os programas de capacitação desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Nessa etapa inicial, também foram realizadas as primeiras observações, nas escolas, de modo informal, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenómeno.

A segunda etapa do estudo consistiu no seguimento mais pormenorizada dos objectivos a que o estudo se propunha. Esse seguimento foi realizado em forma de observações de aulas de professores seleccionados, aplicação do inquérito a estes professores e aos gestores de

escolas, a busca de informação documental (as pautas de desempenho dos alunos de professores seleccionados) na Direcção Distrital de Educação e Cultura de KaMavota, objectivando analisar os efeitos da formação contínua de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico, particularmente da 3ª classe, na aprendizagem dos alunos. A escolha da 3ª classe deveu-se ao facto de ser a primeira classe do 2º ciclo e na qual os alunos já devem saber ler e escrever. Estas competências são desenvolvidas no 1º ciclo, como se pode depreender dos Objectivos Gerais da Disciplina de Português na 2ª classe: “Ler frases e textos relacionados com situações da vida social” / “Escrever frase e textos relacionados com situações vividas ou observadas” (MINED/INDE, 2003, p. 11).

Antes do início do trabalho de campo, o pesquisador entrou em contacto com a Direcção Distrital de Educação e Cultura de Kamavota, instituição que tutela os serviços de educação e escolas do Distrito Municipal KaMavota, onde solicitou autorização para trabalhar nas escolas do Distrito. Posteriormente, visitou o Núcleo Pedagógico sediado na Escola Primária Completa 9 de Agosto. Este Núcleo é o centro de formação de professores em exercício do Distrito. O objectivo da visita a esta instituição era de se inteirar do funcionamento do mesmo, incluindo a obtenção da informação de dados de professores que por ali passaram (o nº e a localização dos professores). Refira-se que o Núcleo está localizado nesta escola por ser sede da ZIP.

Após a visita ao Núcleo Pedagógico, o pesquisador escalou as 8 escolas seleccionadas onde, antes de entrar em contacto com os professores solicitou autorização para a realização da pesquisa, esclarecendo que o consentimento implicava a aplicação do inquérito ao gestor da escola e aos professores e assegurou que os dados fornecidos seriam sigilosos e apenas para efeitos de pesquisa académica e também salvaguardou a identidade dos inquiridos.

O pesquisador trabalhou sob sua própria responsabilidade, de forma consistente e manteve confidencialmente das informações obtidas. Tentou reduzir o fenómeno em seus aspectos mais relevantes, utilizando várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade, a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la. Nessa etapa, foram elaborados, validados e aplicados os instrumentos de pesquisa, preparados para esse estudo.

O último estágio do estudo consistiu na sistematização dos dados obtidos nas observações e nos inquéritos para se encontrar os princípios subjacentes ao fenómeno estudado e situá-los num contexto mais amplo e, no fim a elaboração do relatório final dessa do estudo.

3.5. Plano de análise de dados

A fase da análise é subsequente à sua colecta e, de acordo com Gil (2008) visa organizar e sumarizar os dados para possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.

A análise dos dados obtidos a partir dos questionários, análise documental e entrevistas foi feita de forma separada. O seu tratamento consistiu na identificação, transcrição e organização da base de dados em *Excel*.

Para além dos questionários, análise documental e entrevistas, o estudo contemplou a assistência às aulas de 6 professores, sendo 3 que participaram numa formação contínua e 3 que nunca participaram.

Questionário

Lima (2006) salienta que a estatística descritiva é a técnica utilizada para reflectir a natureza dos dados, e nesse sentido está determinada por esses dados. Assim, o conjunto de dados recolhidos através do questionário foi organizado e resumido e apresentado sob a forma de tabelas e figuras. Para a análise das respostas às questões abertas e observações escritas pelos professores, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2005), a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade. Foram identificados os seguintes indicadores ou categorias: cursos frequentados no âmbito da formação contínua; entidades promotoras de formação contínua; acções ou eventos de reflexão sobre a prática profissional frequentados e actividades colaborativas realizadas.

Análise documental

A análise documental consistiu na verificação dos mapas de avaliação do desempenho pedagógico dos alunos em termos de leitura e escrita. O tratamento foi quantitativo, considerando o número de alunos que no final da 2ª classe sabem ler e escrever, o ano de referência foi 2017. Como amostra, foram seleccionadas aleatoriamente duas (02) turmas de escolas diferentes. Construiu-se uma tabela com três categorias: Número de alunos: Sabe Ler: Não Sabe Ler.

Entrevista

Para a análise dos dados resultantes das entrevistas recorreu-se à técnica de análise de conteúdo que permitiu a sistematização e explicitação das informações contidas nas respostas dadas nas entrevistas com o objectivo de elaborar categorias para a interpretação de um campo conceptual. Os guiões das entrevistas do presente estudo (Apêndice IV) obedeceram aos objectivos gerais e específicos, ajudando deste modo a definição de algumas categorias mais gerais. Assim, para o tratamento e análise das entrevistas foram seguidas as seguintes etapas:

Leitura integral de cada entrevista;

- Selecção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática) e identificação de categorias;
- Construção de grelhas com as dimensões e categorias para análise do corpo das entrevistas; e
- Construção de um discurso interpretativo através da inferência.

Das entrevistas realizadas, foram criadas as seguintes categorias:

- estratégias seguidas na escola para a formação contínua;
 - contributo da formação contínua na aprendizagem dos alunos e;
- estratégias a serem seguidas para a formação contínua.

Observação de aulas

Para a observação de aulas, foram seleccionados 6 professores de 3 escolas, sendo 2 professores em cada escola. Dos 2 professores seleccionados em cada escola, um participou em alguma formação contínua e outro não. A selecção de escolas foi feita de forma aleatória

e, dos professores, a selecção foi por conveniência para que se garantisse que os 2 escolhidos fossem de situações diferentes (Ter participado e não ter participado em acção de formação contínua).

O Quadro 2 sumariza a articulação entre os objectivos definidos, as perguntas, instrumentos, participantes e análise de dados.

Quadro 2. Alinhamento entre os objectivos, perguntas, instrumentos e a análise de dados

Objectivo geral	Objectivos específicos	Perguntas de pesquisa	Instrumentos e técnicas de pesquisa	Participantes	Análise de dados
Analisar o contributo da formação contínua dos professores na aprendizagem dos alunos do ensino básico.	a) Identificar as estratégias seguidas na formação contínua dos professores;	1. Que estratégias são usadas na formação contínua dos professores?	Questionário Manual de implementação da formação contínua	49 Professores	Construção de tabelas, codificação, categorização de respostas e estudo das suas correlações
	b) Avaliar até que ponto a formação contínua contribui na aprendizagem dos alunos;	2. Que contributo a formação contínua tem na aprendizagem dos alunos?	Questionário	49 Professores	Construção de tabelas, codificação, categorização de respostas e estudo das suas correlações
			Entrevista	4 Directores	Codificação e categorização de respostas e estudo das suas correlações
			Assistências às aulas	6 professores	
	c) Propor estratégias que possam ser seguidas na formação contínua dos professores.	3. Que estratégias a usar na formação contínua dos professores?	Entrevista	4 Directores	Codificação e categorização de respostas e estudo das suas correlações

3.6. Validade e fiabilidade

No contexto de uma pesquisa científica, a validade e fiabilidade são conceitos compenetráveis e pertinentes. A validade pode ser considerada como o grau no qual os resultados de um teste estão relacionados com algum critério externo do mesmo teste. Representa a veracidade de uma medida. A fiabilidade, de acordo com Vieira (1999), relaciona-se com a possibilidade de replicar as conclusões a que se chega, ou seja, a possibilidade de diversos investigadores poderem chegar a resultados semelhantes sobre o mesmo fenómeno estudado, utilizando, para os mesmos instrumentos. Trata-se de aferir a estabilidade e consistência dos dados de uma investigação, ainda que provenham de fontes diferentes.

No que tange à validade, Yin (2005) refere-se à validade de constructo, relacionada à forma de mensuração utilizada (fontes de colecta) e à triangulação realizada. Deste modo, neste estudo foram cruzados dados de diversas fontes de informação nomeadamente, professores e gestores de escolas, concernentes à formação contínua e estratégias adoptadas para a sua operacionalização, usados diferentes instrumentos como entrevistas e questionários. Foi também realizada uma testagem na Escola Primária das Mahotas, envolvendo 15 professores, com o objectivo de testar o questionário e contrastadas diferentes perspectivas teóricas para que se pudesse entender o objecto em estudo.

O questionário foi validado junto de um grupo de professores com características semelhantes às da população em estudo, professores de escolas do mesmo distrito não abrangidas no inquérito para apreciar o conteúdo e a forma dos itens, nomeadamente: a clareza, compreensão, a adequação dos enunciados e a extensão do questionário. As observações e comentários resultantes da validação foram registados e auxiliaram a reformulação do questionário.

Para garantir a fiabilidade de dados, o pesquisador recorreu também a fontes bibliográficas de maior confiança e credibilidade e que se apresentam na secção de referências bibliográficas.

3.7. Questões éticas

Num trabalho de pesquisa, as questões éticas constituem o factor fundamental a ser observado sobretudo durante a preparação e aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Esta atenção visa assegurar que o processo de recolha de dados ocorra de acordo com a

disponibilidade das fontes em fornecer informações (Lakatos & Marconi, 1996). Neste contexto e em observância a estes autores que, na prossecução da presente pesquisa, a data e o local das entrevistas foram acordados previamente com os informantes. No que tange aos questionários, o pesquisador acordou com os inquiridos que os mesmos deveriam ser respondidos e devolvidos num tempo limite de 5 dias.

O outro aspecto de ética e sigilo sugerido por Daniel (2009) e que foi observado, foi a omissão dos nomes das fontes e o seu local de trabalho, tendo sido tratados apenas por código. A realização do trabalho nas escolas foi feita mediante a autorização da Direcção Distrital de Educação do Distrito Municipal KaMavota (Anexo. V). Antes do início da recolha dos dados, cada direcção da escola foi informada do propósito da pesquisa e esta, por sua vez, reuniu os constituintes da amostra para permitir que o pesquisador tivesse um diálogo franco com os mesmos, explicando a natureza do trabalho e negociando a data e hora para a entrega dos inquéritos.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo dedica-se á apresentação e discussão dos dados resultantes da pesquisa realizada através dos questionários, entrevistas e da análise dos documentos recolhidos da Distrital de Educação e Cultura de KaMavota. A abordagem tem como referencial básico autores como Nóvoa (1991) e Candau (1999) que tomam a escola como *locus* privilegiado da formação contínua, sem, contudo, descurar outros espaços de formação.

4.1. Dados do questionário

A apresentação de dados será feita em dois grandes núcleos temáticos: O perfil dos inquiridos e a formação contínua. O ponto de partida são os 49 questionários respondidos por igual número de professores. Dos 49 inquiridos, 15 são homens (31%) e 34 são mulheres (69%).

4.1.1. Perfil dos professores

O perfil apresentado nesta secção toma como indicadores de análise, o sexo, o local de formação, a participação na formação contínua e o tempo de serviço dos inquiridos.

Em cada indicador apresenta-se subcategorias e, no fim, o total dos respondentes em cada uma delas, conforme a Tabela 4.

Tabela 4. Perfil dos professores inquiridos

Sexo	Formação inicial				Participação na formação contínua							Tempo de serviço (Anos)			
	C/F	S/F	IMAP	UP	S	N		ES	IFP	OL	NP	1-3	4 - 6	7 - 25	25 -35
H	14	1	14	0	10	5		5	1	0	4	0	1	13	1
M	32	2	30	2	32	2		2	3	2	25	7	5	19	3
Tot.	46	3	44	2	42	7		7	4	2	46	7	6	32	4

C/F – Com Formação; S/F – Sem formação; IMAP – Instituto do Magistério Primário;
UP – Universidade Pedagógica; S – Sim; N- Não; NP – Núcleo Pedagógico; ES – Escola;
IFP – Instituto de Formação de Professores; OL – Outro Lugar.

Os dados da Tabela 4 mostram que dos 49 professores inquiridos, apenas 3 não tiveram formação inicial, os restantes passaram por uma instituição de formação, o que é revelador da grande preocupação do governo em contratar professores formados.

Observando ainda a tabela 4, no que respeita à experiência profissional, que se traduz pelo tempo de serviço, os 49 cobrem quatro das cinco fases de desenvolvimento profissional sugeridos por Huberman (1992) que são a fase de início de carreira (1 a 3 anos), a fase de estabilização (4 a 6 anos), a fase de diversificação e experimentação (7 a 25 anos), a fase de serenidade e distanciamento afectivo (25 a 35 anos). Com efeito, 32 professores situam-se no intervalo de 7 a 25 anos. Esta fase, descrita por Lawall, Siqueira, Ricardo & Pietropcola (2000) como aquela em que os professores vivenciam uma série de experiências pessoais, diversificando material didáctico, os modos de avaliação, maneira de trabalho com os alunos, sequências dos programas, e buscam mais autoridade, responsabilidade e prestígio. Os professores nessa fase seriam os mais dinâmicos, e mais focados no trabalho quer individualmente, quer em equipe, mas também podem alimentar ambições pessoais de ascender a cargos de chefia afastando-se, dessa forma, da “rotina da sala de aula, outros professores reduzem o seu compromisso com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela.

O facto de o maior número de professores se situar na fase de diversificação e experimentação, onde de facto há diversidade de experiências profissionais e diferentes ambições justifica a existência de condições não só para a promoção do desenvolvimento profissional autónomo, mas também uma formação contínua assente numa base de partilha de saberes e apoio profissional mútuo definido por Marcelo (1999) como uma estratégia de desenvolvimento profissional que permite aos professores reunir-se em grupos ou equipas, com o fim de analisar, pôr em prática e avaliar métodos de ensino que parecem desejáveis para melhorar a sua qualidade, desempenhando um papel importante a reflexão conjunta e o *feedback* formativo proporcionado entre colegas, num clima de colaboração e suporte pessoal.

Ainda observando a tabela, verifica-se que dos 42 professores que demandaram ou participaram na formação contínua, fizeram-no nos NP e apenas 7 na escola. Esta situação é reveladora de que a formação contínua não privilegia o espaço da actividade docente, que é a escola, e nalgum momento é confundida com formação em exercício (aquela que ocorre nos NP e que visa a mudança de categoria). Segundo Nóvoa (2001, p.30), a escola “é o espaço

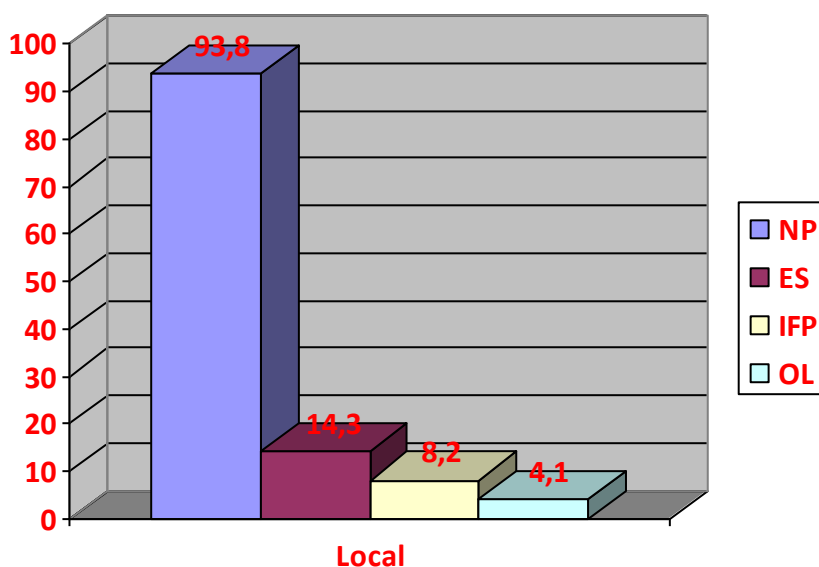
ideal da prática reflexiva e de diferentes interações, onde se identificam os problemas e busca-se soluções.”

4.1.2. Formação contínua

4.1.2.2. Participação na formação contínua e motivações

Dos 49 inquiridos, 45 responderam à questão sobre como participaram na formação contínua. Destes 45, 29 foram seleccionados e 16 o fizeram de forma voluntária. Estes dados são reveladores de que a formação contínua tem sido “encomendada” e raras vezes é da iniciativa dos próprios professores e, quando a “formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural que estes partilhem uma perspectiva que os coloca numa situação passiva” (Pacheco & Flores, 1999, p.131). Daqui se percebe a sua ocorrência nos Núcleos Pedagógicos em detrimento da escola. A Figura 2 mostra, em termos numéricos e percentuais, a ocorrência da formação contínua em diferentes locais.

Figura 2- Número e percentagem de professores por local de formação contínua

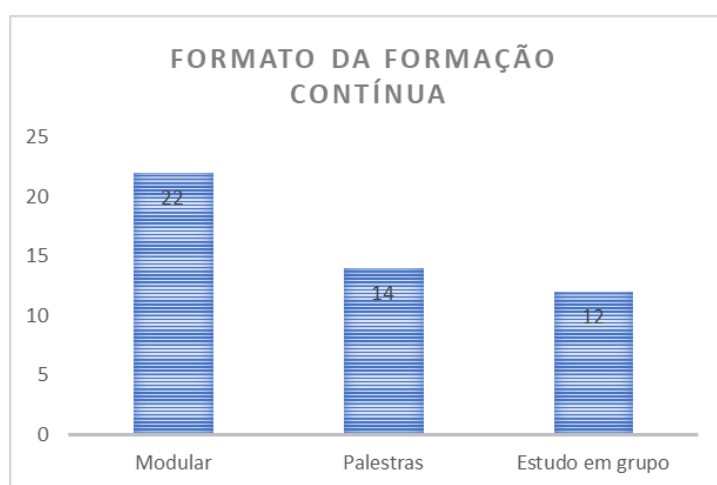


No que tange às motivações, 27 dos inquiridos revelaram que o seu foco é melhorar o seu desempenho e 16 estão focalizados em melhorar o seu currículo. Este dado de melhorar o currículo pode ser indicativo de que alguns professores estão mais preocupados em somar seminários e certificados de participação do que a reflexão em torno da sua prática pedagógica.

4.1.2.3. Sobre as estratégias de formação contínua

O sucesso de acções de formação contínua depende, em larga medida, das estratégias adoptadas para a sua concretização. Sobre a questão como tem sido realizada a formação contínua, responderam 48 professores. Foram colocadas 5 propostas e alguns professores escolheram mais do que uma, isto é, a combinação de formatos. 22 professores afirmaram que participaram na formação realizada em forma modular, 14 em formato de palestras, 12 em formato de estudo em grupo e debates. A Figura 3 mostra a disparidade, em termos numéricos, dos formatos da formação contínua dos inquiridos.

Figura 3. Formato da formação contínua dos inquiridos



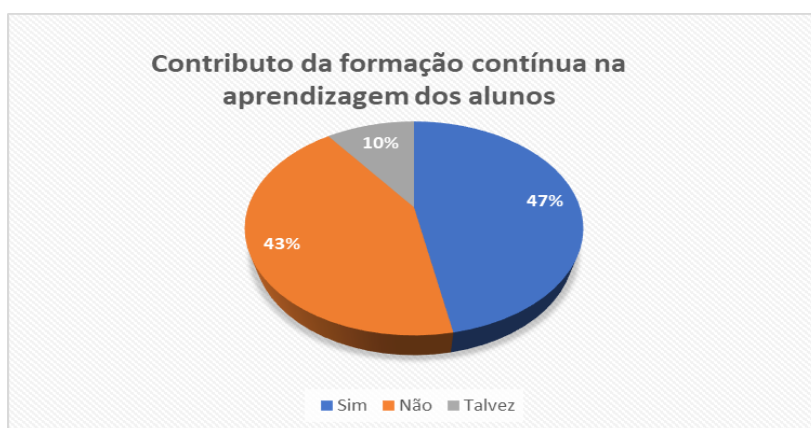
Esta disparidade de formatos demonstra, por um lado, alguma imprecisão e falta de clareza da estratégia de formação contínua. Por outro lado, indicia que alguns professores frequentaram a formação em exercício nos Núcleos Pedagógicos, onde os cursos são modulares e outros, participaram em algumas palestras realizadas naqueles núcleos e outros ainda participaram nas oficinas pedagógicas realizadas, geralmente nas sedes das ZIP. A imprecisão aludida deriva, em parte, da deficiente divulgação ou desconhecimento da estratégia de formação contínua elaborada pelo MINEDH e contribui de forma negativa na reflexão-acção em contexto da actuação docente.

Quanto à questão se as estratégias seguidas para a formação contínua contribuem para que ela seja eficiente, 25 consideram que sim e para 24 não contribuem. Este equilíbrio de respostas, embora o sim tenha ligeira ascendência senão mesmo insignificante, é sintomático de que as

estratégias seguidas não são consensuais, havendo, por isso, necessidade de buscar outras mais consentâneas com a realidade no espaço de actuação.

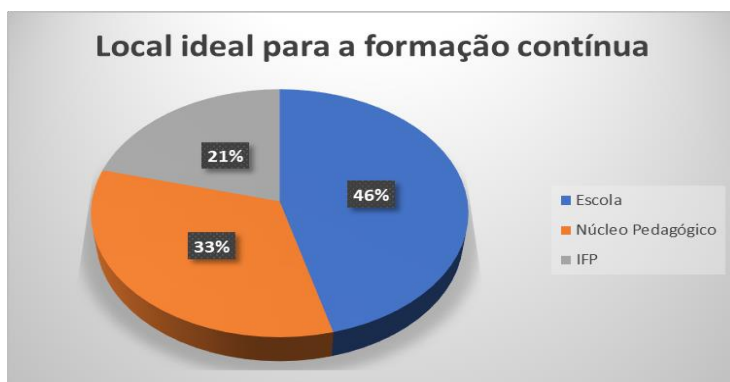
Sobre a contribuição da formação contínua dos professores na aprendizagem dos alunos, 23 inquiridos consideram que sim, contribui, 21 não contribui e 5 acham que talvez. Embora o número dos respondentes que consideram o Sim seja relativamente maior, se se considerar os cépticos e aliando às respostas sobre as estratégias seguidas para a formação contínua, há uma certa pendência para o negativo. Isso pode significar que a formação contínua precisa de um certo aprimoramento para que de facto cumpra o seu papel primordial que é melhoria da prática docente e consequentemente a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Figura 4. Contributo da formação contínua na aprendizagem dos alunos



No que respeita à questão sobre onde deveria acontecer a formação contínua, 16 professores consideram que o Núcleo Pedagógico seria o lugar ideal, 22 acham que seria a escola, para 10 seria o IFP e 1 não respondeu. A Figura 5 mostra, em termos percentuais, as preferências dos inquiridos quanto ao local ideal para a formação contínua.

Figura 5. Local ideal para a formação contínua



O facto de a maior parte dos respondentes considerar que a escola seria o espaço ideal revela preocupação por parte dos professores numa formação contínua localizada no espaço da sua acção docente e onde são identificados os problemas. Esta é confirmação da posição defendida por Nóvoa (1991) e reforçada por Candau (1999) que consideram a escola como *locus* privilegiado para a formação contínua.

Sobre quem deveria determinar os temas para a formação contínua, 27 respondentes consideram que deveriam ser os próprios professores, contra os 8 que acham que a DDEC é que deveria determinar; 6 atribuem a responsabilidade de determinar os temas ao MINEDH e 5 à DEDHC. A posição de 27 professores sustenta-se na necessidade de ser o professor a orientar a sua formação para a resolução dos problemas identificados por si mesmo, relativos à sua prática e o seu quotidiano. Eraut (1987).

No tocante ao apoio profissional mútuo na escola e como este é realizado, 24 inquiridos consideram que não tem havido porque todos os professores estão ocupados nas suas turmas e não há espaço para as assistências mútuas. 21 professores consideram que há colegas quem não gostam de ser assistidos, por isso não há apoio entre eles. Outros 4 disseram que não há apoio porque desde que chegaram às escolas nunca receberam apoio, mas sim, críticas por parte da direcção quando vai assistir aulas.

4.2. Análise documental

Os resultados da análise documental que consistiu na verificação dos mapas de desempenho de turmas cujos professores participaram em alguma acção de formação contínua

(Turmas X1 e X2) e outras em que os respectivos professores não participaram em nenhuma formação contínua (Turmas X3 e X4) e resumem-se na Tabela 5.

Tabela 5. Desempenho pedagógico dos alunos no final do ano

Classe	Turma	Nº de alunos	Lêem	%	Não lêem	%
2ª Classe	X1	65	37	56,9	28	43,1
	X2	62	7	11,2	55	88,7
	X3	57	21	36,8	36	63,1
	X4	52	26	50	26	50
Total		236	91	38,5	145	61,4

Do total de 236 alunos constantes da Tabela 5, apenas 91 sabem ler, o que é deveras preocupante. Embora o número de alunos, por turma, seja diferente, mas com uma ligeira aproximação, o número total de alunos que não sabem ler e cujos professores participaram numa acção de formação contínua é ligeiramente superior em relação ao total de alunos de professores que não participaram em nenhuma formação contínua. Os dados mostram tendencialmente que muitos alunos chegam ao final do I Ciclo sem ainda saberem ler, o que contrasta com os objectivos gerais da disciplina de Português do 1º ciclo e também com o objectivo da formação contínua de professores que se resume na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

4.3. Observação de aulas

As observações de aulas realizaram-se em 3 escolas e os 6 professores observados evidenciaram estratégias diferentes na condução das suas aulas, embora as turmas fossem da mesma classe e as idades dos alunos praticamente iguais. As aulas observadas eram de Português e consistiam na leitura e escrita. 3 professores privilegiaram a leitura em corro e 2 orientavam os alunos a lerem frases simples de 4 a 6 palavras escritas no quadro, mas individualmente. 1 professor privilegiou a leitura individual expressiva a partir do livro do aluno, indicando aluno por aluno. Em cada uma das estratégias seguidas, os alunos evidenciaram dificuldades de leitura. A título de exemplo, numa turma de 77 alunos, apenas 29 leram correctamente frases simples com sujeito, predicado e complemento.

No que tange à escrita, muitos alunos tinham dificuldades em fazer cópia de textos de 3 linhas.

4.4. Entrevista com os directores de escolas

A entrevista foi dirigida a 4 directores de escolas obedeceu a um roteiro previamente elaborado (Anexo IV), visando aferir o grau da sua percepção em torno das estratégias de formação contínua de professores, o contributo desta na aprendizagem dos alunos bem como a estratégia ideal a ser seguida. A análise desses dados, foi feita através da técnica de análise de conteúdo, assim, após a leitura dos discursos dos entrevistados.

4.4.1. Categoria 1: Estratégias seguidas na formação contínua de professores na escola

Em torno desta categoria, foram colocadas as seguintes questões aos 4 directores escolares entrevistados: (i). Tem sido realizada a formação contínua na sua escola? (ii). Se sim, como é realizada? (iii). Tem havido apoio mútuo entre os professores? (iv). Tem conhecimento da existência da estratégia de implementação da formação contínua elaborada pelo MINEDH?

As respostas dos directores, em certos aspectos forma divergentes e noutros, convergentes. Assim, sobre a primeira questão, os Directores (D) responderam o seguinte:

D1. *“Nesta escola, desde que cheguei há 4 anos como director, ainda não se realizou nenhuma formação contínua. Temos tido algumas palestras sobre HIV-SIDA, segurança rodoviária, abuso sexual de menores e outros temas. Temos alguns professores que tiveram formação na sede da ZIP (Núcleo Pedagógico). O grifo é nosso.*

D2. *“(…) Ainda não tivemos formação contínua ao nível da escola. Falta-nos orientação de como devemos fazer (...) alguns professores tiveram a sua formação no Núcleo Pedagógico orientados pela DEDHC...”*

D3. *“.... De algum tempo para cá não tem havido formação contínua porque os professores já não planificam aos sábados e ao meio de semana o tempo é curto.”*

D4. *“Na verdade, a formação contínua como tal, não temos realizado como seria de desejar, mas temos realizado algumas reuniões de análise dos resultados, onde discutimos algumas ideias como melhorar o aproveitamento dos alunos e outras capacitações sobre novas metodologias de ensino da leitura e escrita...”*

Nesta primeira subcategoria de respostas, todos os entrevistados consideram que efectivamente não há formação contínua nas escolas. Este estado das coisas contrasta com o postulado de autores como Candau (1999) e Nóvoa (1991) bem como as novas tendências que consideram a escola como espaço para o professor reflectir sobre os problemas da sala de aulas e buscar soluções em interacção com alunos e com os outros.

O facto de nas escolas não acontecer a formação contínua condicionou a abordagem sobre as metodologias usadas. No entanto, dois directores consideram que a realização de capacitações nas sedes das ZIP não é funcional nestes termos:

D2. *“...algumas capacitações que acontecem nas sedes das ZIP ou numa escola com melhores condições para acolher muitos professores não são abrangentes porque só vão para lá alguns professores e estes quando voltam à escola não fazem réplicas...”*

D4. *“A realização de seminários de capacitação fora da escola limita muito porque nem todos os professores tem oportunidade de participar, mas os problemas da qualidade colocam-se para todos...”*

Quanto ao apoio mútuo entre professores, os entrevistados afirmaram o seguinte:

D1. *“Nas reuniões de planificação, os professores consomem discutir alguns aspectos metodológicos para melhorarem o seu trabalho. Também realizam assistências mútuas. A direcção da escola assiste sempre as aulas e discute com os professores sobre os aspectos das aulas assistidas.”*

D2. *“Existe apoio mútuo, sim. É realizado através de assistências mútuas de acordo com o plano elaborado.”*

D3. *“Os horários dos professores dificultam muito a realização de assistências entre professores e como já as planificações são feitas no meio da semana e em pouco tempo, os*

professores não têm muito espaço para discutir aspectos das suas aulas. Penso que se devia reactivar as jornadas pedagógicas aos sábados...”

D4. *“É difícil falar de apoio mútuo entre professores porque têm poucas possibilidades de se assistirem mutuamente devido à natureza do horário. A direcção da escola e às vezes a direcção distrital é que assistem aulas. Mas mesmo assim o tempo para analisar as aulas assistidas é pouco porque o professor assistido tem que ir dar aulas e os próprios membros da direcção têm turmas onde dão aulas...”*

As respostas apresentadas pelos directores são reveladoras de que o apoio mútuo como estratégia de formação contínua nas escolas não é efectiva. As assistências mútuas, a discussão em grupos, a análise conjunta e avaliação das metodologias com o fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem seriam, de acordo com Marcelo (1999), ideais como apoio mútuo. Mas não são vislumbráveis nas escolas.

Sobre a questão se tem conhecimento da existência da estratégia da implementação da formação contínua todos revelaram que não conheciam o instrumento.

4.4.2. Categoria 2: Contributo da formação contínua na aprendizagem dos alunos

Nesta categoria, apenas foi colocada uma questão aos 4 directores. As respostas foram divergentes, como se pode ler nas respostas que se seguem:

D1. *“O impacto seria positivo se os professores tivessem boa atitude perante o seu trabalho (...) não basta só ter formação contínua, é necessário ter responsabilidade no trabalho...”*

D2. *“Acho que a formação contínua tem impacto positivo porque os professores aprendem novas metodologias que aplicam nas aulas e os alunos aprendem bem, só que não todos...”*

D3. *“Os resultados dos alunos são bons..., mas podiam ser melhores se todos os professores fossem participassem na formação contínua...”*

D4. *“Para mim ainda há muito trabalho por fazer porque os alunos, mesmo dos professores que se beneficiaram da formação contínua, denotam dificuldades de leitura e escrita na 3ª classe...”*

A divergência patente nas respostas dos directores, por um lado revelam que a formação contínua se encarada com a devida seriedade pode ter impacto positivo na aprendizagem, por outro, que há um pouco de desconhecimento das lideranças escolares sobre o seu impacto na aprendizagem dos alunos. Esta situação pode resultar do deficiente acompanhamento dos professores por parte de alguns directores e que a estratégia seguida precisa de aprimoramento de modo a permitir que de facto os professores reflectam sobre a sua prática.

4.4.3. Categoria 3: Participação dos professores na formação contínua

Sobre como os professores participam na formação contínua, 3 dos entrevistados afirmaram que os professores participam na formação contínua de forma voluntária e 1 considerou são seleccionados. O gestor que afirmou que a participação era por via da selecção, disse que o critério observado era o tempo de serviço, os mais antigos eram os privilegiados

4.4.4. Plano de formação contínua

Quanto à existência ou não do plano de formação contínua na escola, todos os gestores afirmaram que não existe. Esta situação pode prefigurar uma subalternização ou secundarização desta actividade crucial no trabalho docente.

4.4.5. Qual tem sido o desempenho dos professores que participaram na formação contínua?

Sobre esta questão, 2 gestores consideram que é bom e para outros tantos o desempenho é razoável. Para os que consideram que o desempenho é bom, justificam afirmando que geralmente são professores mais responsáveis e com larga experiência de docência, ao contrário dos mais novos que, para além de muitas ausências reclamam tanto.

4.4.6. Estratégias que podem ser seguidas para a formação contínua dos professores

Sobre esta questão os 4 entrevistados foram unânimes em considerar que o espaço ideal para a formação contínua dos professores seria a escola, conforme preconiza Nóvoa (1991) e Candau (1999) que consideram a escola como *locus* preferido, uma vez que é onde são identificados os problemas e espaço da acção do professor. Porém, em alguns aspectos os entrevistados manifestaram posições diferentes:

D1. “...devia-se recuperar os sábados para permitir que os professores reflectam sobre o seu trabalho com mais tempo...”

D2. “... uma vez por mês devia haver palestras ou seminários, nas escolas, orientados por técnicos da Direcção da Cidade ou do MINEDH, contando com a participação de todos os professores...”

D3. “... deve-se repensar nos horários para permitir que os professores tenham tempo de assistir aulas dos colegas e analisarem essas aulas em grupo. Isso permitiria apoio mútuo entre eles...”

D4. “...os professores precisam de motivação para participar na formação contínua. O MINEDH devia disponibilizar um fundo só para a formação contínua porque, muitas vezes nem água temos para dar aos professores...”

4.5. Sumário dos resultados

A pesquisa feita aos professores e directores das escolas seleccionadas permitiu aferir que a formação contínua em algumas escolas ainda não é realidade e, nalgumas vezes que acontece, não é tomada com a devida acuidade e as estratégias seguidas não são as mais adequadas para o melhor desempenho dos professores.

Quanto ao contributo da formação contínua na aprendizagem dos alunos, os resultados apontam que não se reflecte, havendo, por isso necessidade de se repensar em melhores estratégias. O local da formação contínua pode contribuir para o baixo impacto, uma vez que mais de 90% dos inquiridos referiram ter participado em acções de formação contínua nos Núcleos Pedagógicos, o que é contrário das considerações recentes que apontam a escola como o local ideal.

No que se refere ao apoio profissional mútuo, que seria uma força para o desenvolvimento profissional dos professores e uma óptima oportunidade para a melhoria do trabalho docentes, na óptica dos inquiridos, não é vislumbrável.

Sobre as questões que nortearam a pesquisa:

- a) Que estratégias são usadas na formação contínua dos professores?

Sobre esta questão constatou-se que há uma imprecisão sobre as estratégias seguidas, derivada em parte, pela dispersão do local da formação contínua, da forma como os professores são chamados à formação contínua e da deficiente percepção da sua essência, mas também da fraca divulgação da estratégia de implementação elaborada pelo MINEDH.

- b) Que contributo a formação contínua tem na aprendizagem dos alunos?

Os dados da pesquisa recolhidos através dos questionários e das entrevistas são elucidativos de que a formação contínua ainda não se reflecte positivamente na aprendizagem dos alunos, pois ainda subsistem problemas da leitura escrita, sobretudo nos alunos da 3ª Classe. Esta afirmação pode ser alicerçada através dos mapas de desempenho analisadas. As observações feitas na fase exploratória da pesquisa também permitiram perceber que os alunos têm muitas dificuldades da leitura e escrita.

- c) Que estratégias são usadas na formação contínua dos professores?

Os gestores entrevistados consideram, em primeira instância, a escola como espaço apropriado para a formação contínua e esta deve ser abrangente. Igualmente foram unânimes em considerar que se devia retomar as planificações aos sábados para permitir que os professores tenham mais tempo de reflectir sobre a sua prática docente.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo, são apresentadas as principais conclusões e recomendações à luz dos objectivos e das perguntas de pesquisa que guiaram a pesquisa. A mesma tinha como objectivo geral, analisar o impacto da formação contínua dos professores na aprendizagem dos alunos do ensino básico, tendo como perspectiva, sugerir estratégias para a formação contínua de professores do ensino básico.

5.1. Conclusões

A presente pesquisa tinha em vista analisar o contributo da formação contínua de professores na aprendizagem dos alunos. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a formação contínua, nos casos em que acontece, não é produtiva, porquanto não segue uma estratégia clara e, por via disso, não tem impacto na aprendizagem dos alunos. No entanto, ao se analisar os dados recolhidos através de questionários e entrevistas, o estudo permitiu tirar as seguintes conclusões:

- A formação contínua de professores ocorre nas sedes das ZIP em detrimento do espaço de acção do professor que é a escola, o que não condiz com a perspectiva de identificação de problemas, reflectir e agir sobre os mesmos no espaço da acção docente.
- Muitos professores não conhecem a importância do apoio profissional mútuo no seu quotidiano profissional.
- A formação contínua, nos moldes em que ocorre, resume-se em acções de “reciclagem” por encomenda, uma vez que muitos professores participam, não por iniciativa própria, mas sim, indicados o que de certa forma não contribui para o seu desenvolvimento profissional nem para a melhoria da sua prática docente.

- A estratégia de formação contínua elaborada pelo MINEDH não foi suficientemente divulgada, o que contribui para a deficiente compreensão do que é efectivamente a formação contínua e como esta deve ser realizada.
- As direcções das escolas revelam pouco conhecimento do papel da formação contínua e, por isso, pouco fazem para que ela ocorra.

Das aulas observadas pelo investigador aos professores que participaram em alguma acção de formação contínua e os que dela não se beneficiaram constatou-se não haver diferenças de desempenho, o que permitiu pensar que a formação contínua pode não ter contribuído positivo na aprendizagem dos alunos.

5.2. Limitações do estudo

O estudo decorreu nas escolas onde inúmeras vezes a entrevista ao gestor era interrompida, uma vez que este era constantemente solicitado para atender a questões urgentes inerentes ao seu trabalho ou para atender a encarregados de educação, o que faziam, por vezes perder o fio de pensamento e tinha que se repetir a questão colocada.

Outra limitação prendeu-se com a obtenção de mapas de avaliação pedagógica das competências dos alunos, uma vez que não estavam nas escolas, mas sim na Direcção Distrital onde não era fácil encontrar a pessoa responsável pelos mesmos.

5.3. Recomendações

As recomendações deste estudo foram elaboradas de acordo com os resultados e as conclusões apresentadas na secção anterior e à luz dos objectivos e perguntas de pesquisa que orientaram o estudo. Assim, as recomendações foram agrupadas em quatro níveis, a saber: Nível do MINEDH, nível da DPEDH, nível da DDEC ou SDEJT, nível da escola.

Ao nível do MINEDH

Esta instituição que:

- divulgue, em coordenação com as DDEC ou SDEJT, a estratégia de formação contínua por si elaborada para permitir o seu conhecimento por parte dos professores e dos gestores escolares;
- reintroduza as planificações quinzenais aos sábados para permitir que os professores tenham mais tempo de planificar em conjunto e discutir aspectos didáctico-metodológicos de leccionação das aulas.

Ao nível da DPEDH

Com vista a despertar a atenção às DDEC ou SDEJT e aos professores sobre a necessidade de formação contínua para a melhoria do desempenho dos professores e da aprendizagem dos alunos, recomenda-se à DPEDH que:

- em coordenação com a direcção distrital, dinamize e incentive as práticas pedagógicas, pois este é o espaço ideal para os professores discutirem e cada um apresentar a sua experiência da sala de aulas.
- em coordenação com o IFP, crie uma comissão de apoio técnico às Comissões de Apoio Pedagógico (CAP) distrital para o acompanhamento da formação contínua na escola.

Ao nível distrital

A direcção distrital que reactive ou crie a comissão de apoio pedagógico para trabalhar nas escolas e fazer o acompanhamento da actividade docente dos professores, ajudando-os na resolução de eventuais problemas ligados à aprendizagem dos alunos.

Ao nível da escola

Com vista a proporcionar um ambiente para a formação contínua na escola, através de práticas reflexivas da acção docente, recomenda-se aos gestores que:

- dialoguem permanentemente com os professores para incentivá-los a realizarem assistências mútuas voluntárias;
- promovam encontros regulares (mensais) entre os professores em forma de seminários internos, workshop ou oficinas pedagógicas, em que os professores sejam organizadores e apresentadores de temas ligadas a práticas educativas para a reflexão.
- elaborem, em coordenação com os professores, projectos e modelos de formação contínua nas próprias escolas a partir das necessidades locais;
- organizem, em coordenação com a Comissão de Apoio Pedagógico distrital, intercâmbios de reflexão sobre as práticas educativas entre professores de duas escolas¹

5.4. Palavras finais do estudo

O objectivo principal deste estudo era de analisar o contributo da formação contínua na aprendizagem dos alunos. A pesquisa feita permitiu tirar a conclusão de que a formação contínua não é encarada com a devida acuidade e, nas vezes em que acontece, não parte das necessidades dos próprios professores, mas sim como “encomenda” e não é abrangente, o que não pode surtir efeitos desejados. É que a formação contínua não pode ser um exercício de receita paliativa, mas sim deve partir das necessidades do professor e da escola enquanto *locus* privilegiado para a reflexão-acção. É importante que a formação contínua seja efectiva e proporcione ao professor melhores estratégias para a melhoria do seu desempenho, pois segundo afirma Melo (1999, p. 47),

¹ O intercâmbio entre professores de duas escolas será mais produtivo em termos de gestão e controlo, pois é fácil trabalhar com um número reduzido.

O professor é um dos profissionais que mais necessidades tem de se manter actualizado, aliando à tarefa de ensinar, a tarefa de estudar. Transformar esta necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidas pela sua própria função social.

A elaboração do manual de implementação da formação contínua de professores pelo MINEDH revela a grande preocupação que as autoridades educacionais nacionais têm relativamente à qualificação dos professores e consequente melhoria do seu desempenho profissional que se traduza na melhoria da aprendizagem dos alunos. Todavia, considerando que a escola é o núcleo singular onde o processo de ensino e aprendizagem decorre e onde efectivamente se registam os problemas, é fundamental que se promovam acções conjugadas e contextualizadas em sintonia com os projectos educativos das escolas e com as necessidades do desenvolvimento profissional dos professores, por forma a aliar a teoria e a prática em contexto. Julgamos que existe a necessidade de se repensar em modelos ou propostas de formação contínua em que os professores sejam colaboradores efectivos na sua concepção, uma vez que eles é que vivem a dinâmica da sala de aulas.

O professor, enquanto sujeito activo do processo de ensino e aprendizagem e a ele cabe, em primeira instância, a tarefa da sua formação contínua, precisa de repensar e buscar diferentes formas de se actualizar, aproveitando as potencialidades que as tecnologias representam para se comunicar e trocar experiências com outros professores de diferentes escolas ou quadrantes.

Este estudo pretende dar um contributo em pesquisas já realizadas ou por realizar no contexto da formação contínua. Não é um produto acabado, mas um passo que poderá espreitar outras abordagens no contexto da formação contínua nas escolas moçambicanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, M. E. D. A. (1994). Formação de Professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa*. 89, 72 -75.
- Bardin, L. (2005). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candau, V. M. (1999). *Magistério: construção cotidiana*. (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, A. I. M. (2014). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Especialidades na Transição para a Formação de Adultos*. Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado.
- Costa, N. M. L. (2004). *A Formação Contínua de Professores – Novas tendências e Novos casminhos*. Rio Grande do Norte: CEFET-RN.
- Daniel, L. A. (2009). *O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras*. São Paulo: Piracicaba.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro por Descobrir – Relatório para a UNESCO, da Comissão Interministerial sobre a Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Duarte, S. M.; Dias, H. N.; & Cherinda. M. (2009). *Formação de Professores em Moçambique*. Maputo: Educar.

- Eraut, M. (1987). Inservice Teacher education. In Dukien, M. (org). *The International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford Pergamon.
- Esteves, M.; & Rodrigues, A, (1993). *A análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2006). A formação contínua entre a teoria e a prática: In Ferreira, N. S.C. *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, J. S.; & Santos, J. H. (2016). *Modelos de Formação Continuada de Professores: transitando entre o tradicional e o Inovador dos macrocampos das Práticas formativas*. *Cad. Pes. São Luis*, 23. Nr 3. DOI <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p1-15>.
- Ferreira, J. S.; & Henrique, (2015). *Um olhar sobre os Modelos e Práticas de Formação Continuada de Professores: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de professores*. Rio de Janeiro: EdUECE- Livro 2. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/303811548>.
- Ferry, G. (1987). *Le traject de la formation*. Paris: Dunod.
- Formosinho, J. (1991). *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Colectânea Infância. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e Acção Docente*. Colecção Currículos, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M.; & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and Educational Change*. London: Falmer Press.

- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probin the Dept of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. (2008). Análise das Políticas para Formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de educação, 13(37)*.
- Gil. A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, L. M. A. (2011). *Formação de Professores em Contexto*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.
- Glatthorn, A., & Joyner, R. L. (2005). *Writhing the winning Thesis or Dissertation: a step-by-step guide*. (2^a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Califórnia: Corwin press, inc.
- Huberman, M. (1992). Os Ciclos de vida Profissional dos Professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Imberon, F. (2009). *Formação Permanente de Professores: Novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- INDE. (2008). *Monitoria de Jornadas Pedagógicas para a Melhoria da Educação no Ensino Primário com enfoque na leitura e escrita iniciais na 1^a e 2^a classes*. Maputo: INDE.
- Kramer, S. (2002). *Alfabetização, Leitura e escrita: Formação de Professores em Curso*. São Paulo: Ática.
- Lakatos, E. M.; & Marconi, M. A. (1996). *Técnicas de pesquisa*. (3^a ed.). São Paulo: Editora Atlas.

- Lawell, I.; Siqueira, G. S. M.; Ricardo, E., & Pietrocola. M. (2000). *Fases do Desenvolvimento Profissional de Professores em Situação de Imersão Curricular no Nível Médio*. Florianópolis.
- Lima, E. G. (2013). *Formação de Professores: O que é formação?* Disponível em <https://pt.slideshare.net/ElicioGomesLima/formao-de-professores-o-que-formao>.
- Lima, J. A. de (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, G. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, G. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 8, 7-22.
- Marconi, M. D.& Lakatos, E. M. (2009). *Fundamento de Metodologia Científica*. (6ª ed.).São Paulo: Atlas.
- Marin, A. J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, 36. Campinas.
- Marsh, C.J., & Willis. (1999). *Curriculum, Alternative Approaches, Ongoing Issues*, New Jersey: Merrill.
- Matos, J.; & Carreira, S. (1994). Estudos de caso em Educação Matemática – *Problemas actuais*. *Quadrante*, 3 (1), 19 – 53.
- Melo, M. T. L. (1999). Programas Oficiais para a Formação dos Professores da educação Básica. In *Revista Educação & Sociedade*, 68.

- MINED/INDE. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: UNESCO.
- MINED/INDE. (2012). *Plano Curricular. Curso de formação de Professores do ensino Primário*. Maputo: INDE
- MINEDH/INDE. (2017). *Resultados da 2ª Avaliação Nacional – 3ª classe*. Maputo: INDE
- MINEDH/DNFP. (S/D). *Formação Contínua de Professores do ensino Primário – Orientações e instrumentos para a implementação*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Moçambique, G. de (2005). *Plano Quinquenal do Governo*. Disponível em www.dno.gov.mz/doc.
- Moçambique. (2004). *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Escolar Editora.
- Moreira, M. J. M. B. (2011). *A escola de hoje e a formação inicial de Professores de Português*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Neeleman, W., & Nhavoto, A. (2003). Educação à Distância em Moçambique. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância*. São Paulo.
- Niquice, A.F. (2005). *Formação de Professores Primários - construção do currículo*. Maputo: Texto Editores.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e Práticas da Formação Contínua de Professores. In *Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1995). O Passado e o Presente dos Professores. In Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. (3ª ed.) 13-34. Porto.

- Nhantumbo, A.B.B & Guro, M.Z. (2018). Reformas Curriculares na Formação de Professores em Moçambique. In *Udziwi – Revista da Educação*. 30, 143 – 167: Universidade Pedagógica: CEPES.
- Oliveira, L. (1997). A Acção-investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um estudo no âmbito da formação contínua, In Sá Chaves, Idália (org). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Paula, S. G. (2009). *Formação Continuada de Professores: Perspectivas Atuais*. Disponível em <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/944/715>.
- Ponte, J. P. (1996). *O Conhecimento Profissional dos Professores de Matemática*. Lisboa: DEFCUL.
- Ponte, J. P. (1998). *Da Formação ao Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: APM.
- Quivy, R.; & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Santos, L. L. C. (1998). Dimensões Pedagógica e Política de Formação Contínua. *Revista Tessitura 1*.
- Saraiva, M.; & Ponte, J. P. (2003). *O Trabalho Colaborativo e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. Lisboa: Quadrante.
- Silva, A. M. (2000). A Formação Contínua de Professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em Formação. In *Educação & Sociedade*, 2, ano XXI, Agosto/00.

Stoll, L. (1992). Teacher grows in the effective school. In Fullan, M.; & Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*, 104-122. London: The Falmer Press.

Tembe, C. (2011). *Exploring Professional Development Interventions for Improving the Teaching Practice of Primary School Teachers*. PhD thesis. Pretoria: University of Pretoria.

Vieira, C. M. (1999). *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas á sua fidelidade e credibilidade*. Funchal: Universidade da Madeira.

Yin, R. K. (2005). *Estudos de caso: Planejamento e Métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação

Diploma Ministerial nº 56/88, de 27 de Abril, do Ministério da Educação e Cultura - *Que cria o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores*.

Diploma Ministerial nº 8/11, de 3 de Maio, do Ministério da Educação –*Que cria o Instituto de Educação Aberta e à Distância*.

Instrução Ministerial nº2/2015, de 8 de Janeiro – *Que orienta a planificação quinzenal de aulas entre 2ª e 6ª Feira*.

APÊNDICES

Apêndice I

Solicitação de autorização à Direcção Distrital de Educação e Cultura de KaMavota

Exma. Sra. Directora
Distrital, de Educação e
Cultura de KaMavota

Maputo

Isaías Ismael Mulima, abaixo assinado, Estudante de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Universidade Eduardo Mondlane, pretendendo realizar uma pesquisa académica nas escolas primárias deste distrito, inserida na elaboração da dissertação, vem, por este meio, solicitar a sua autorização para o efeito.

A pesquisa está em torno do tema “Contribuição da Formação Contínua de Professores na Aprendizagem de Alunos do Ensino Básico”, visando colher experiências e percepção dos professores bem como dos gestores sobre a formação contínua e consistirá na aplicação do inquérito aos professores de 8 escolas primárias e entrevistas a 4 gestores escolares.

No processo recolha e análise de dados, assim como na elaboração do relatório da investigação, será preservada a identidade dos envolvidos, assegurando que apenas o investigador terá acesso aos dados.

Ciente da melhor atenção que o presente pedido merecerá por parte de V. Exa. Subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Maputo, Março de 2018

O mestrando

Isaías Ismael Mulima

Apêndice II

Solicitação da colaboração aos gestores e docentes

Exmo Senhor Director
da Escola _____

Maputo

Sou estudante do mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional na Universidade Eduardo Mondlane e estando a desenvolver a dissertação com o tema” Impacto da Formação contínua de professores na aprendizagem de alunos do Ensino Básico, venho, por este meio, solicitar a sua colaboração na recolha de dados que se pretende efectuar. Asseguro a confidencialidade da informação prestada, sendo feita apenas uma análise de conteúdo da mesma e em circunstância alguma será mencionada a sua identificação.

Saliento a importância da sua colaboração enquanto inquirido (a) para o sucesso desta pesquisa.

Agradecendo a atenção disponibilizada, apresento os melhores cumprimentos.

Maputo, Março de 2018

O mestrando

Isaías Ismael Mulima

Apêndice III

QUESTIONÁRIO

Caro(a) professor(a)!

Este questionário faz parte de uma pesquisa no âmbito do Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Universidade Eduardo Mondlane. O objectivo do mesmo é analisar o impacto da formação contínua dos professores na aprendizagem dos alunos.

Os dados destinam-se exclusivamente a questões académicas. Garantimos o anonimato.

A sua contribuição é de extrema importância para a pesquisa que nos propomos realizar, pelo que agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Assinale com X ou responda às questões que se seguem

1. Género

Masculino Feminino

2. Alguma vez teve formação como professor (a)?.

SIM NÃO

3. Se assinalou o “SIM” na questão anterior, indique:

Em que instituição foi formado(a)?

Quando foi formado(a)?

Há quanto tempo trabalha como professor(a)? _____

4. Alguma vez participou, como professor(a), numa formação contínua?

SIM NÃO

Se “SIM”, onde e quando?

5. Como participou nessa formação?

Seleccionado (a) Voluntariei-me

6. Qual (is) é (são) a(s) motivação(ões) para a frequentar esta formação?

Alterar a categoria
 Melhorar a minha prática docente
 Enriquecer o meu currículo

7. Como tem sido realizada a formação contínua onde frequentou?

Em grupos de estudo Em formato de debates Em palestras
 modular aulas teóricas orientadas pelo formador

8. Na sua opinião, a formação contínua contribui para a melhoria da sua prática docente?

SIM NÃO ÀS VEZES

9. As estratégias seguidas para a formação contínua contribuem para que ela seja eficiente?

SIM NÃO

10. Acha que a formação contínua de que se beneficia contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos?

SIM NÃO TALVEZ

11. Qual seria o lugar ideal para a formação contínua?

Na escola No centro de formação em exercício no IFP

12. Na sua opinião, quem deveria determinar os temas para a formação contínua?

A direcção da escola Os professores A DDEC

() A DDDHC

() O MINEDH

13. Tem havido apoio mútuo entre professores?

Apêndice IV

GUIÃO DE ENTREVISTA

Caro(a) director(a)!

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa no âmbito do Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Universidade Eduardo Mondlane. O objectivo da mesma colher a sua impressão sobre a formação contínua dos professores e o seu impacto na aprendizagem dos alunos.

Os dados destinam-se exclusivamente a questões académicas. Garantimos o anonimato.

A sua contribuição é de extrema importância para a pesquisa que nos propomos realizar, pelo que agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

1. Sobre estratégias seguidas na formação contínua
 - a) Tem sido realizada a formação contínua na sua escola?
 - b) Se sim, como é realizada?
 - c) Existe apoio profissional mútuo entre professores?
 - d) Tem conhecimento da existência da estratégia de implementação da formação contínua elaborada pelo MINEDH?
2. Será que a formação contínua contribui na aprendizagem dos alunos?
3. De que forma os professores participam na formação contínua? Seleccionados ou voluntariam-se?
4. Existe um plano de formação contínua de professores na sua escola?
Se “SIM”, como é operacionalizado?

5. Qual tem sido o desempenho dos professores que frequentaram a formação contínua?

() Bom

() Razoável

() Insatisfatório

6. Que estratégias podem ser seguidas para a formação contínua de professores?

Apêndice V

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DA AULA

ESCOLA _____

CLASSE _____ Nº DE ALUNOS _____ PROFESSOR _____

TEMA _____

HORA DO INÍCIO DA AULA _____ HORA DO FIM DA AULA _____

TIPO DA AULA _____

MÉTODOS _____

MEIOS _____

I	INÍCIO DA AULA	SIM	NÃO
----------	-----------------------	------------	------------

O PROFESSOR

1	Controla as presenças		
2	Motiva os alunos para a aula?		
3	Anuncia o objectivo da aula?		
4	Explica aos alunos o que vai ser feito na aula?		
5	Controla o TPC?		
	Se controla, como o faz?		
	a) Verificando os livros/ cadernos de cada aluno		
	b) Mandando a cada aluno ler o que fez.		

OS ALUNOS

6	Respondem à chamada (controlo das presenças)?		
7	Estão atentos ao professor?		
8	Têm livros didácticos e outros materiais		

II	APRESENTAÇÃO DA MATÉRIA	SIM	NÃO
-----------	--------------------------------	------------	------------

O PROFESSOR

1	Faz a interligação entre o conteúdo anterior e o novo?		
2	Usa os meios didácticos na aula?		
3	Usa uma linguagem clara e apropriada para a classe e idade dos alunos?		
4	Qual(ais) é(são) o(s) método(s) usado(s) na transmissão do novo conteúdo?		
	a) Expositivo		
	b) Elaboração conjunta		
	c) Outros		
5	Utiliza o quadro correctamente?		
6	Dá exercícios de controlo		

III	PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	SIM	NÃO
------------	--------------------------------	------------	------------

1	Estão atentos à explicação do professor?		
2	Respondem às perguntas do professor?		
	Se respondem, como o fazem?		
	a) Em coro		
	b) Individualmente		
3	Fazem perguntas ou apresentam dúvidas?		
4	Resolvem os exercícios apresentados pelo professor?		
5	Voluntariam-se para ir ao quadro ou para ler?		
6	Através das sua respostas demonstram que assimilaram o conteúdo transmitido?		

IV	LEITURA E ESCRITA	SIM	NÃO
-----------	--------------------------	------------	------------

LEITURA

1	O professor orienta os alunos para a leitura?		
	Se sim, de que forma?		
	a) Em coro		
	b) Aos pares		
	c) individualmente		
2	De que forma a leitura é feita?		
	a) O professor lê e os alunos acompanham		
	b) Os alunos leem e o professor corrige		

	c) Os alunos leem e o professor simplesmente acompanham		
3	Todos os alunos leem correctamente?		

ESCRITA

1	O professor orienta os alunos para escreverem?		
	Se sim, onde?		
	a) No quadro		
	b) Nos cadernos		
2	O professor controla o que os alunos escrevem nos cadernos?		
3	O professor corrige o que os alunos escrevem no quadro?		
	Se sim, como?		
	a) Apenas escreve de forma correcta o que estiver errado		
	b) Indica o erro e orienta a correcção pelos próprios alunos		

Transcrição das entrevistas

1. Sobre estratégias seguidas na formação contínua

a) Tem sido realizada a formação contínua na sua escola?

D1. *“Nesta escola, desde que cheguei há 4 anos como director, ainda não se realizou nenhuma formação contínua. Temos tido algumas palestras sobre HIV-SIDA, segurança rodoviária, abuso sexual de menores e outros temas. Temos alguns professores que tiveram formação na sede da ZIP.*”

D2. *“(...) Ainda não tivemos formação contínua ao nível da escola. Falta-nos orientação de como devemos fazer (...) alguns professores tiveram a sua formação no Núcleo Pedagógico orientados pela DEDHC...”*

D3. *“... De algum tempo para cá não tem havido formação contínua porque os professores já não planificam aos sábados e ao meio de semana o tempo é curto.”*

D4. *“Na verdade, a formação contínua como tal, não temos realizado como seria de desejar, mas temos realizado algumas reuniões de análise dos resultados, onde discutimos algumas ideias como melhorar o aproveitamento dos alunos e outras capacitações sobre novas metodologias de ensino da leitura e escrita...”*

b) Se sim, como é realizada?

D2. *“...algumas capacitações que acontecem nas sedes das ZIP ou numa escola com melhores condições para acolher muitos professores não são abrangentes porque só vão para lá alguns professores e estes quando voltam à escola não fazem réplicas...”*

D4. *“A realização de seminários de capacitação fora da escola limita muito porque nem todos os professores tem oportunidade de participar, mas os problemas da qualidade colocam-se para todos...”*

c) Existe apoio profissional mútuo entre professores?

D1. *“Nas reuniões de planificação, os professores consomem discutir alguns aspectos metodológicos para melhorarem o seu trabalho. Também realizam assistências mútuas. A direcção da escola assiste sempre as aulas e discute com os professores sobre os aspectos das aulas assistidas.”*

D2. *“Existe apoio mútuo, sim. É realizado através de assistências mútuas de acordo com o plano elaborado.”*

D3. *“Os horários dos professores dificultam muito a realização de assistências entre professores e como já as planificações são feitas no meio da semana e em pouco tempo, os professores não têm muito espaço para discutir aspectos das suas aulas. Penso que se devia reactivar as jornadas pedagógicas aos sábados...”*

D4. *“É difícil falar de apoio mútuo entre professores porque têm poucas possibilidades de se assistirem mutuamente devido à natureza do horário. A direcção da escola e às vezes a direcção distrital é que assistem aulas. Mas mesmo assim o tempo para analisar as aulas assistidas é pouco porque o professor assistido tem que ir dar aulas e os próprios membros da direcção têm turmas onde dão aulas...”*

d) Tem conhecimento da existência da estratégia de implementação da formação contínua elaborada pelo MINEDH?

D1. *“Ainda não vi essa estratégia”*

D2. *“Nunca ouvi falar dessa estratégia”*

D3. *“Não tenho conhecimento desse instrumento.”*

D4. *“Nunca ouvi falar”*

2. Será que a formação contínua contribui na aprendizagem dos alunos?

D1. *“O impacto seria positivo se os professores tivessem boa atitude perante o seu trabalho (...) não basta só ter formação contínua, é necessário ter responsabilidade no trabalho...”*

D2. *“Acho que a formação contínua tem impacto positivo porque os professores aprendem novas metodologias que aplicam nas aulas e os alunos aprendem bem, só que não todos...”*

D3. *Os resultados dos alunos são bons..., mas podiam ser melhores se todos os professores fossem participassem na formação contínua...”*

D4. *“Para mim ainda há muito trabalho por fazer porque os alunos, mesmo dos professores que se beneficiaram da formação contínua, denotam dificuldades de leitura e escrita na 3ª classe...”*

3. De que forma os professores participam na formação contínua? Seleccionados ou voluntariam-se?

D1. *“Os professores participam de forma voluntária, dependendo da disponibilidade de cada um.”*

D2. *“Os professores são seleccionados, considerando o tempo de serviço e experiência.”*

D3. *“Cada professor participa de livre vontade, mas tem que informar a direcção da escola”.*

D4. *“A participação é voluntária”.*

4. Existe um plano de formação contínua de professores na sua escola?

D1. *“Ainda não temos, por falta de orientação.”*

D2. *“Não existe.”*

D3. *“Ainda não fizemos.”*

D4. *“Ainda não existe.”*

5. Qual tem sido o desempenho dos professores que frequentaram a formação contínua?

D1. *“O desempenho tem sido razoável. Alguns professores aplicam-se mais, outros não se aplicam, os seus resultados não são satisfatórios.”*

D2. *“Alguns professores demonstram trabalho quando pressionados. Outros faltam muito e sempre reclamam dos horários. Geralmente têm sido os mais jovens com este*

comportamento e até chegam a colocar condições do turno para trabalharem com uma classe.”

D3. *“O desempenho tem sido satisfatório, sobretudo dos mais experientes.”*

D4. *“Os mais velhos têm tido bom desempenho. Por isso colocamo-los nas classes iniciais devido à sua experiência e responsabilidade.”*

6. Que estratégias podem ser seguidas para a formação contínua de professores?

D1. *“...devia-se recuperar os sábados para permitir que os professores reflectam sobre o seu trabalho com mais tempo...”*

D2. *“... uma vez por mês devia haver palestras ou seminários, nas escolas, orientados por técnicos da Direcção da Cidade ou do MINEDH, contando com a participação de todos os professores...”*

D3. *“... deve-se repensar nos horários para permitir que os professores tenham tempo de assistir aulas dos colegas e analisarem essas aulas em grupo. Isso permitiria apoio mútuo entre eles...”*

D4. *“...os professores precisam de motivação para participar na formação contínua. O MINEDH devia disponibilizar um fundo só para a formação contínua porque, muitas vezes nem água temos para dar aos professores...”*

ANEXO



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DA CIDADE DE MAPUTO
DIRECÇÃO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
DEIRECÇÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DISTRTIO MUNICIPAL KAMAVOTA
BAIRRO FERROVIÁRIO DAS MAHOTAS, RUA 4267 – Nº138 – TELE 21455373

Ao Sr:

Isaias Ismael Mulima

Assunto: Autorização para a realização da pesquisa

Em resposta ao pedido formulado a esta Direcção para a realização da pesquisa académica nas escolas primárias deste Distrito, vimos pela presente informar que está autorizado.

A direcção Distrital de educação e cultura de KaMavota está aberta para qualquer apoio que for necessário para a realização do trabalho.

As nossas cordiais saudações.

Maputo, 04 de Abril de 2018

A Directora substituta

Elisa Júlio Nhantumbo

(Inst. Téc. Pedag. N1)