



Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Educação

**Percepções dos Professores do Ensino Primário Sobre a
Sua Participação em Programas e Actividades de
Desenvolvimento Profissional: O Caso de Professores dos
Distritos de Matola e Marracuene**

Dissertação

Rosário Guidione Quive

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a
obtenção do grau de Mestre em Educação de Adultos

Setembro de 2012

Supervisor

Prof. Doutor: Miguel Buendia Gomez

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 e que ele constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando no texto e na bibliografia as fontes utilizadas.

Setembro de 2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória dos meus pais, meus primeiros professores.

Aos meus irmãos, pelo seu longo sonho.

À minha esposa, Ângela pela sua colaboração e companheirismo.

Aos meus filhos e aos meus netos, para que dele se inspirem.

AGRADECIMENTOS

O percurso para a elaboração de uma pesquisa é, em muitas circunstâncias, um percurso solitário, mas esse percurso é igualmente devedor de muitas interações e de solidariedade. Cumpre-me, desse modo, agradecer a todos os que, de um modo ou de outro, contribuíram para tornar possível a realização desta etapa, ajudando-me a crescer através dos momentos de interação que me proporcionaram.

Na impossibilidade de apresentar uma relação completa das pessoas com que interagi, agradeço, de forma especial:

Ao meu Supervisor, o Prof. Doutor Miguel Buendia Gomez, pela disponibilidade, pela pertinência das suas observações e sugestões; pela paciência e pelo apoio na construção do meu percurso de vida académica;

A todos os professores, formadores e gestores que aceitaram responder aos instrumentos de recolha de dados propostos, pois sem a sua participação, este estudo não teria sido possível;

Às Direcções Distritais de Educação da Matola e de Marracuene, pelo apoio prestado em todas as fases que permitiram a recolha dos dados necessários à elaboração da presente pesquisa;

Ao dr. Fernando Rachide pela disponibilização de documentação e depoimentos pertinentes sobre a formação de professores em exercício no país;

À dra. Alzira Manuel, minha chefe, pelo incentivo e disponibilização de tempo para que realizasse esta pesquisa com o mínimo de perturbação possível;

A todos os docentes dos cursos de Mestrado da Faculdade de Educação, particularmente os da Especialização em Educação de Adultos, pelos valiosos conhecimentos que me transmitiram;

Ao dr. Samo, pelo tratamento informático dos dados e ajuda na sua interpretação.

Por fim, mas não menos importante, aos meus familiares que souberam esperar pelo convívio inviabilizado pela escassez de tempo causada pelas exigências do trabalho.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CFPP- Centro de Formação de Professores Primários

CRESCER - Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos

EHPI ó Escola de Habilitação de Professores Indígenas

EP ó Ensino Primário

EP1 ó Ensino Primário do Primeiro Grau

EP2 ó Ensino Primário do Segundo Grau

HIV - Vírus de Imunodeficiência Humana

IAP ó Instituto de Aperfeiçoamento de Professores

IFP ó Instituto de Formação de Professores

IMAP ó Instituto do Magistério Primário

INDE ó Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

MINED ó Ministério da Educação

PDPCP ó Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores

SIDA ó Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

SNE ó Sistema Nacional de Educação

UNESCO ó Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ZIP ó Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS,

TABELAS

Tabela 1- Diferença entre Formação e Desenvolvimento Profissional pág. 20

Tabela 2- Teoria de Jarvis sobre experiência adulta pág. 28

FIGURAS

Figura 1- Um modelo de mudança do professor pág. 23

Figura 2- Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional pág. 25

GRÁFICOS

Gráfico 1- Sexo dos inquiridos pág. 55

Gráfico 2 ó Idade dos inquiridos pág. 56

Gráfico 3 ó Anos de serviço dos inquiridos pág. 57

Gráfico 4 ó Habilitações profissionais dos inquiridos pág. 58

Gráfico 5 ó Habilitações académicas dos inquiridos pág. 59

Gráfico 6 ó Tipo de vínculo dos inquiridos pág. 60

Gráfico 7 ó Classe que o inquirido lecciona pág. 61

Gráfico 8 ó Disciplina que o inquirido lecciona pág. 62

Gráfico 9 ó Desempenho de outras funções pelo inquirido pág. 63

RESUMO

A presente pesquisa teve como objectivo analisar, do ponto de vista dos seus efeitos, os programas e actividades de desenvolvimento profissional dos professores do ensino primário. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, sendo que foi desenvolvido através de um questionário administrado aos professores, explorando as percepções dos professores do ensino primário dos distritos da Matola e de Marracuene, a partir da identificação a) das acções de desenvolvimento profissional em que eles participaram; b) das suas necessidades de formação; c) das motivações para o seu envolvimento em tais programas e d) das suas percepções acerca dos efeitos dos referidos programas no que diz respeito às suas atitudes e práticas em sala de aulas.

De forma a complementar e consubstanciar as informações dos inquiridos, foram realizadas entrevistas aos formadores e gestores de educação.

Pela necessidade de limitar o campo de estudo, foram escolhidos os Distritos de Matola e de Marracuene, na província de Maputo, pelo facto de nesta haver o registo de experiências com o programa CRESCER (Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos).

O estudo permitiu verificar que os programas de desenvolvimento profissional em que os professores inquiridos participaram não tiveram em conta o percurso formativo dos mesmos, nem mesmo as suas necessidades formativas. A selecção dos professores para participarem nos referidos programas, partiu da constatação de problemas de desempenho dos alunos e não necessariamente dos professores.

No que diz respeito aos contributos dos programas em que os professores participaram, as mudanças por eles percebidas referem-se aos papéis do professor na sala de aulas, mormente, a organização e gestão do ensino, a interacção pedagógica; a capacidade de prestar maior atenção acerca das suas práticas no passado, isto é, a reflexão sobre a sua acção pedagógica, conduzindo isso à procura de novas experiências e de novas maneiras de olhar o ensino; a adopção de estratégias de colaboração com os colegas, incluindo a procura de informações junto dos delegados de disciplina ou coordenadores de classe, para a superação de problemas específicos.

Palavras-chave: Percepções dos professores; Profissão; Desenvolvimento Profissional; Necessidades formativas.

ÍNDICE	PÁG.
CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO	1
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 ORIGEM E RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	2
1.2 PROBLEMA, OBJECTIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E CONTEXTOS	4
1.2.1 PROBLEMA.....	4
1.2.2 OBJECTIVOS.....	6
1.2.2.1 OBJECTIVO GERAL	6
1.2.2.2 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	6
1.2.3 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	7
1.2.4 CONTEXTO.....	7
1.2.4.1 CONTEXTO LOCAL	8
1.2.4.2 CONTEXTO TEÓRICO	9
1.4 O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	11
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	12
CAPÍTULO 2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	13
2.1 INTRODUÇÃO	13
2.2 CONCEITOS.....	13
2.2.1 FORMAÇÃO.....	13
2.2.2 FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO ESPECIALIZADA	15
2.2.2.1 FORMAÇÃO GERAL	15
2.2.2.2 FORMAÇÃO ESPECIALIZADA OU PROFISSIONAL	15
2.2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	16
2.2.4 FORMAÇÃO INICIAL.....	17
2.2.5 PROFISSÃO.....	17
2.2.6 FORMAÇÃO PERMANENTE	18
2.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....	19
2.3.1 DIFERENÇA ENTRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	19

2.4 TEORIAS QUE SUSTENTAM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....	22
2.4.1 TEORIAS SOBRE A MUDANÇA DOS PROFESSORES.....	23
2.4.2 TEORIAS DA APRENDIZAGEM DOS ADULTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
2.4.3 TEORIAS SOBRE AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS PROFESSORES	29
2.4.4. TEORIA SOBRE OS CICLOS VITAIS DOS PROFESSORES	31
2.5 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES COMO ELEMENTO DE INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS CURRICULARES, DOCENTES, ESCOLARES E PESSOAIS.	34
2.5.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA	34
2.5.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO CURRICULAR	35
2.5.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO	35
2.5.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES	36
2.6 MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	37
2.6.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AUTÓNOMO	37
2.6.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL BASEADO NA REFLEXÃO, NO APOIO PROFISSIONAL MÚTUO E NA SUPERVISÃO	38
2.6.2.1 A REFLEXÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	38
2.6.2.2 REFLEXÃO SOBRE A ACÇÃO: O APOIO PROFISSIONAL MÚTUO (COACHING).....	38
2.6.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO CURRICULAR.....	39
2.6.3.1 DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS DE INOVAÇÃO CURRICULAR	40
2.6.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DE CURSOS DE FORMAÇÃO	40

2.6.5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DA INVESTIGAÇÃO.....	41
2.6.6 UMA PROPOSTA INTEGRADORA: O MODELO SIPPE	42
2.7 CONHECIMENTO E SABER (ES) DOCENTES	43
2.8 DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	45
2.9 RESUMO DO CAPÍTULO	47
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 INTRODUÇÃO	49
3.1.1 CAMPO DE PESQUISA	49
3.1.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	49
3.1.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	50
3.2 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS	52
3.2.1 QUESTÕES ÉTICAS.....	53
3.3 TRATAMENTO DOS DADOS	53
3.4 VALIDADE E FIABILIDADE	53
3.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	54
CAPÍTULO 4 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	55
4.1 INTRODUÇÃO	55
4.2 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PROFESSORES INQUIRIDOS.....	55
4.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	63
4.3.1 O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS INQUIRIDOS.....	63
4.3.2 IMPORTÂNCIA DE PARTICIPAR NOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	65
4.3.3 PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL FREQUENTADOS.....	65
4.3.3. A) ESCOLA.....	65
4.3.3.B) ZIP.....	66
4.3.3.C) OUTRO LOCAL.....	66

4.3.5 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO DO PROGRAMA COM AS SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS.....	67
4.3.6 MOTIVAÇÕES DOS PROFESSORES PARA PARTICIPAREM EM PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	70
4.3.7 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS MUDANÇAS DECORRENTES DA SUA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	72
CAPÍTULO 5- CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	75
5.1 INTRODUÇÃO	75
5.2 CONCLUSÕES	75
5.2.1 SOBRE AS ACÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM QUE OS PROFESSORES PARTICIPARAM E AS SUAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	75
5.2.2 SOBRE AS MOTIVAÇÕES DOS PROFESSORES PARA PARTICIPAREM EM ACÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	77
SOBRE O CONTRIBUTO DAS ACÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, ENQUANTO ESTRATÉGIAS QUE CONCORRERAM PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.	77
RECOMENDAÇÕES	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
ANEXOS.....	85
ANEXO 1	86
ENTREVISTA APLICADA AOS FORMADORES E GESTORES.....	86
ANEXO 2	88
CARTA DE SOLICITAÇÃO DO PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO.	88
ANEXO 3	89
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	89

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO

1. Introdução

A entrada para o novo milénio, cujo cenário encontra-se marcado pela progressividade da revolução científica, pela celeridade das transformações socioculturais, obriga as sociedades a pensarem um ensino científico objectivo para o bem de todos. Nesse caso, torna-se, igualmente, obrigatório um olhar para aqueles que se ocupam da docência. Assim, o debate actual, quer ao nível nacional quer ao nível internacional na área do ensino, tem o seu foco na formação dos professores, cujas pesquisas, de forma cada vez mais sistemática, têm sido amplamente implementadas. Muitos são os autores que, de uma forma ou de outra, defendem a necessidade de se investir bem mais na formação de professores, a qual deve assumir uma nova concepção que favoreça a produção do conhecimento, de modo a propiciar o desenvolvimento da sua consciência crítica acerca do seu agir profissional docente.

Nessa perspectiva, um primeiro aspecto a ser considerado é o de que o processo formativo do professor é inconclusivo. Isto equivale a dizer que não se fecha com o fim da formação inicial, visto que, a partir deste patamar é que, de facto, inicia a prática profissional docente, tornando-se indispensável a formação contínua, a qual configura-se como um processo que se efectiva mediado pela acção prático-pedagógica do professor. Assim concebidas, formação inicial e contínua são momentos interdependentes e inter-comunicantes de um mesmo processo.

O segundo aspecto a considerar, é que vivendo numa sociedade globalizada em mudança constante, exige-se dos professores um permanente processo de formação e de aprendizagens múltiplas. Além disso, o reconhecimento de que os professores são potencialmente os agentes mais importantes da sua própria formação e da formação dos seus alunos, implica investir, não só na sua formação inicial, mas também na sua formação contínua, nas suas mais variadas formas, na

qual se vai consubstanciando o seu repertório profissional, cujo avanço e progresso configuram o seu processo de desenvolvimento profissional.

1.1 Origem e relevância do estudo

Esta pesquisa resulta, por um lado, da experiência do autor desta pesquisa como professor do ensino primário durante mais de trinta anos e, por outro, do seu contacto com literatura nacional e internacional relevante, versando, quer a formação de professores, quer a relação desta com a qualidade de ensino.

O relatório da comissão internacional de estudos sobre a educação para o século XXI, sob os auspícios da UNESCO, destaca que, para dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: *aprender a aprender* ou a *conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*, que integra as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento (Delors, 1996).

Ora, a estruturação da educação nestes quatro pilares, exige que as escolas contem com professores capazes de propiciar aos estudantes as oportunidades de aquisição de tais aprendizagens.

Na actualidade, os sistemas educativos têm estado no centro de críticas tanto dos círculos académicos quanto dos do senso comum. Muito se tem dito da qualidade do ensino ora oferecido às crianças e adolescentes, com particular destaque para as escolas públicas. No nosso país, por causa da popularidade da crítica à qualidade do ensino de hoje, como resultado da frequência e intensidade dos debates sobre a matéria, as próprias crianças e adolescentes já têm consciência deste fenómeno. Sabem, por exemplo, que muitas delas concluem o EP2 sem as necessárias competências de leitura e escrita.

No meio profissional, parece ter sido abandonada a velha tendência de acusações aos colegas das classes imediatamente inferiores que prepararam mal os seus alunos, comprometendo assim o trabalho das classes subsequentes. Essas

acusações foram colectivamente transferidas para o currículo. Com efeito, é frequente ouvir que as fracas competências que os alunos demonstram actualmente, se devem ao novo currículo de ensino, considerado por muitos de baixa qualidade. Uns vão comparar a escola que eles frequentaram com a escola que os seus netos frequentam; outros comparam a competência académica e profissional dos seus professores, bem como o seu prestígio social relativamente à dos professores de hoje. Mas as mesmas vozes não procuram comparar as realidades sociais, políticas e históricas que caracterizaram e caracterizam os diferentes momentos em questão.

Uma visita histórica ao processo de formação de professores em Moçambique, designadamente, após a independência, revela-nos que houve, sem margem para dúvidas, um enorme investimento por parte do Estado nesse sentido, onde até, na tentativa de dar resposta às transformações que permanentemente ocorrem, há registo de um vasto elenco de modelos de formação adoptados ao longo dos tempos. À altura da independência o país possuía um número muito reduzido de professores formados e, segundo Mário (2005), apenas 3% da população total era alfabetizada. No período colonial, muitos dos professores com formação eram estrangeiros que, não se conformando com a nova realidade política, abandonaram o país. De acordo com o MINED/INDE (2003:2) (í) após a independência nacional, a formação de professores foi marcada pela criação de centros de formação de professores primários (CFPP) para fazer face à falta de professores, originada pelo fluxo maciço de alunos e pelo abandono de professores, na sua maioria estrangeiros. Nestes centros foram ministrados cursos de diferentes níveis, que foram aumentando a duração à medida que a capacidade de resposta dos professores nas escolas ia aumentando.

Importa, assim, compreender, por um lado, como o Estado se organiza para suprir as insuficiências da formação inicial dos professores primários, e, sobretudo, como os professores se vão tornando professores, isto é, como eles próprios se vão transformando em profissionais competentes, ao longo da sua carreira, para, deste modo, se encontrarem as possíveis respostas formativas mais adequadas às

características específicas de cada momento da sua condição de profissionais, tendo em conta, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas socioeducativas.

A relevância e utilidade desta pesquisa residem, essencialmente, na possibilidade que ela apresenta como contributo para a reflexão e aprofundamento da problemática da formação de professores, mais especificamente, o seu desenvolvimento profissional.

1.2 Problema, objectivos, perguntas de pesquisa e contextos

Nesta secção são apresentados o problema, os objectivos, as perguntas de pesquisa, bem como os contextos da pesquisa.

1.2.1 Problema

Em 1983, o país introduziu o sistema nacional de educação (SNE), através da lei 4/83, de 23 de Março, a qual viria a ser revista pela lei 6/92 de 6 de Maio. Em 1995, o governo adoptou a política nacional de educação, que define a educação básica ó o ensino primário da 1ª à 7ª classes e a alfabetização e educação de adultos ó como sendo a primeira prioridade do governo.

No que diz respeito aos resultados escolares, antes da introdução do novo currículo do ensino básico, em 2004, as principais queixas em relação a este subsistema recaíam sobre as taxas de aprovação, que eram baixíssimas. Segundo o MINED (1997), apenas cerca de 25% dos alunos que ingressavam na 1ª classe conseguiam concluir com sucesso, as cinco classes do EP1, e apenas 6, em cada 100 alunos, se graduavam no EP2. De entre os vários factores que concorrem para esta situação, apontam-se a fraca e/ou falta de preparação da maioria dos professores e as precárias condições em que eles trabalham.

De acordo com o MINED (2003:51), ãa chave do sucesso da implementação do presente plano curricular está nas mãos do professorö e õum bom desempenho do professor depende, em larga medida, da sua formaçãoö. De acordo, ainda, com o

mesmo documento, tal como a lei 6/92 preconiza, esta formação deve permitir que o professor se torne num educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica.

Ora, a formação inicial de professores primários continua a ser de curta duração, não excedendo o período de um ano, o que não permite que o futuro professor tenha uma formação sólida. Verifica-se igualmente, que os professores principiantes não têm beneficiado de um acompanhamento por parte dos professores mais experientes, dando azo a que aqueles trabalhem rodeados de incertezas. Como agravante, em muitos casos, as reuniões de classe ou de disciplina limitam-se às *dosificações* das matérias, deixando para o segundo plano a troca de experiências, tornando assim o trabalho docente solitário.

Mas, mesmo que a formação inicial fosse extensa e profunda, não seria capaz de oferecer ao futuro professor a plena qualidade de educador profissional consciente oficialmente preconizada pois, a profissionalidade é algo que se constrói com a prática e mediante uma atitude reflexiva do sujeito sobre a sua prática quotidiana.

Numa era caracterizada por rápidas e constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, por um lado, e pelo facto de a docência ser uma profissão caracterizada pelo diálogo, por outro, a formação inicial não pode prever todas as situações a que o professor deverá responder em toda a sua carreira. Portanto, a formação inicial não faz mais do que fornecer as bases conceptuais e metodológicas para a prática do magistério, e serve de base para o professor continuar a aprender. É este continuar a aprender que configura o desenvolvimento profissional do professor, mediante a confrontação e reflexão da teoria e da prática.

O desenvolvimento profissional apresenta-se, assim, como um desafio que deve ser estimulado e apoiado institucionalmente, através da criação de ambientes que propiciem a constituição da profissionalidade baseada na aprendizagem ao longo da vida norteadas pela reflexão na e sobre a acção, visando a actualização e a mudança. Assim, o problema da presente pesquisa coloca-se nos seguintes termos:

Em que medida os programas e as actividades de desenvolvimento profissional implementados são percebidos pelos professores como contributos para a mudança das suas atitudes e práticas, objectivando a construção da profissionalidade docente?

O autor da presente pesquisa entende que, os professores, na sua qualidade de sujeitos activos do processo, têm direito a se posicionar em relação aos aspectos envolvidos no seu desenvolvimento profissional, mormente o impacto dos programas e das acções em aplicação ó tanto formais, não-formais, como informais ó pois, isso faz parte dos esforços colectivos e individuais da construção da profissionalidade e, em consequência, do debate em torno da melhoria da qualidade do ensino.

1.2.2 Objectivos

Este estudo tem uma finalidade cujo alcance pode ser avaliado através dos objectivos geral e específicos, conforme se descrevem a seguir.

1.2.2.1 Objectivo geral

É objectivo geral:

- Analisar, do ponto de vista do seu impacto, os programas e as actividades de desenvolvimento profissional dos professores do ensino primário.

1.2.2.2 Objectivos específicos

- Identificar as acções de desenvolvimento profissional em que os professores têm participado;

- Identificar as necessidades de formação percebidas pelos próprios professores;

- Identificar as motivações dos professores do ensino primário para participarem em programas de desenvolvimento profissional.

- Identificar as percepções dos professores do ensino primário acerca dos efeitos que os programas de desenvolvimento profissional causaram nas suas atitudes e práticas.

Estes objectivos foram operacionalizados através de respostas a um conjunto de perguntas de pesquisa, que são apresentadas na secção que se segue.

1.2.3 Perguntas de pesquisa

Tendo em vista os objectivos da presente pesquisa e na perspectiva de delimitar e direccionar a temática em estudo, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- **Quais são as acções de desenvolvimento profissional em que os professores participaram?**
- **Quais são as percepções dos professores do ensino primário sobre as suas necessidades de formação?**
- **Quais são as motivações dos professores do ensino primário para participarem em programas de desenvolvimento profissional?**
- **Quais são as percepções dos professores do ensino primário quanto ao seu desempenho profissional decorrente das acções de formação contínua em que participaram?**

1.2.4 Contexto

A presente pesquisa teve em conta dois contextos, nomeadamente o local e o teórico. O contexto local refere-se às circunstâncias geográficas e demográficas em que o estudo foi realizado, bem como a experiência local da temática que constitui esse mesmo estudo. O contexto teórico refere-se ao paradigma sobre o qual o estudo se apoia.

1.2.4.1 Contexto local

A província de Maputo, local escolhido para esta pesquisa, está a implementar um programa designado programa de desenvolvimento profissional e contínuo dos professores (PDPCP), que substitui o CRESCER (Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos). De acordo com as informações fornecidas pelos gestores entrevistados, o CRESCER era um sistema de desenvolvimento profissional contínuo baseado nas escolas e nas ZIPS's, apoiado pelos distritos, pelas províncias e pelas instituições de formação, com vista a ajudar a dinamizar as escolas no sentido de intensificarem o trabalho de equipa dos professores. O sistema consistia na constituição de pequenos grupos de professores que se reuniam regularmente com o objectivo de discutir, avaliar e reflectir sobre a aplicação de estratégias, dos métodos e dos materiais de ensino.

As fontes referem que a experiência-piloto foi desenvolvida ao longo de 2004 em dois distritos de cada província ó com a excepção da cidade de Maputo ó em que os professores participaram em sessões com os seguintes módulos: 1) Novo Currículo - o que é? 2) Gestão Escolar; Metodologia de Ensino de Matemática e 4) Diários reflexivos e Portefólios.

Em 2005, a experiência foi alargada para quatro distritos por província, e no ano seguinte, para todas as províncias.

O programa CRESCER foi terminado e, no seu lugar, foi estabelecido o Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores (PDPCP), e está em implementação nesta província. Segundo depoimentos de um dos entrevistados, o CRESCER foi terminado em virtude de ter *nascido* como um projecto. Como tal, beneficiava de um financiamento que, a dada altura deixou de ser providenciado.

Na óptica do autor desta pesquisa, a diferença entre o CRESCER e o PDPCP reside, basicamente, no facto de o primeiro ter tido uma articulação em cascata, ou seja, partia do Ministério da Educação descendo para órgãos mais abaixo, ao passo que o segundo parte dos Institutos de Formação de Professores para as escolas. O programa vigente serve-se dos mesmos módulos do CRESCER, mas

perdeu o seu carácter sistemático e contínuo, passando a atender a questões remediais, como é o caso do problema da leitura e da escrita, considerado uma emergência nacional, dada a sua generalidade. Não é sistemático porque, apesar de ter herdado os módulos do CRESCER, estes são usados de forma aleatória, isto é, sem sequência. E não é contínuo, porque não oferece uma frequência cíclica do programa aos professores.

Segundo os informantes entrevistados, O PDPCP é implementado pelos três Institutos de Formação de Professores (IFP) existentes na província de Maputo, nomeadamente o de Namaacha, o de Matola e o de Chibututuine. O de Namaacha cobre os distritos de Namaacha e Boane, o de Matola cobre os distritos de Matola, Matutuine e Moamba, enquanto o de Chibututuine cobre os distritos de Manhica, Marracuene e Magude.

1.2.4.2 Contexto teórico

De forma a estabelecer um paradigma de reflexão que suporte e oriente os processos de análise dos programas de desenvolvimento profissional dos professores, esta pesquisa apoia-se em autores de pesquisas em formação e desenvolvimento profissional dos professores, bem como naqueles que se ocupam do estudo dos sistemas educativos. Tais são os casos de António Nóvoa, Carlos M. Garcia, Angel P. Gómez, Donald Schön, Ken Zeichner, Pacheco, entre outros.

Sendo as actividades de desenvolvimento profissional uma componente da aprendizagem ao longo da vida, portanto, uma área da educação de adultos, a presente pesquisa apoia-se, igualmente, nas abordagens e/ou teorias de aprendizagem afins, designadamente, a andragogia, teoria sobre a mudança dos professores, os ciclos vitais dos professores, a aprendizagem transformativa de Mezirow que, por sua vez se apoia noutras teorias como a teoria crítica de Habermas e da pedagogia crítica, de Paulo Freire.

Segundo Mezirow (1996:162), a aprendizagem é concebida como o processo de utilizar as interpretações anteriores, com vista a construir uma interpretação nova

ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência pessoal em ordem a guiar a acção futura. Assim, para este autor, as perspectivas que o indivíduo adquiriu formam o quadro de referência de interpretações posteriores que o indivíduo faz da realidade que o envolve. Significa que as novas aprendizagens são condicionadas pelas aprendizagens anteriores.

Já Freire (1970) observa que as pessoas, em processo de alfabetização, aprendem melhor se as palavras estiverem carregadas de significado político e estiverem em íntima relação com a situação de opressão em que essas pessoas vivem. Deste modo, o objectivo da reflexão crítica é o de levar as pessoas a profundamente darem-se conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela (Freire, 1970:27). Ao processo de tomada de consciência das estruturas de opressão que envolvem o indivíduo, Paulo Freire designa de *conscientização*.

Nóvoa (1997:9) assevera que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Reconhecendo que a formação inicial oferecida aos professores é *fraca*, é sensato apostar na formação contínua, como estratégia que conduza a um desenvolvimento profissional do professor.

Shulman (1987) recomenda que a educação do professor, incluindo o desenvolvimento profissional, deve ajudá-lo a pensar e a formular juízo acerca do seu papel. Este autor salienta que é o conhecimento disciplinar e o conteúdo pedagógico associado, que colocam reais desafios sobre os professores que devem aprender sob uma inovação e, de algum modo, converter o seu novo conhecimento numa forma pedagógica. O mesmo autor considera que existe um desequilíbrio que afecta todos os conhecimentos profissionais do professor, quando são introduzidas novas ideias e mudanças nas suas crenças e práticas.

Nos últimos anos vários foram os autores que desenvolveram um número considerável de reflexões sobre o desenvolvimento profissional, como guias genéricos de processos de mudança do professor. Algumas dessas reflexões identificam as muitas complexidades nas mudanças que se operam ao longo do

desenvolvimento profissional do professor. Hargreaves & Fullan (1992), por exemplo, consideram o desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento e habilidades, como desenvolvimento da auto-compreensão, e também como mudança social. Pode-se afirmar que esses autores destacam as dimensões que influenciam e determinam a pessoa, o grupo social e o contexto no processo de mudança do professor. Outros, como Joyce & Showers (1988), corroboram este posicionamento e sugerem que o desenvolvimento profissional é mais eficaz quando analisado em termos de necessidades individuais, necessidades da escola e dos sistemas, a existência de programas específicos de aprendizagem, e os estudantes, suas necessidades, habilidades e características.

Dando um enfoque sobre os elementos específicos que encorajam e apoiam a mudança no professor, encontramos o modelo de Guskey (1986) de desenvolvimento eficaz do pessoal. Este modelo procura mostrar que a mudança do professor irá ocorrer se, através de programas de desenvolvimento profissional, os professores forem encorajados a mudar as práticas nas suas salas de aula, e se eles notarem melhorias nos resultados de aprendizagem dos seus alunos.

1.4 O conceito de desenvolvimento profissional

Para melhor enquadramento da discussão em torno da presente pesquisa, nesta secção apresenta-se uma tentativa de definição genérica e sucinta do conceito de desenvolvimento profissional, que será retomada e desenvolvido no capítulo 2.

Para efeitos desta pesquisa, é adoptada a definição de Álvarez (1987), citado por Garcia (1999:136) segundo a qual, é toda a actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa ó tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo ó para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparam para o desempenho de novas tarefas.ö

Do ponto de vista do autor da presente pesquisa, trata-se de uma definição abrangente, pois inclui, segundo Garcia (1999) qualquer tipo de actividade que conduza a um aperfeiçoamento pessoal ou profissional.

Refere-se a acções de formação e de aprendizagens destinadas a indivíduos profissionalmente credenciados, mas que, dada a *multiplicabilidade* dos papéis profissionais do professor, estes vêem-se obrigados a saber gerir situações de carácter multifacetado, em contextos interactivos e relativos a realidades em constante mutação. Assume-se, assim, que a formação inicial do professor não é senão uma das incontáveis e intermináveis etapas da sua formação, e não uma mera aquisição de técnicas consideradas necessárias para um desempenho eficaz.

1.5 Organização da Dissertação

A presente dissertação estrutura-se em cinco capítulos, a saber: I. Introdução, II. Revisão Bibliográfica, III. Procedimentos Metodológicos, IV. Apresentação e Discussão dos Dados da Pesquisa, e V Conclusões e Recomendações. O primeiro capítulo serve de introdução e apresenta o tema, o problema da pesquisa, bem como a identificação dos objectivos que a mesma procura cumprir, as perguntas de pesquisa, os contextos local e teórico que servem de suporte para a sua configuração. O segundo capítulo apresenta a revisão bibliográfica, exprimindo o posicionamento teórico de vários autores na área de formação de professores, de educação de adultos e de desenvolvimento dos sistemas educativos envolvidos nos subtemas descritos nesta pesquisa, direccionando a lógica do trabalho conforme os objectivos enunciados. O terceiro capítulo lida com a descrição da metodologia utilizada para a recolha dos dados, enquanto o quarto apresenta e analisa os dados da pesquisa. Finalmente, o quinto capítulo apresenta as conclusões e as recomendações decorrentes dos resultados do estudo.

CAPÍTULO 2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Introdução

Neste capítulo pretende-se elaborar um enquadramento geral da literatura, relativamente à temática em abordagem nesta pesquisa, tendo como critério orientador temas relacionados com a formação de professores. Como primeiro passo, operacionalizam-se alguns dos conceitos que recorrentemente são empregues ao longo da presente pesquisa, ou que se relacionam com a temática em estudo.

Apresentam-se, depois, reflexões de estudos teóricos sobre o conceito de formação docente, as formas de produção do processo de constituição da profissionalidade docente, os saberes que compõem a profissionalidade docente, bem como uma reflexão às directrizes de formação e a ideia de profissionalização.

Pretende-se assim, encontrar subsídios para a leitura e análise dos dados e compreender o problema a ser investigado.

2.2 Conceitos

2.2.1 Formação

Conforme referido na introdução, o desenvolvimento profissional é uma vertente da formação, que se enquadra na aprendizagem ao longo da vida. Assim, são apresentadas nesta secção, algumas reflexões sobre o conceito de formação e tipologias de formação, como forma de melhor enquadrar o desenvolvimento profissional na presente pesquisa.

De acordo com Pacheco e Flores (1999:9), a formação, em geral, constitui uma problemática que tem conhecido um interesse crescente por parte dos estudiosos nas mais variadas áreas de actividade social. Na verdade, ela é considerada a chave para a solução dos mais variados problemas, de tal sorte que, segundo as

palavras de Ferry (1987), citado por Pacheco e Flores (1999:9) se tornou num verdadeiro mito do século XX.

Em se tratando de formação para algo, o conceito *formação* é, geralmente, associado a alguma actividade, sendo que é susceptível de múltiplas perspectivas. Assim, de acordo com Garcia (1999:19), em primeiro lugar, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico ou da cultura dominante. Em segundo lugar, a formação pode, também, ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, o mesmo autor cita Ferry (1991) a admitir a possibilidade de se falar da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação.

Acresce que a formação pode ocorrer tanto quando ela é organizada e oferecida de fora ao sujeito, como quando ela é activada por iniciativa individual do formando, assumindo deste modo uma dimensão pessoal. Não obstante e como Garcia (1999:19) ressalva, a componente pessoal da formação não nos deve levar a pensar que esta se realiza unicamente de forma autónoma. Debesse (1982), citado por Garcia (1999:19), distingue entre autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação seria aquela em que o indivíduo participa, de forma independente, tendo sob o seu próprio controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da sua própria formação. Por outras palavras, o sujeito assume a responsabilidade vital de se apropriar do próprio poder de formação sendo a ele que cabe o papel central de se construir e identificar, estando subjacente a perspectiva construtivista do conhecimento.

A heteroformação, de acordo com o autor em referência, é uma formação que se organiza e desenvolve *da partir de fora*, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Aqui se situa o nível das aprendizagens teóricas, instrumentais, as quais são incapazes de prever e prover

respostas a situações em contexto, como, por exemplo, as que ocorrem na sala de aulas.

Finalmente, a interformação é definida como sendo a acção educativa que ocorre entre os futuros profissionais ou entre profissionais em fase de actualização de conhecimentos e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipa pedagógica.

2.2.2 Formação geral e formação especializada

Na concepção do currículo de formação, podem distinguir-se a formação geral e a formação especializada ou profissional.

2.2.2.1 Formação geral

De acordo com Klafki (1990) citado por Garcia (1999:20), a formação geral refere-se a três dimensões: conhecimento, moral e estética. Pode-se concluir que, no dizer de Ribeiro (1993:15), a natureza deste tipo de formação reside em poder constituir-se, simultaneamente como suporte e enriquecimento da formação profissional, visando promover o alargamento dos horizontes de compreensão do meio físico, social e institucional onde se situa a sua actuação como profissional.

2.2.2.2 Formação especializada ou profissional

A formação especializada, segundo Ferrández (1992) citado por Garcia (1999:20), tem mais a ver com a formação profissional como preparação ou capacitação para desenvolver actividades laborais e está em estreita ligação com a dinâmica do emprego.

2.2.3 Formação de professores

Ferry (1987) citado por Pacheco e Flores (1999:9) refere que a formação de professores, em particular, encerra uma natureza específica que a distingue de outros tipos de formação. O mesmo autor identifica três traços distintivos da formação de professores. Para o autor, em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, na medida em que inclui uma componente académica e científica (conteúdos das chamadas ciências de especialidade) e uma componente profissional-pedagógica (conteúdos das ciências da educação), independentemente da ênfase concedida a uma ou a outra vertente nos diferentes sistemas organizacionais. O segundo traço é que a formação de professores, pondo de lado a discussão sobre o ensino como profissão, é uma formação profissional, pois, trata-se de uma formação com a finalidade concreta de formar pessoas que irão exercer a actividade de ensino. Por último, dada a analogia estrutural entre o lugar físico da formação e o espaço onde ocorre a prática profissional, a formação de professores é, ainda, uma formação de formadores, na medida em que o objectivo da função docente é educar, formar o homem.

Como afirma Gimeno (1982), citado por Garcia (1999:23), a formação de professores representa õuma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo.ö A preocupação com a formação de professores está intrinsecamente ligada à concepção de que a docência é uma profissão. Justificando esta ideia, Diéguez (1980) citado por Garcia (1999:22) sustenta que a formação de professores nada mais é do que o õensino profissionalizante para o ensino.ö Garcia, por sua vez define a formação de professores como sendo:

õ[í] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didáctica e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores ó em formação ou em exercício ó se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir *profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar da educação que os alunos recebem.*ö (Garcia, 1999:26).

2.2.4 Formação inicial

Na literatura consultada, é evidente o consenso, entre diversos autores, de que a docência é uma profissão, pois, para o seu exercício, a pessoa deve ter um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, isto é, deve possuir competência profissional. De acordo com Garcia, a formação inicial é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como realiza as práticas de ensino (1999:25). Trata-se, portanto, da formação profissional propriamente dita, ou seja, aquela que tem a finalidade concreta de habilitar indivíduos que irão exercer a actividade de ensino, fornecendo-lhes conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais que lhes permitam desenvolver a profissão. A tentativa de definição deste conceito remete-nos ao de *profissão*.

2.2.5 Profissão

A U E M *et al* (2010) define *profissão* como sendo o conjunto de competências adquiridas através da formação, capacitação ou experiência para o exercício de uma ocupação.

Carlos Fontes (<http://educar.no.sapo.pt/profs2htm> disponível em 12/11/10), considera que, numa perspectiva sociológica, o conceito de *profissão* pode ser considerado um "constructo", dada a dificuldade em detalhar os seus atributos e adianta que, na língua portuguesa, o termo adquiriu um sentido muito amplo de "ocupação" ou "emprego". Nos países anglo-saxónicos, segundo o mesmo autor, pelo contrário, o termo é aplicado para designar as profissões liberais, como "médico", "advogado" ou "engenheiro". Os atributos destas profissões, transformaram-se em requisitos para todas as actividades profissionais que tenham como objectivo constituírem-se numa profissão. Seja como for, parece haver consenso quanto aos elementos caracterizadores de uma profissão. Autores como Contreras (2002:57) escrevem a respeito, fazendo referência aos professores

como semiprofissionais, õjá que lhes falta autonomia com relaçaõ ao estado que fixa sua prática, carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organizaçaõ exclusiva que regule o acesso e o código profissional.õ

Costa (1995:152), de maneira diferente, após analisar a questão do profissionalismo, posiciona-se, considerando o professor como um profissional. A autora concorda que os professores realmente estão vinculados ao Estado, que possuem independência e autonomia limitadas, mas considera que elas existem e os docentes têm campo de actuaçaõ definido socialmente, embora em processo de transformaçaõ. Ela justifica a sua posiçaõ, socorrendo-se do conceito de profissão de Nvoa (1995), como um conjunto de interesses relativos ao exercício de uma actividade institucionalizada, da qual o indivíduo retira seus meios de subsistência, actividade que exige a posse de um corpo de *savoir-faire* e a adesão de condutas e comportamentos, notadamente de ordem tica, definidos colectivamente e reconhecidos socialmente.

2.2.6 Formaçaõ permanente

Também designada de formaçaõ contínua ou formaçaõ em exercício, a formaçaõ permanente, segundo Ribeiro (1993):

õ [í] define-se, em termos gerais, como o conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitaçaõ profissional inicial e do período de induçaõ (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educaçaõ a proporcionar aos educandos.õ (Ribeiro, 1993:10).

Portanto, este tipo de formaçaõ não  senão uma das fases da formaçaõ do professor, subsequente da formaçaõ inicial, a qual, como já se fez referência, reveste-se de um carácter inconclusivo.

2.3 Desenvolvimento profissional dos professores

Enquanto a formação inicial tem relação intrínseca com as competências básicas do profissional da educação, do qual já se exige um posicionamento reflexivo sobre a actividade a que se propõe exercer, o desenvolvimento profissional resulta de variadas estratégias de formação e de aprendizagem em que o profissional se envolve.

Das mais variadas aproximações ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores elencadas por Garcia (1999:138), destaca-se a de Fullan (1990), pois, refere-se a qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros.

Diferentemente da noção de formação, a de desenvolvimento profissional aponta para um crescimento que é posterior à formação. Como diria Marcelo Garcia (1999:137), a noção de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e de continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Neste estágio afigura-se pertinente apontar alguns traços distintivos dos dois termos.

2.3.1 Diferença entre formação e desenvolvimento profissional

Sendo a noção de desenvolvimento profissional uma noção próxima da noção de formação, ela não é uma noção equivalente. Eis alguns traços distintivos, eloquentemente elaborados por Ponte (1998):

Tabela 1. Diferença entre Formação e Desenvolvimento Profissional (Ponte, 1998)

Formação	Desenvolvimento profissional
Está muito associada à ideia de frequentar cursos, numa lógica mais ou menos escolar	Processa-se através de múltiplas formas e processos que incluem a frequência de cursos, mas também outras actividades como projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc.
O movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao formando absorver os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos	Está-se a pensar num movimento de dentro para fora, na medida em que ele toma as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar; ou seja: o professor é objecto de formação, sim, mas é sujeito no desenvolvimento profissional;
Atende-se, principalmente, (se não exclusivamente) àquilo em que o professor é carente na perspectiva do promotor	Parte-se dos aspectos que o professor já tem, mas que podem ser desenvolvidos;
Formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos (ou por disciplinas, como na formação inicial...)	Embora possa incidir em cada momento num ou noutro aspecto, tende sempre a implicar a pessoa do professor como um todo;
Parte, invariavelmente, da teoria e, muitas vezes, não chega a sair da teoria	Tanto pode partir da teoria como da prática; e, em qualquer caso, tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada.

No mesmo diapasão situa-se a perspectiva de Imbernón (2000:43) que distingue o conceito de formação do de desenvolvimento, negando qualquer presença de sinonímia, chamando atenção para o que considera o perigo de confundir termos e conceitos em tudo o que se refere à formação do professor. Este autor considera a formação importante para o desenvolvimento profissional, mas alerta para o facto de não ser o único factor pois, há outros, como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e a formação permanente do professor.

Percebe-se que, mesmo com uma excelente formação inicial, o professor poderá não adquirir o desenvolvimento pleno da sua profissão, se não lhe forem postos à disposição os factores que conduzem à constituição plena desse desenvolvimento. Importa salientar que esta distinção de conceitos não nos deve levar a pensar que, um professor sem formação pode alcançar, pelo menos pela mesma via, o desenvolvimento profissional, salvo se nos situarmos numa perspectiva com conotações funcionalistas. Na verdade, o desenvolvimento pressupõe um nascimento como ponto de partida demarcado, e aponta para uma evolução, que lhe é posterior.

Falar em termos de desenvolvimento profissional não é, portanto, equivalente a falar em termos de formação. Garcia (1999:136) chama ainda atenção para a necessidade de marcar algumas diferenças semânticas de alguns termos que, durante algum tempo, foram usados como conceitos equivalentes: *aperfeiçoamento*, *formação em serviço*, *formação contínua*, *reciclagem*, *desenvolvimento profissional* ou *desenvolvimento de professores*. O mesmo autor cita Alvarez (1987) a referir-se à *formação contínua de professores* como sendo toda a actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa ó tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo ó para um desempenho mais eficaz das suas tarefas.

Já para Edelfelt e Johnson, citados pelo mesmo autor, a educação em serviço dos professores (ou desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional) definem-se como qualquer actividade de

desenvolvimento profissional que um professor realize, isoladamente ou com outros professores depois de ter recebido o seu certificado inicial de professor, e depois de começar a sua prática profissional.ö

A formação de professores contínua e mesmo em serviço, para Garcia (1999:136) diferencia-se do conceito de reciclagem pois, esta tem carácter pontual e de actualização. Assim, o mesmo autor, citando, partilha o posicionamento de Landsheere (1987), que define a reciclagem como òum aspecto específico do aperfeiçoamento de professores. Esta define-se como uma acção de treino intensivo, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma matéria se torna subitamente obsoletoí ou quando se reconhece que existe uma lacuna crítica na formação de professores.ö

O conceito de desenvolvimento profissional representa uma nova perspectiva não só de abordar a formação contínua, mas também e sobretudo de olhar os professores. Ao se valorizar o seu desenvolvimento profissional, eles deixam de ser vistos como meros receptáculos de formação, passando, pelo contrário, a ser tidos como profissionais autónomos e responsáveis pela sua própria formação.

2.4 Teorias que sustentam o desenvolvimento profissional dos professores

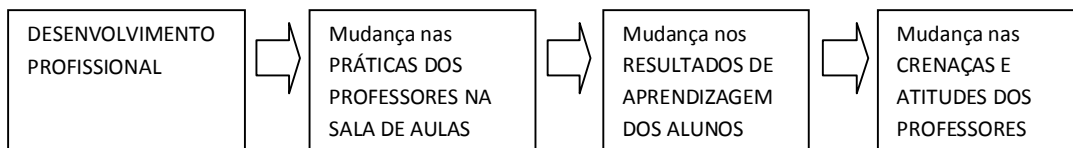
O desenvolvimento profissional dos professores tem sido uma área que tem suscitado um interesse cada vez crescente, fazendo surgir algumas teorias norteadoras do seu processo. Pela sua importância a seguir mencionam-se algumas, através das quais, sem se pretender ser exaustivo, procura-se, sim, reflectir acerca da relação existente entre os processos de aprendizagem e dos seus efeitos nos adultos em geral e nos professores, em particular.

2.4.1 Teorias sobre a mudança dos professores

De acordo com Garcia (1999:23), a palavra *mudança* surge com maior frequência no discurso pedagógico, devido ao facto de estar a assumir-se como tendo um valor próprio. Sendo o desenvolvimento profissional uma actividade deliberada, geralmente é realizada com metas e objectivos específicos em mente. Porque esta actividade é um processo de aprendizagem, o que com ela se pretende são mudanças. As mudanças que o programador do desenvolvimento profissional pretende podem, geralmente, ser bem definidas. É assim que, õas propostas de reforma procuram mudanças a nível escolar e de classe, ainda que pareça existir um maior consenso quanto à necessidade de mudança do que sobre a direcção que essa mudança deverá seguir.ö (Garcia,1999:23).

Guskey (1986; 2002), debruçando-se sobre os factores que, na sua óptica, contribuem para a ineficácia de muitos dos programas de desenvolvimento profissional dos professores, refere-se ao processo através do qual as mudanças nos professores ocorrem. A partir dessa reflexão o autor propõe o que designa de *modelo de mudança do professor*, socorrendo-se do princípio de que as crenças e atitudes dos professores só se modificam se eles observarem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. O referido modelo é esquematizado conforme se segue:

Figura 1. Um Modelo de Mudança do Professor de Guskey



Fonte: Guskey, 1986; 2002

De acordo com o mesmo autor, as mudanças na aprendizagem dos alunos resultam, evidentemente, das mudanças específicas nas práticas dos professores, operadas na sala de aulas, como sejam, uma nova abordagem instrucional, o uso

de novos materiais ou programa, ou simplesmente alguma modificação dos procedimentos de ensino ou do formato da sala

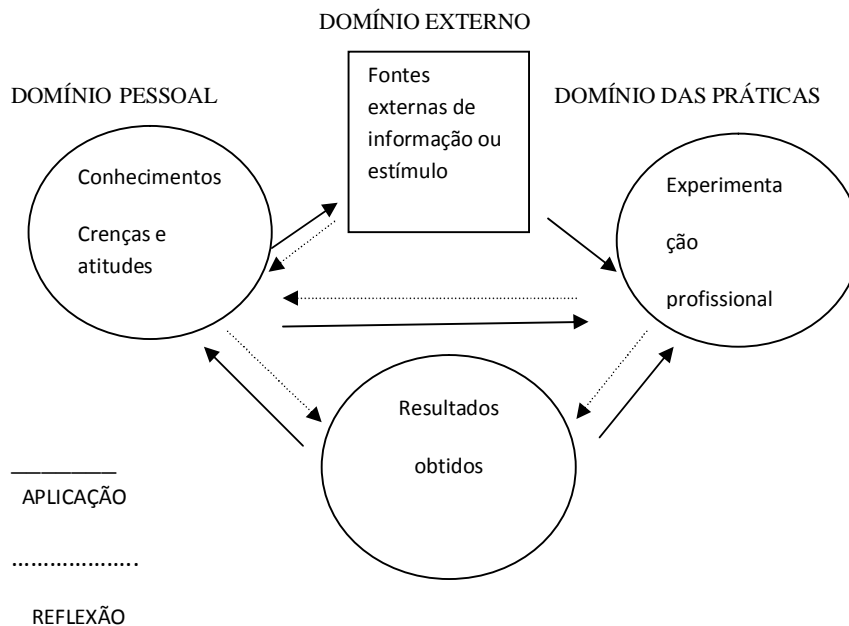
Guskey (2002), refere que, se, por exemplo, um professor que, de forma reiterada não tiver conseguido ajudar aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem a obterem bons resultados, pode, facilmente, acreditar que aqueles alunos são incapazes de alcançar a excelência escolar. Em contrapartida, um outro professor que tenha tido sucesso no ensino a alunos com as mesmas necessidades pode acreditar que esses alunos têm condições para atingir a excelência escolar. No entanto, se o primeiro tentasse uma nova estratégia que ajudasse com sucesso a aprendizagem desses alunos, as crenças do mesmo professor mudariam num outro sentido. Isto significa que a mudança de crenças e atitudes do professor, segundo este modelo, é influenciado pelo rendimento dos alunos, o qual, por sua vez, resulta de inovações introduzidas pelo professor, nas suas práticas em sala de aulas. Para este autor, o ponto crucial da questão é o de que, não é o desenvolvimento profissional em si que muda as crenças e atitudes dos professores, mas sim a implementação bem-sucedida das experiências destes.

Ressalta, deste posicionamento de Guskey, a lógica da aprendizagem transformativa que caracteriza o adulto aprendente, numa articulação entre mudança e desenvolvimento.

A respeito deste modelo, Garcia (1999:48) observa que ò... Guskey parte da ideia de que os professores são capazes de modificar a sua conduta docente sem que estejam totalmente convencidos de que aquilo que estão a fazer se vá repercutir positivamente nos alunos.ö No entender deste autor, a mudança pode ser adequada quando se trate de mudanças menores, tais como a introdução de um novo livro de texto, novas modalidades de tarefas para os alunos. Já para mudanças que implicam o assumir riscos, insegurança - ainda que temporariamente - em relação à ordem, disciplina e rendimento dos alunos, o mesmo autor considera que os professores necessitariam de mais informação e tempo para decidirem introduzi-las.

Clarke e Hollingsworth (2002), por sua vez, criticam este modelo, classificando-o de linear e de não reflectir a complexidade dos processos de aprendizagem dos professores nos programas de desenvolvimento profissional em que participam. Estes autores avançam uma proposta de um modelo não linear mas interrelacionado segundo o qual, a mudança ocorre por intermédio da mediação dos processos de aplicação e reflexão em quatro domínios: a) o domínio pessoal, que integra conhecimentos, crenças e atitudes do professor; b) o domínio das práticas de ensino; c) as consequências nas aprendizagens dos alunos e d) o domínio externo. A tese dos autores deste modelo é a de que o desenvolvimento profissional realiza-se tanto pela reflexão dos docentes, quanto pela aplicação de novos procedimentos.

Figura 2. Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional



Fonte: Clarke e Hollingsworth, 2002

2.4.2 Teorias da aprendizagem dos adultos e formação de professores

Garcia (1999:55) defende que, no que diz respeito à aprendizagem das pessoas adultas, incluindo os professores, não se pode afirmar que exista uma única teoria da aprendizagem do adulto. De acordo com o autor, a *andragogia* ou a *õarte e a*

ciência de ajudar os adultos a aprenderö proposta por Knowles parece ser aquela que com maior frequência tem sido referenciada. Esta teoria, segundo o autor citado, baseia-se em cinco princípios que se aplicam ao processo de constituição profissional docente:

O primeiro princípio refere que o adulto, no caso vertente, o professor, no seu processo de maturação e de formação, evolui de um estado de dependência para um de independência e autonomia.

O segundo é o de que o adulto acumula um vasto leque de experiências que servem de substrato para a sua aprendizagem. Como supõe a racionalidade prática, esse princípio assegura que o professor gere conhecimento a partir da reflexão sobre a sua experiência.

O terceiro afirma que os interesses do adulto pelo aprendizado dependem da sua real utilização no seu papel social, na sua profissão. A aprendizagem dos professores deve considerar as necessidades percebidas por eles mesmos. Esse princípio relaciona-se com o quarto, que argumenta que os adultos professores esperam uma imediata aplicação do que aprendem, minimizando a sua atenção para conhecimentos a serem úteis futuramente. Ressalve-se aqui, como afirma Guskey (2002), que o que atrai os professores para o desenvolvimento profissional é a crença de que, por essa via eles vão alargar os seus conhecimentos e habilidades, contribuindo para o seu crescimento e elevar a eficácia dos seus alunos. Contudo - acrescenta o autor citando Fullan & Miles (1992) - os professores tendem a ter uma orientação muito pragmática. O que eles esperam ganhar do desenvolvimento profissional são ideias específicas, concretas e práticas, directamente relacionadas com o quotidiano do funcionamento das suas salas de aulas. Assim, o professor tende a voltar-se mais para a aprendizagem, a partir de problemas, em vez de partir dos conteúdos. Deste modo, qualquer programa que não tome em conta esta necessidade, corre o risco de fracassar.

O último princípio é de que o adulto professor aprende mais por motivações e impulsos internos do que por recompensas ou motivações externas.

A par da teoria de Knowles, Garcia (1999:56) enuncia a de Jarvis sobre a experiência adulta. Segundo este autor, qualquer experiência ocorre numa dada situação, mas nem todas as experiências resultam necessariamente em aprendizagem.

Tabela 2. Teoria de Jarvis sobre a experiência adulta (adaptado) (Merriam e Caffarella 1991)

POSSIBILIDADES DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Presunção • Não consideração • Recusa 	<ul style="list-style-type: none"> - O sujeito pensa que isso já o sabe. - Não se tem em conta a possibilidade de resposta. - Recusa-se a oportunidade de aprender. 	<p>Não geram aprendizagem</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pré-consciente • Prática • Memorização 	<ul style="list-style-type: none"> - A pessoa interioriza algo inconscientemente. - Pode praticar-se uma nova capacidade sem a aprender. - Aquisição e armazenamento de informação 	<p>Geram aprendizagem por memorização</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Contemplação • Prática reflexiva • Aprendizagem experimental 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar no que se está a aprender, sem que se exija um resultado visível de conduta. - Tem a ver com a resolução de problemas. - Aprendizagem de uma pessoa ao realizar experiências no ambiente 	<p>Geram aprendizagem significativa integrada</p>

Fonte: Garcia, 1999:56

De acordo com esta teoria, um indivíduo adulto entra numa situação de aprendizagem e pode dela sair sem aprender. Também pode ir desde a experiência

à memorização e sair sem mudanças ou com mudanças. Para um nível maior de aprendizagem, uma pessoa pode ir da experiência ao raciocínio e reflexão e obter mudanças.

2.4.3 Teorias sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo dos professores

As teorias sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo dos professores fazem parte do desenvolvimento das diferentes teorias da aprendizagem do adulto. Segundo Garcia (1999:57), elas descrevem as transformações que ocorrem nas formas de construir e dar sentido às experiências por parte dos adultos. Conforme o autor refere, tanto as teorias sobre o ciclo vital das pessoas adultas como as do desenvolvimento cognitivo fornecem uma informação imprescindível para explicar e melhor compreender as necessidades dos professores em cada uma das diferentes etapas do seu desenvolvimento.

Nestas teorias, o desenvolvimento é entendido como um processo não estático nem uniforme, mas caracterizado por uma constante mudança, sendo que, como tal, os modelos devem procurar descrever e explicar a natureza das mudanças das pessoas adultas. (Garcia, 1999:57). Analisando os contributos dos diversos autores sobre as etapas de desenvolvimento das pessoas adultas, o autor cita Pintrich (1990) que, conforme se segue, enumera algumas das características do desenvolvimento cognitivo das pessoas adultas:

1. O desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida e que não se limita a certas idades.
2. O desenvolvimento pode ser tanto qualitativo como quantitativo.
3. O desenvolvimento é multidimensional. As mudanças ocorrem em muitas dimensões: biológica, social e psicológica.
4. O desenvolvimento é multidireccional. Podem existir diferentes modelos e percursos de desenvolvimento, em função do modelo de que se trata e do indivíduo. O desenvolvimento não tem que estar necessariamente dirigido para uma meta.
5. O desenvolvimento é determinado por muitos factores. Existem diferentes causas do desenvolvimento, incluindo as biológicas, sociais, psicológicas, físicas e históricas. Ocorrem interacções complexas entre estes factores, de tal maneira que as mesmas mudanças em diferentes sujeitos podem ter diferentes causas.

6. Os indivíduos constroem e organizam activamente as suas próprias histórias pessoais. Deste modo, o desenvolvimento não é apenas função dos diferentes acontecimentos pelos quais passa, mas também de um processo dialéctico entre os múltiplos factores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem desses factores.

Para o autor, a teoria das etapas do desenvolvimento baseia-se em três pressupostos: em primeiro lugar defende que os seres humanos processam as experiências nas quais se implicam através de estruturas cognitivas que os autores designam de etapas. Em segundo lugar, tais estruturas cognitivas organizam-se numa sequência hierárquica de etapas, que vão desde menos complexas a mais complexas, de tal forma que o desenvolvimento ocorre primeiro numa etapa particular, podendo, posteriormente, passar à etapa seguinte. De referir que o desenvolvimento não é entendido como um processo automático e unilateral, ocorrendo, sim, apenas pela interacção entre o indivíduo e o ambiente com o qual interage. No que aos professores diz respeito, os elementos do ambiente que influenciam o seu desenvolvimento são, principalmente, os alunos, os colegas bem como a sua própria concepção e motivação para aprender.

Finalmente e como salienta Sprinthall e Sprinthall (1981) citado por Garcia (1999:58), a conduta pode, de certo modo, ser determinada e prevista pela etapa de desenvolvimento particular de um indivíduo.

Pickle (1985) conforme citado em Garcia (1999:60), identifica os factores de evolução no desenvolvimento da maturidade dos professores segundo três dimensões, a saber: dimensão profissional, dimensão pessoal e dimensão processual. A dimensão profissional evolui de uma dimensão técnica e instrumental do conhecimento, até uma concepção mais científica e filosófica.

A dimensão pessoal evolui de uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos superiores até uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal.

Por último, o professor evolui para o concreto/abstracto/crítico/perspectiva, alcançando, desse modo, a maturidade profissional.

2.4.4. Teoria sobre os ciclos vitais dos professores

Trata-se de uma teoria amplamente explorada por estudiosos que utilizam o referencial da existência de etapas que caracterizam a evolução dos profissionais de ensino e que auxilia na compreensão de como a carreira docente se desenvolve. Não sendo intenção da presente pesquisa confrontar esta teoria com o contexto moçambicano, ela é aqui chamada apenas como um valor acrescentado à epistemologia da temática em estudo, nomeadamente, a compreensão de que as diferentes fases através das quais os professores evoluem implicam necessidades formativas diferenciadas, requerendo, em consequência, estratégias de desenvolvimento profissional específicas.

Huberman (1995:43) caracteriza o processo de desenvolvimento profissional em diferentes fases que constituem o ciclo de vida dos professores. Para o autor, o ciclo de vida dos professores não deve ser analisado de forma linear, mas como um processo que se dá ao longo da carreira.

Segundo o autor, a primeira fase é *entrada na carreira* (1 a 3 anos de actividade) é caracterizada por um processo de tateamento constante, pela preocupação consigo mesmo e pela distância entre os ideais e a realidade do dia-a-dia da sala de aulas. Os professores enfrentam dificuldades relacionados com a disciplina e com o manuseamento e exploração do material didáctico, ao mesmo tempo que são impulsionados pelo entusiasmo, pela experimentação e exaltação por assumir uma sala de aulas, o que ajuda a atenuar o *choque da realidade*.

Na segunda fase, designada de *estabilização* (4 a 6 anos), o professor demonstra um sentimento de competência pedagógica crescente e revela um certo à vontade e confiança para enfrentar situações mais complexas, em resultado da consolidação de um repertório pedagógico básico.

Segue-se a fase da *diversificação* (7 a 25 anos), na qual os professores realizam experiências pessoais, diversificam o material didáctico, variam os modos de

avaliar e as formas de interação com os seus alunos, elevando-se desse modo a sua motivação e empenho, passando a sentir maior segurança e autonomia.

Na mesma fase e em paralelo, corre uma outra denominada de *questionamento*. Trata-se, segundo o autor, de uma fase em que os professores têm um sentimento de rotina que os leva a uma série de questionamentos relacionados com o seu trabalho e a profissão.

Como resultado da anterior, segue-se a fase denominada de *distanciamento afectivo ou conservadorismo* e ocorre entre os 25 e 35 anos de carreira. Nesta fase os professores tornam-se mais confiantes e tranquilos ou queixam-se de questões que têm a ver com os alunos, o ensino e os colegas.

Segue-se a fase final da carreira, denominada de *desinvestimento* ó 35 a 40 anos de carreira ó na qual os professores passam por um processo de recuo nas ambições e nos ideais, e deixam de investir na sua carreira

Huberman (1995) alerta que o desenvolvimento de uma carreira ou de uma vida é um processo e não uma série de acontecimentos lineares e uniformes. Portanto, apesar de a sua pesquisa revelar uma sequência normativa ou tendências centrais nos ciclos de vida docente, as etapas apresentadas não são pré-determinadas. Ao invés, são processos que diferem de professor para professor, devido a factores maturacionais, sociais e históricos, que influenciam o percurso de uma carreira.

Sikes (1985) é referenciado por Garcia (1999:62) como um dos autores que se dedicaram ao estudo das relações entre as idades e os ciclos vitais dos professores e as suas características pessoais. Conforme o autor, as diversas investigações realizadas mostraram que õ diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações, etc., parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira. Conforme Garcia (1999), Sikes desenvolveu um estudo em que identificou cinco etapas pelas quais os professores passam. A primeira ocorre entre os 21 e 28 anos e é caracterizada pela exploração das possibilidades de vida adulta e de início de uma estrutura estável de vida. De acordo com o autor, os professores, nesta etapa,

estão mais preocupados com os problemas de disciplina - devido à ausência de autoridade - e com o domínio dos conteúdos. Trata-se, portanto, de uma fase de socialização profissional.

A segunda fase ocorre entre os 28 e os 33 anos. Denominada de *transição*, trata-se da fase de estabilidade no posto de trabalho para uns e de procura de um novo emprego para outros. Para o autor, é a fase em que os professores começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio do conteúdo.

Na terceira fase, entre os trinta e os 30 e os 40 anos, os professores encontram-se num período de grande capacidade física e intelectual, o que significa energia, implicação, ambição e confiança em si mesmos. Denominada de fase de estabilização e normalização, os professores, de acordo com o autor, tentam ser mais competentes no seu trabalho e, às vezes, procuram a promoção.

A quarta fase ocorre entre os 40 e os 50/55 anos. Nesta fase, os professores já se adaptaram à sua maturidade e adoptam novos papéis na escola e no sistema educativo. Podem ser professores que mantêm os princípios e os costumes da escola, aqueles a quem recaem muitas das responsabilidades e, segundo o autor, fazem-no porque acreditam que é o que devem fazer. Alguns professores resistem às mudanças e ficam amargurados e críticos.

A quinta e última fase de Sikes ocorre entre os 50/55 até à jubilação. É uma fase de preparação da jubilação e é caracterizada pelo afrouxamento da disciplina bem como das exigências sobre os alunos.

As teorias acima elencadas e descritas servem de base de reflexão para os planificadores e decisores dos programas de desenvolvimento profissional, no sentido de, nesse processo, terem em conta a personalidade do professor, na sua qualidade de pessoa e profissional. Destacam as implicações envolvidas na aprendizagem do adulto, ou seja, de alguém que possui uma história, crenças e expectativas de vida e de profissão, como é o caso do professor. São teorias que, uma vez tidas em consideração podem sustentar uma planificação eficaz do

desenvolvimento profissional, podendo esta, por sua vez resultar em melhorias educacionais significativas e sustentáveis.

2.5 O Desenvolvimento Profissional dos Professores como Elemento de Integração de Práticas Curriculares, Docentes, Escolares e Pessoais.

A literatura sobre o desenvolvimento profissional de professores defende a necessidade de relacionar o desenvolvimento profissional destes com o seu contexto de trabalho. É neste contexto que Garcia (1999:139), defende que a formação de professores deve ser compreendida em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didáctica, nomeadamente, a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os próprios professores. Este posicionamento, de acordo com o autor, tem como pressuposto a necessidade de integração dos saberes didácticos e o reconhecimento das contribuições de tais áreas para a formação de professores. O desenvolvimento profissional dos professores é visto pelo autor como òuma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino.ö Segue-se a descrição das relações que se estabelecem.

2.5.1 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola

Se é verdade que o desenvolvimento profissional dos professores visa melhorar e elevar os índices de aprendizagem dos alunos, não é menos verdade que tal melhoria institucional da escola. Garcia (1999:139) afirma mesmo que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são òduas faces da mesma moeda, de tal forma que é difícil pensar numa sem a outra.ö A este propósito o autor cita Escudero (1992a) afirmando que ò a formação e a mudança devem ser pensadas em conjuntoí ö. Com efeito, este autor defende uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens. Isto implica, necessariamente, no dizer de Garcia (1999:141) òentender a escola como unidade básica para mudar e melhorar

o ensino, na medida em que, como afirma Fernstermacher e Berliner (1985) citado por aquele autor, o desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola.

2.5.2 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular

Debruçando-se sobre as relações entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular, Garcia (1999:142) afirma que elas são quase totalmente determinadas pelas concepções de currículo, inovação curricular, bem como pelo papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular que se assume como habitual. Significa que o papel do professor irá variar conforme o desenvolvimento curricular assuma uma concepção tecnológica, política ou cultural ou seja, conforme afirma o autor, citando Stenhouse (1984) a margem de autonomia que os professores possuem, individual ou colectivamente, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a cabo uma proposta curricular.

Garcia (1999) chama atenção desta relação afirmando que quando a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a de um técnico, ou, mais concretamente, a de um utilizador de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola o desenvolvimento profissional que ocorre é coerente com a imagem que se assume do professor. Portanto, o ideal é que o professor seja visto como um agente de desenvolvimento curricular.

2.5.3 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino

Pelo que se observa na maioria dos programas de desenvolvimento profissional, é fácil concluir que esta relação é a mais comum, pois, como bem refere Garcia (1999) o desenvolvimento profissional dos professores tem visado, geralmente, o aperfeiçoamento das competências de ensino dos professores. A

implicação directa desta abordagem é considerar a aula e tudo o que nela se encontra envolvido, como o único indicador válido para a promoção das acções de formação, dando azo a que se espere dos professores, a aquisição de competências previamente estabelecidas.

Garcia (1999) refere que, com o aparecimento de novas perspectivas de análise do ensino, o foco de estudo, por um lado, foi ampliado e, como consequência, deu lugar a uma reformulação do conteúdo e procedimento das estratégias de desenvolvimento profissional. Para o efeito, segundo o autor, contribuiu a preocupação com a análise das dimensões ocultas, ou seja, os processos de pensamento, juízos, tomada de decisões dos professores e dos alunos, bem como a mudança na concepção do professor. Desse modo, o desenvolvimento profissional do professor passou a ser entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a sua reflexão sobre a sua própria prática. Por sua vez, ainda de acordo com o autor, transformou-se o papel de peritos que os formadores ostentavam, passando ao de *colaboradores* e *assessores*.

2.5.4 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores

Trata-se de uma componente que se refere à dimensão pessoal e profissional do professor como sujeito que aprende. Visto sob este prisma, há lugar para estabelecer relações entre o desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento da profissionalidade.

A questão da profissionalidade, de acordo com Garcia (1999:145) deve ser abordada segundo alguns aspectos que actualmente caracterizam o ensino:

• Uma burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores, que levam a um aumento do controlo, uma diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da sua carreira docente.

Acresce referir que a profissão docente é caracterizada pelo isolamento entre os professores, predominando a cultura do individualismo, em detrimento da colaboração. Estas são algumas características a ter em conta no desenho de propostas de desenvolvimento profissional, juntamente com as teorias sobre a mudança dos professores, sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo e outras já referidas na secção 2.4 deste capítulo.

2.6 Modelos de desenvolvimento profissional dos professores

O conceito de modelo de desenvolvimento profissional designa um desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento, e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento (Sparks & Loucks-horsley, 1990:235). Assim, o modelo dá resposta a algumas concepções prévias relativas às relações entre investigação e formação, a uma concepção de professor, assim como a algumas teorias sobre as estratégias mais adequadas para facilitar a sua aprendizagem.

De modo a enriquecer o alinhamento teórico-conceptual sobre a temática em estudo, seguem-se alguns modelos de desenvolvimento profissional.

2.6.1 Desenvolvimento profissional autónomo

O desenvolvimento profissional autónomo é, segundo Garcia (1999:150), a modalidade mais simples, que corresponde a uma concepção de desenvolvimento profissional, segundo a qual os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Com efeito, na sua qualidade de profissionais e adultos, os professores podem promover e dirigir actividades de autoaprendizagem, visando melhorar o seu desempenho e a aprendizagem dos seus alunos, a partir das necessidades por si percebidas. De acordo com o autor, os professores são sujeitos individuais capazes de auto-aprendizagem e que por isso podem planificar, dirigir e seleccionar actividades de formação.

2.6.2 Desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão

2.6.2.1 A reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional do professor implica a valorização da acção deste como fonte de saber. De acordo com Freire (1970:27), a reflexão crítica tem como objectivo levar as pessoas a profundamente darem-se conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela. Ao reflectirem sobre as suas experiências, os professores criam condições favoráveis à tomada de consciência sobre as suas práticas e atitudes, realizando um processo de constante de auto-avaliação.

Garcia (1999:153) recorda que o objectivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, sendo que de acordo com o mesmo autor, algumas das estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os professores se possam ver reflectidos, e, que através desse reflexo, o professor adquira uma maior auto consciência pessoal e profissional.

2.6.2.2 Reflexão sobre a acção: o apoio profissional mútuo (*coaching*)

Trata-se de um processo que inclui a observação por parte de colegas, denominado de diferentes formas (Garcia, 1999:162), nomeadamente, *apoio profissional mútuo*, *mentoria*, *feedback de colegas*, *supervisão de colegas ou supervisão clínica* (Kilbourn, 1990, citado por Garcia, 1999). Tal como se refere o autor, o termo *coaching*, é utilizado para se referir à observação e supervisão entre colegas. Em Inglês, *coach* significa preparador, treinador, sendo que, a actividade que este realiza (*coaching*) refere-se ao apoio e assessoria de profissionais. Trata-se de uma actividade que visa proporcionar apoio pessoal e assistência técnica aos professores no seu local de trabalho.

Garcia (1999) refere-se a Garmston (1987), como tendo diferenciado três tipos de *coaching* em função dos objectivos que se pretendem alcançar, nomeadamente: a)

apoio profissional técnico, que tem como objectivo ajudar os professores a serem capazes de transferir para as suas classes estratégias de aprendizagem ou modelos de ensino aprendidos em seminários; b) *apoio profissional de colegas*, que corresponde à denominada supervisão clínica. Trata-se de uma modalidade de apoio profissional mútuo que defende a necessidade de introduzir a observação e análise da prática como requisito para melhorar o ensino através de processos de reflexão entre os professores (Garcia, 1999:163); c) *apoio profissional para a indagação*, que representa um passo subsequente ao da modalidade de apoio profissional de colegas, uma vez que exige a presença de uma cultura e práticas de colaboração estáveis asseguradas pela escola. Com efeito, o apoio profissional mútuo exige um clima de cooperação, democracia e abertura, na medida em que pretende ser uma oportunidade de os colegas se observarem uns aos outros e, por essa via, puderem florescer novas ideias sobre o ensino, a inter-ajuda e proporcionar a autoavaliação dos professores.

2.6.3 Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular.

Trata-se, conforme Sparks & Loucks-Horsley (1990) citado por Garcia (1999:166), de um modelo de desenvolvimento profissional que inclui aquelas actividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola. De acordo ainda com os mesmos autores, três pressupostos constituem o ponto de partida desta modalidade:

- Os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema. Assim, o desenvolvimento de currículo gera a necessidade de os professores aprenderem novos conteúdos, estratégias didácticas, formas de avaliação, o que se repercute na sua formação.
- Quando os professores trabalham em questões relativas ao seu trabalho, conseguem entender melhor o que é preciso melhorar.
- Os professores adquirem um importante conhecimento ou competência através da sua implicação no aperfeiçoamento da escola ou do desenvolvimento do currículo, de tal forma que aprendem a estar mais conscientes das perspectivas dos outros, a apreciar mais

as diferenças individuais, a adquirir maior competência na liderança do grupo, a resolver problemas, etc.

Garcia (1999) salienta que este modelo de desenvolvimento profissional õtem como objectivo envolver o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projecto que pode ser de inovação educativa, ou de auto-revisão institucional, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação, assim como aumentar os níveis de colaboração e a autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas.ö

Este modelo tem, entre outras, a vantagem de basear-se nas necessidades da escola, o que permite a esta, proporcionar os seus próprios programas. Além disso, podem ser abordados diferentes níveis de desenvolvimento profissional e utilizar-se o saber-fazer dos professores da escola.Em contrapartida, a escola precisa de ter a capacidade de identificar as suas próprias necessidades, para além de que deve possuir conhecimentos e recursos suficientes.

2.6.3.1 Desenvolvimento de projectos de inovação curricular

Fullan e Pomfret (1977) são citados por Garcia (1999:167) como tendo evidenciado as relações entre o desenvolvimento profissional e a inovação curricular, ao mostrarem que, quando os professores se implicam na implementação de uma inovação ocorrem algumas mudanças significativas. Com o efeito, o autor defende que õo processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagemö. Mais esclarece que quando se relacionam com inovações concretas, o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas ocorrem simultaneamente.

2.6.4 Desenvolvimento profissional através de cursos de formação

Os cursos de formação constituem o modelo com maior tradição e reconhecimento. De acordo com Garcia (1999:178), ao contrário de outras modalidades de formação, os cursos têm características muito definidas:

Em primeiro lugar, a presença de um professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidáctico ou

organizacional, o qual determina o conteúdo assim como o plano de actividades do curso. Normalmente, as sessões desenvolvem-se com uma grande clareza de objectivos ou de resultados de aprendizagens, que incluem normalmente a aquisição de conhecimentos e competências. Este modelo fundamenta-se, conforme Sparks e Loucks-horsley (1990), citado por Garcia (1999:178), em três pressupostos:

- Existem condutas e técnicas didácticas que merecem ser postas em prática pelos professores. São elas, entre outras, as que foram geradas pela investigação científica.
- Os professores podem mudar a sua conduta e aprender a aplicar na sua classe condutas que não conheciam previamente.
- Alguns tipos de conhecimento e competências prestam-se especialmente bem a um processo de treino. Além disso, devido à proporção professor/formador, este modelo apresenta uma boa relação custo/ benefício

Bell (1991) citado por Garcia (1999:178) refere-se a vantagens e inconvenientes que este tipo de orientação pode ter no desenvolvimento profissional dos professores. Para aquele autor, constituem vantagens o poder que o modelo tem de aumentar os conhecimentos, melhorar as competências. Além disso, proporciona uma oportunidade para reflectir sobre a prática profissional e pode permitir qualificações posteriores.

Como inconvenientes desta modalidade aponta-se, de entre outros, o seu carácter excessivamente teórico, a determinação das opções pelos organizadores, o risco de não reflectir as necessidades da escola ou ignorar o saber-fazer dos professores.

2.6.5. Desenvolvimento profissional através da investigação

Segundo Garcia (1999:182), a imagem do professor como investigador aparece ligada ao movimento de investigação-acção e tem as suas origens nos trabalhos de Collier que foi quem criou o termo, e posteriormente de Kurt Lewin, que definiu a investigação-acção como ãuma espiral de passos que se compõem de um ciclo de planificação, acção e produtos acerca dos resultados da acção. Por acção

entende-se toda a actividade profissional do professor. O professor, ao trilhar os caminhos da reflexão sobre a sua acção, mune-se de um instrumento de aprendizagem valioso, pois é no contacto com a prática que ele adquire e constrói novas teorias e estratégias e novos conceitos. Tal como afirma Elliot (1976) citado por Garcia (1999:183), a investigação na acção é concebida como o processo mediante o qual o professor consegue teorizar acerca dos problemas práticos em situações particulares.

A investigação-acção propõe um tipo de indagação em que os problemas de investigação surgem a partir da própria prática do professor ou de um grupo de professores.

2.6.6 Uma proposta integradora: O Modelo SIPPE

Ao longo das secções precedentes foram elencados, de forma individual, alguns modelos de desenvolvimento profissional dos professores. A apresentação individual dos referidos modelos deveu-se a questões meramente metódicas, pois, conforme alerta Garcia (1999:189), não significa que se trata de modelos exclusivos, mas que, pelo contrário, podem e devem complementar-se sempre e quando exista clareza de objectivos em relação ao tipo de professor que se pretende, com que currículo, em que escola e com que conhecimento.

O modelo SIPPE (Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício) é integrado porque tem o mérito de integrar diferentes componentes de formação e aperfeiçoamento dos professores. O modelo SIPPE pretende, igualmente, institucionalizar o processo de aperfeiçoamento dos professores como um processo de desenvolvimento, uma assimilação dos elementos da mudança de uma organização estruturada, a qual modifica a organização de uma forma estável.

De acordo com Garcia (1999:189), o modelo SIPPE, tal como o modelo de desenvolvimento profissional centrado na escola, defende a necessidade de que o aperfeiçoamento dos professores parta do local de trabalho dos professores. O

autor cita Fernández Pérez (1988) a asseverar que o eixo ou espinha dorsal do aperfeiçoamento dos professores tem de ser a sua prática diária nas escolas. Para tal, conforme referido na secção 2.5.2.1 acima, os professores precisam de estar cientes da importância da análise e reflexão sobre a sua própria prática como elemento configurador de aprendizagens e do seu desenvolvimento profissional.

2.7 Conhecimento e saber (es) docentes

As pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes são resultado da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica centrada no professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc. Para Nóvoa (1995), esta nova abordagem surgiu em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores, em decorrência de uma separação entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal. Com esta nova abordagem, passa-se a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o peso da interferência do modo de vida pessoal no modo de vida profissional. Para tal, a constituição do trabalho do professor passa a ser estudado tendo em conta os diferentes aspectos da sua história, quer individual, quer profissional.

Pacheco e Flores (1999:15) citando Carter (1990), Grossman (1990), Garcia (1994) e González (1995) referem que algumas questões como: que tipos de conhecimento possuem os professores? Como adquirem os professores o conhecimento profissional, e em que contextos? Que características marcam o conhecimento para o ensino, entre outras, têm suscitado um interesse crescente por parte de diversos investigadores. De acordo com os mesmos autores, na prática, o que os professores pensam, fazem, escrevem, verbalizam deve-se, por um lado, a um conhecimento que resulta de um processo aquisitivo e, por outro, a um conhecimento que se consubstancia num discurso sobre uma prática ou um modo de acção. Esta última abordagem tem como base a ideia de que os professores (na sua qualidade de profissionais) são produtores de saberes, sendo

que existe um saber que emerge da prática profissional. Com efeito e de acordo com Pacheco e Flores (1999), trabalhos como os de Feiman-Nemser (1990), Schön (1983), Schulman (1986), entre outros, defendem que os professores desenvolvem um saber prático perante a imprevisibilidade e ambiguidade da prática, o que exige dos mesmos uma capacidade artística, de invenção, de adaptação à realidade do ensino que, por sua vez, é dinâmica e em constante transformação.

Na mesma linha, Tardif et al (1991) sustentam que, pelas interações, os professores produzem e tentam produzir saberes que lhes permitem dominar e compreender a sua prática. Trata-se da corrente da prática reflexiva da abordagem profissional de que são subscritores autores como Schön, Calderhead, Houston e Clift, Gore e Zeichner, só para citar alguns. A proeminência da reflexão advém do campo da educação de adultos, da qual faz parte integrante a formação de professores.

Sustentando-se na premissa de que existe um conjunto de conhecimentos base (knowledge base) para o ensino, os teóricos acreditam na possibilidade de se melhorar a formação de professores através da validação desse *corpus* de saberes.

Autores como Garcia e Shulman, utilizam o termo conhecimento para se referirem àquilo que os professores deveriam compreender sobre a docência, para favorecer um processo de ensino-aprendizagem eficiente. É o que Schulman (1986) designa de *base de conhecimentos de docência*, e que Garcia chama *conhecimento profissional dos professores*. Em jeito de operacionalização dos seus conceitos, Schulman (2005:5) considera *conhecimento* sobre a *docência* o que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais do que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas, ao passo que para Garcia (1992), é o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino.

Para Schulman há um mínimo de sete categorias da base de conhecimento do professor:

1) Conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral), tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcende o âmbito da disciplina; 3) conhecimento do currículo, considerado como um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como ferramentas para o ofício do docente. 4) Conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos que vai desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento escolares até ao carácter das comunidades e culturais; 6) conhecimento didático do conteúdo destinado a essa especial relação entre a matéria e a pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma de particular de compreensão profissional. 7) Conhecimento dos objectivos, finalidades e valores educativos e dos seus fundamentos filosóficos e históricos.

Já Garcia (1992:5) estabelece os componentes que deveriam integrar os conhecimentos profissionais dos professores como sendo:

- 1) Conhecimento pedagógico geral, concebido como conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, assim com sobre os princípios gerais de ensino, tempo de aprendizagem académica, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da classe, etc.
- 2) Conhecimento do conteúdo, associado aos conhecimentos que os professores devem possuir da matéria que ensinam;
- 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina;
- 4) conhecimento didático do conteúdo, um tipo especial de conhecimento.

2.8 Dimensões do desenvolvimento profissional dos professores

Os professores adquirem as qualidades de bons profissionais mediante um processo longo, durante o qual, eles vão constituindo um sistema de crenças acerca da sua actividade.

Bolívar (2002), Garcia (1995), Nóvoa (1995ab) e Ponte (1998) assinalam que o desenvolvimento profissional pressupõe que a formação docente inicia na sua formação como pessoa, como indivíduo, que permanece como um processo que se dá no decorrer de toda a sua carreira.

O desenvolvimento profissional compreende um sentido mais amplo de formação pois, incluindo cursos, seminários, conferências, etc., também admite a participação do professor em actividades como projectos, grupos de estudos, trocas de experiências, leituras, participações na sociedade, inserções culturais e sociais do professor e suas reflexões, que podem estar restritas ou não ao âmbito da escola ou de outros níveis.

Para Silva (2000:11), considerando que o desenvolvimento profissional se estrutura não só no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também em atitudes do professor, relações interpessoais, competências ligadas ao processo pedagógico entre outras, os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal.

Tendo como referência esta concepção, na procura de retratar o desenvolvimento profissional docente, Howey (1985:13) identifica seis dimensões: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional e desenvolvimento da carreira.

O *desenvolvimento pedagógico* enfoca o ensino em áreas específicas do currículo, em táticas instrucionais genéricas como aquelas relacionadas à gestão da sala de aula [...] (Howey, 1985: 59)

Quanto ao *conhecimento e compreensão de si mesmo*, é imprescindível ao professor conhecer o desenvolvimento humano, especialmente que tenha uma imagem equilibrada de si próprio e um sentimento de auto-realização.

O *desenvolvimento cognitivo* refere-se à aquisição de conhecimentos e à capacidade do docente de aperfeiçoar estratégias de processamento de informação. Pode-se incluir, nesta dimensão de Howey (1985), o que tavares (1997) denomina de competência científica

A outra dimensão do desenvolvimento profissional do professor, proposta por Howey (1985: 61), é o *desenvolvimento teórico*, que consiste em os professores esclarecerem e sistematizarem as suas percepções e atitudes, por meio da reflexão sobre as crenças que norteiam a sua prática em sala de aula. A postura não-reflexiva, não-exploratória dos professores pode contribuir para uma prática questionável e certamente contribui para a imagem prosaica dominante dos professores.

Assim, Howey (1985) assinala a dimensão do *desenvolvimento profissional* do professor, situando o aperfeiçoamento de base do conhecimento de sua profissão, mediante investigação. Para Ponte (1998), ao realizar uma investigação gerada numa dificuldade concreta, no âmbito da prática profissional, o professor pode melhorar as suas condições de trabalho e conseguir resultados mais relevantes.

A última dimensão apontada por Howey (1985) é o *desenvolvimento da carreira*. Para ele, as carreiras de inúmeros docentes podem ganhar maior destaque de duas formas fundamentais: em primeiro lugar, pela adopção de papéis diferenciados, realísticos e complementares pelos professores, especialmente, os do ensino básico. Em segundo, por meio do desenvolvimento de habilidades e papéis de liderança, com uma hierarquia viável para os professores, de forma que lhes permita manter responsabilidades com a educação.

Diante do exposto, percebe-se que Howey organiza uma tentativa de abordar o desenvolvimento profissional do professor de uma forma abrangente, estabelecendo as suas dimensões.

2.9 Resumo do capítulo

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento profissional dos professores é uma das etapas do processo formativo destes, pretendeu-se, com este capítulo, compulsar sobre o que constitui o conhecimento difundido por aqueles que se dedicam às pesquisas sobre a temática em apreço. Os conceitos ligados à área de formação e de formação de professores tiveram como objectivo principal fornecer

bases para dissipar e/ou prevenir algumas confusões decorrentes do emprego indistinto dos mesmos.

As teorias e os modelos de desenvolvimento profissional foram seleccionados tendo em vista a orientação em que se baseia a interpretação dos dados, pois dão uma visão sobre os processos, formatos e conteúdos que informam os programas de desenvolvimento profissional no campo que é o objecto da presente pesquisa.

A leitura do capítulo permite depreender que os programas de desenvolvimento profissional variam largamente nos seus conteúdos e formatos, mas que partilham o mesmo objectivo: modificar as práticas profissionais, as crenças, as atitudes e a compreensão da escola como um fim articulado. Neste caso, o fim é a melhoria da aprendizagem dos alunos.

As três áreas de mudança são apontadas como sendo aquelas em cuja direcção os programas de desenvolvimento profissional devem caminhar. Portanto, os programas de desenvolvimento profissional dos professores são vistos como esforços sistemáticos, não só para a actualização dos conhecimentos, mas sobretudo, para provocar mudanças nos professores, resultando em outras mudanças nos alunos desses mesmos professores. A teoria sobre a mudança dos professores constitui o eixo orientador principal da operacionalização da análise dos dados, pois o interesse desta pesquisa situa-se ao nível das percepções dos professores acerca do impacto dos programas de desenvolvimento profissional na alteração das suas práticas pedagógicas. Considera-se, assim, que este capítulo estabelece uma plataforma epistemológica do desenvolvimento profissional, por um lado, e a base de sustentação da análise que se faz no capítulo IV, por outro.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Introdução

Neste capítulo pretende-se apresentar as acções que foram desenvolvidas com vista a alcançar os objectivos da presente pesquisa. Nele são indicadas as técnicas escolhidas para a recolha dos dados, os critérios que presidiram à selecção do campo da pesquisa, a amostragem, os procedimentos de aplicação das técnicas de recolha dos dados, seu tratamento, validade dos instrumentos e as limitações do estudo.

3.1.1 Campo de pesquisa

Para a realização da pesquisa foram escolhidos os distritos de Matola e de Marracuene, na província de Maputo. A escolha deste campo teve em conta a experiência da província sobre os programas de desenvolvimento profissional, em razão de ter sido uma daquelas que implementaram, em regime piloto, o programa CRESCER (Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos) em todo o país.

3.1.2 População e amostra

Segundo Gil (2008:89), população ou universo é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. A sua escolha é feita de acordo com o objectivo do estudo.

Deste modo, a população escolhida para o presente estudo compreendeu dois grupos. O primeiro é constituído por professores do ensino básico, ou seja, que leccionam da 1ª à 7ª classes, com formação inicial e que participaram em programas ou acções de desenvolvimento profissional, num total de 538, sendo 223 do distrito de Marracuene e 315 do distrito da Matola.

O segundo é constituído por formadores e gestores da educação, em virtude de ambos formarem o grupo que mais lida com as políticas educacionais e, portanto possuir as informações pretendidas para caracterizar o processo de desenvolvimento profissional em implementação na província.

Definida por Gil (2008:90) como sendo o subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população, a amostra do primeiro grupo é de 60 professores, a quem foi aplicado igual número de questionários. Foram realizadas 10 entrevistas a formadores e a gestores da educação.

A opção por instrumentos diferenciados de recolha dos dados para os dois extractos, deveu-se, por um lado, pelos números também desiguais de respondentes e, por outro, pela natureza dos objectivos estabelecidos para cada um dos instrumentos, conforme se esclarece na secção 3.2 deste capítulo.

Em relação aos professores, a escolha da amostra foi por conveniência e foi influenciada pela dispersão do grupo-alvo, ou seja, acessibilidade e localização dos professores com formação inicial e que tenham participado em programas e/ou actividades de desenvolvimento profissional. Portanto, tratou-se de um número de respondentes possível e disponível.

3.1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Devido aos objectivos desta pesquisa, que procura analisar o desenvolvimento profissional dos professores primários, explorando as percepções destes quanto às mudanças nas suas práticas de ensino, esta pesquisa é de abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994:47), há cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa.

- Tem o ambiente natural como sua fonte directa de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- Os dados colectados são predominantemente descritivos;

- A preocupação com o processo é muito maior do que o produto;
- O significado que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador e
- A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim, foram administrados, de forma combinada, dois instrumentos de recolha de dados sendo um de tipo questionário, destinado aos professores, e outro de tipo entrevista, destinado aos formadores e gestores de educação. O questionário é constituído por dois blocos: o primeiro bloco pede informações pessoais e profissionais do respondente, cujo objectivo é captar as características da população inquirida. O segundo bloco é, predominantemente, corporizado por perguntas fechadas de múltipla escolha. Em se tratando de uma pesquisa que procura levantar e analisar as percepções dos visados, o questionário foi concebido segundo o estilo da escala de Likert de 4 *itens*, em que o respondente especifica o seu nível de concordância com uma afirmação, consoante o grau de intensidade percebida pelo mesmo. Este bloco explora: a) dados sobre o desenvolvimento profissional (formação frequentada, modalidades de formação frequentadas); b) percepções sobre o desenvolvimento profissional (valorização profissional sobre as modalidades de formação frequentadas, experiências pessoais de formação), c) percepções sobre as necessidades pessoais de formação e d) as motivações da sua participação em programas de desenvolvimento profissional.

As entrevistas, como referem Bogdan & Biklen (1994:135), variam quanto ao grau de estruturação, desde as estruturadas até às não estruturadas. No entanto, estes autores referem que as entrevistas semi-estruturadas têm a vantagem de se focar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Neste estudo optou-se pelas entrevistas semiestruturadas por se mostrarem mais adequadas a este contexto, pois permitem uma captação aprofundada das informações pretendidas. Estas entrevistas foram conduzidas através de um guião com algumas questões gerais (básicas), que foram sendo exploradas consoante as respostas dadas pelos entrevistados.

As entrevistas foram aplicadas aos gestores de educação e formadores de professores, com o objectivo principal de complementar e relacionar as informações recolhidas através dos questionários no que diz respeito a: a) tipo e/ou modelos e modalidades de programas de desenvolvimento profissional de professores do ensino primário existentes na província e nas escolas, b) grupo alvo, c) conteúdos oferecidos, d) entidade(s) responsável(eis) pelo desenho, planificação e implementação dos conteúdos, e) possível envolvimento dos professores na planificação dos conteúdos ou na identificação das necessidades formativas individuais, f) avaliação feita quanto aos efeitos dos programas, bem como g) formas de acompanhamento dos professores submetidos aos programas de desenvolvimento profissional.

3.2 Procedimentos de recolha e análise dos dados

A aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foi precedida de contactos exploratórios visando identificar a existência ou não de condições que permitissem realizar o estudo, de modo a responder aos objectivos da pesquisa, nomeadamente, a existência de programas de desenvolvimento profissional de professores do ensino básico na província. Uma vez confirmadas as condições, o pesquisador solicitou entrevistas e permissão para aplicar os questionários aos professores visados. Numa primeira fase, foi realizada uma testagem com um grupo de 10 professores com as mesmas características das da amostra, com a finalidade de verificar possíveis imprecisões do instrumento. Este teste mostrou-se de grande utilidade, pois deu indicações que permitiram o aprimoramento do questionário, permitindo, desse modo, que as informações recolhidas respondessem às questões de partida da pesquisa.

Na segunda fase, e com a ajuda dos técnicos das direcções distritais de educação respectivas, os questionários foram distribuídos pelos professores visados, então disponíveis. Dos 60 questionários distribuídos, 3 não tiveram retorno e 5 foram excluídos por irregularidades de preenchimento.

3.2.1 Questões éticas

Foram solicitadas audiências com os gestores da educação para a apresentação do projecto e solicitada autorização para a aplicação dos questionários aos professores e das entrevistas aos mesmos gestores e formadores.

Foram explicados, por escrito (ver anexos) e oralmente, os objectivos da pesquisa, bem como os procedimentos para o preenchimento do questionário. Para garantir a confidencialidade e o anonimato, cada inquirido recebeu o questionário acompanhado de um envelope através do qual, depois de preenchido, foi devolvido sem qualquer tipo de identificação. Dada a localização dispersa das escolas com professores que participaram em programas de desenvolvimento profissional, nuns casos, estes foram convidados a deslocar-se para uma escola considerada central e, noutros, os questionários foram entregues a um professor que tratou de os distribuir e recolher em nome do pesquisador, salvaguardando-se a orientação de guardar os questionários em envelopes individuais fechados.

3.3 Tratamento dos dados

Dada a natureza do questionário, o qual por um lado apresentava questões fechadas no estilo escala de Lickert e, por outro, perguntas fechadas com características diferentes daquela escala, uma vez recolhidos os dados resultantes dos dois instrumentos procedeu-se, primeiro, à transcrição das entrevistas. Estas entrevistas serviram para verificar a consistência das respostas dos questionários. De seguida fez-se o agrupamento das respostas em função das questões de pesquisa, o que permitiu o seu processamento com recurso ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for The Social Science*).

3.4 Validade e fiabilidade

Segundo Gil (2008:82), validade é a capacidade de uma medida para produzir os efeitos esperados. Por outras palavras, consiste na certificação de que os

instrumentos utilizados garantem que se atinjam resultados coerentes e passíveis de serem aceites numa determinada investigação. Para o mesmo autor, a fidedignidade, ou seja a fiabilidade é a consistência ou estabilidade de uma medida.

Assim, foram adoptadas a) a validade facial, quer dizer, a validade estabelecida com o recurso à análise superficial do instrumento, isto é, a apresentação do instrumento, e b) a validade do conteúdo, cujo objectivo foi o de verificar se o instrumento mede o que se pretendia medir, através da análise da existência de razões justificáveis para a determinação do conteúdo do instrumento.

A validação do instrumento questionário foi feita através de uma pré-testagem, aplicada a um grupo de dez professores com as mesmas características das dos inquiridos. Este exercício permitiu a detecção e correcção de erros na formulação das perguntas do questionário inicial.

Dado o número reduzido de gestores e formadores, e tendo em conta que, segundo refere Lacatos (2010:186) o pré-teste deve ser aplicado em populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo de estudo, o instrumento *entrevista* não foi pré-testado. Não obstante, não foram detectadas lacunas que pudessem comprometer os objectivos das entrevistas.

3.5 Limitações do estudo

Constituíram limitações do estudo da presente pesquisa os seguintes factores:

- A aplicação do questionário com questões fechadas como técnica de recolha de dados, pois, tratando-se de um levantamento de opiniões, pode ser pouco fiel na medida em que é de admitir que os respondentes tivessem outras informações importantes entretanto não elencadas no referido instrumento. No entanto, acredita-se que este constrangimento terá sido minimizada pela inclusão, nas questões, da variável aberta *outras*.

CAPÍTULO 4 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Introdução

Neste capítulo faz-se a apresentação e a discussão dos dados resultantes da aplicação dos instrumentos de pesquisa usados, como forma de operacionalizar os objectivos que presidiram ao estudo. A apresentação dos resultados inclui a discussão e referência à literatura de base do estudo. Num primeiro momento faz-se a caracterização sociodemográfica dos respondentes, a qual corresponde ao primeiro bloco do instrumento do questionário e, num momento posterior, a apresentação e discussão dos dados do segundo bloco do mesmo instrumento.

4.2 Caracterização sociodemográfica dos professores inquiridos

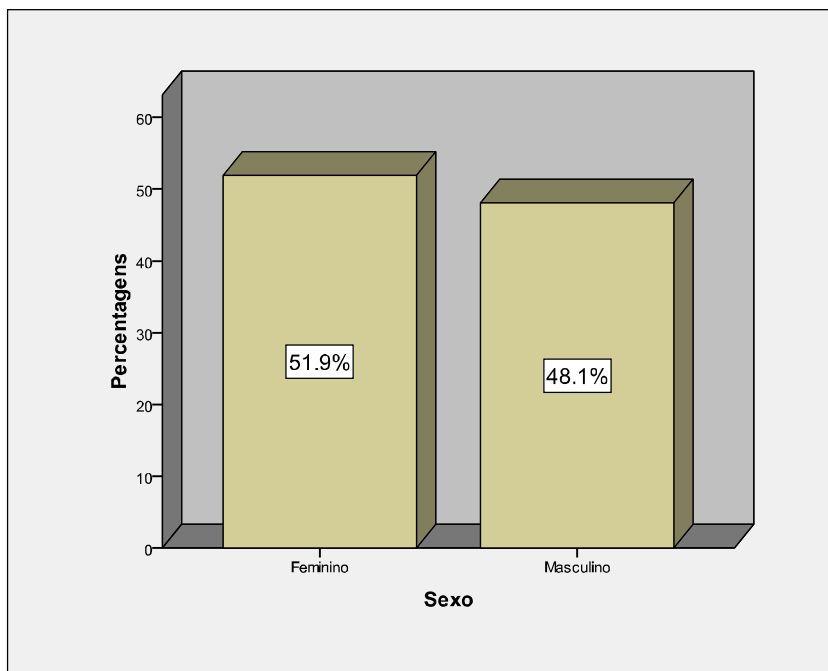


Gráfico 1: Sexo dos respondentes

De acordo com gráfico 1, dos 52 professores inquiridos 51,9% são do sexo feminino e 48,1% do sexo masculino.

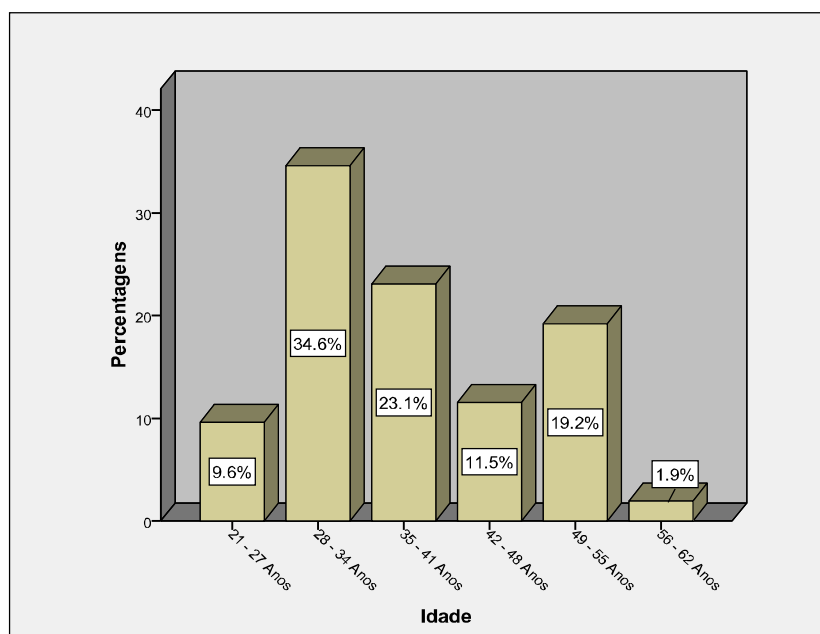


Gráfico 2: Idade dos respondentes

Conforme se pode ver no gráfico 2, a idade dos professores inquiridos varia de 21 aos 62 anos, sendo que 9% situam-se na faixa etária de 21-27; 34,6% situam-se na faixa de 28-34; 23,1% são dos 35-41; 11,5% situam-se na faixa 42-48; 19,2%, são da faixa 49-55, e, por fim, 1,9% na faixa dos 56-62. Depreende-se que a maioria dos professores inquiridos se situa entre os 28 e 41 anos, num total de 30, factor relevante se tiver em linha de conta a teoria dos ciclos vitais em que nessa faixa os professores atingiram a estabilidade profissional.

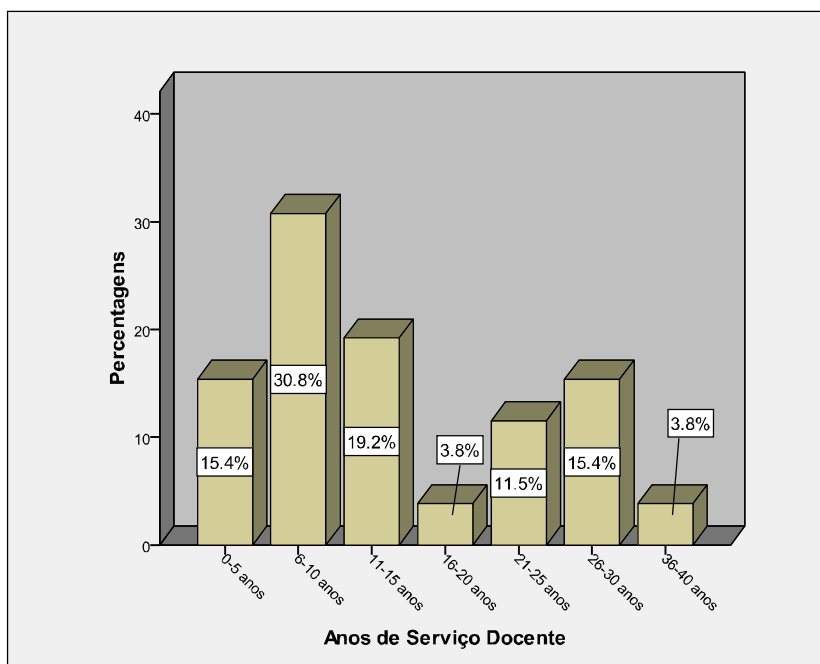


Gráfico 3: Anos de serviço docente dos respondentes

Este gráfico mostra que a maioria dos professores inquiridos tem de 6 a 15 anos de experiência docente. Trata-se de uma mais-valia, pois, na perspectiva da teoria dos ciclos vitais dos professores referidos no capítulo 2, chamada de experimentação e diversificação, é uma fase que se pode considerar de nobre, pelo facto de ser aquela em que, os professores investem o seu potencial por melhores resultados.

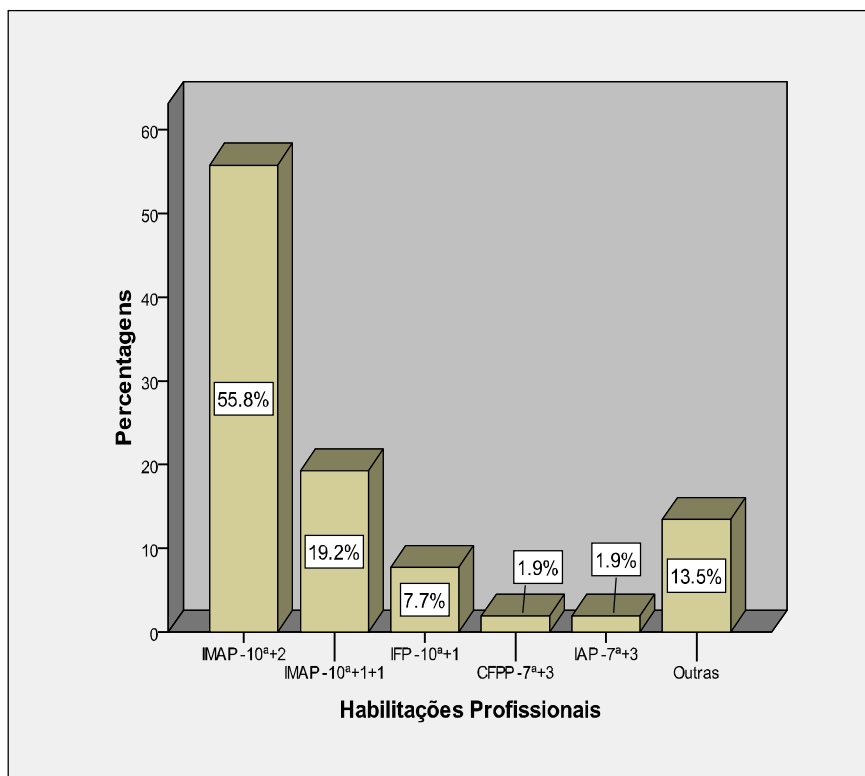


Gráfico 4: Habilitações Profissionais dos respondentes

No que diz respeito às habilitações profissionais, verifica-se alguma heterogeneidade de formações, factor a ter em conta no desenho dos programas de desenvolvimento profissional. De notar que o maior número dos professores inquiridos é o dos que possuem o curso IMAP 10^a+2, seguindo-se o dos que possuem o curso IMAP 10^a+1+1, representando 55.8% e 19.2% respectivamente.

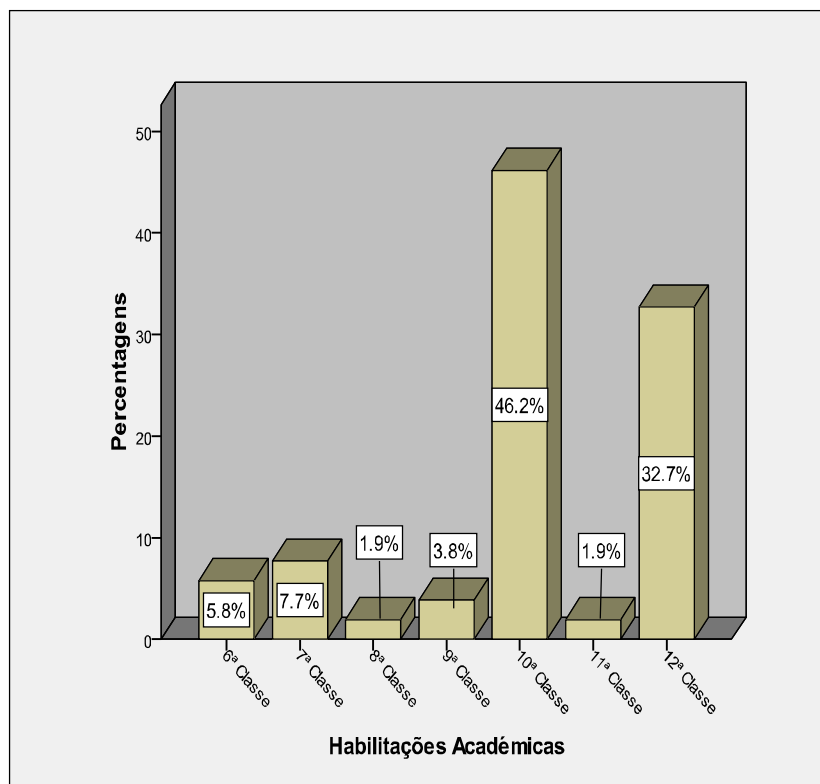


Gráfico 5: Habilitações académicas dos respondentes

Do total dos professores inquiridos, 46.2% possuem, como habilitações académicas, a 10ª classe e 32.7% possuem a 12ª e os restantes distribuem-se em 5.8% para a 6ª classe, 7.7% para a 7ª, 1.9% para a 8ª, 3.8% para a 9ª e 1.9% para 11ª classe.

Comparando-se os dados deste gráfico com os relativos às habilitações profissionais, verifica-se que neste, na categoria 10ª classe há 14 professores a menos. Ou seja, no gráfico das habilitações profissionais encontramos 43 professores que frequentaram cursos com o ingresso de 10ª classe. Esta diferença explica-se pelo facto de o acesso a cursos de formação de professores poder ser feito por equivalência, em decorrência da frequência de cursos de formação precedentes, que conferem ao beneficiário um determinado nível para efeitos de prossecução da carreira.

Assim, pode ocorrer que um determinado professor, com 8ª classe ou menos, tenha frequentado o IMAP 10ª+2, 10ª+1+1, ou outro, em virtude de possuir uma formação que lhe confere a equivalência requerida para tal.

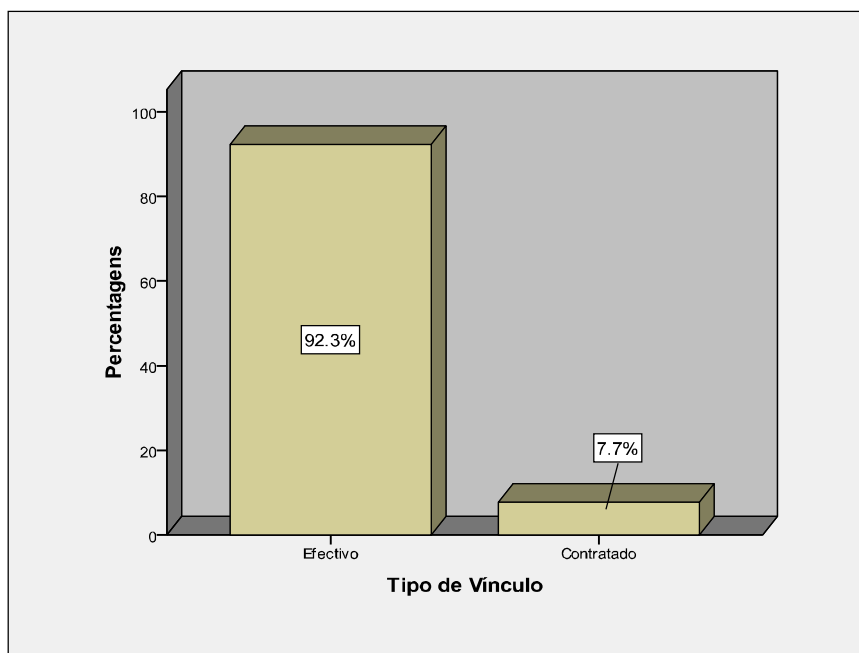


Gráfico 6: Tipo de Vínculo dos respondentes

No concernente ao tipo de vínculo profissional, dos 52 inquiridos 92.3% são efectivos e apenas 7.7% são contratados, o que significa que a imensa maioria dos respondentes é constituída por professores efectivos, factor que, em princípio, confere garantias de retenção dos professores submetidos aos programas de desenvolvimento profissional.

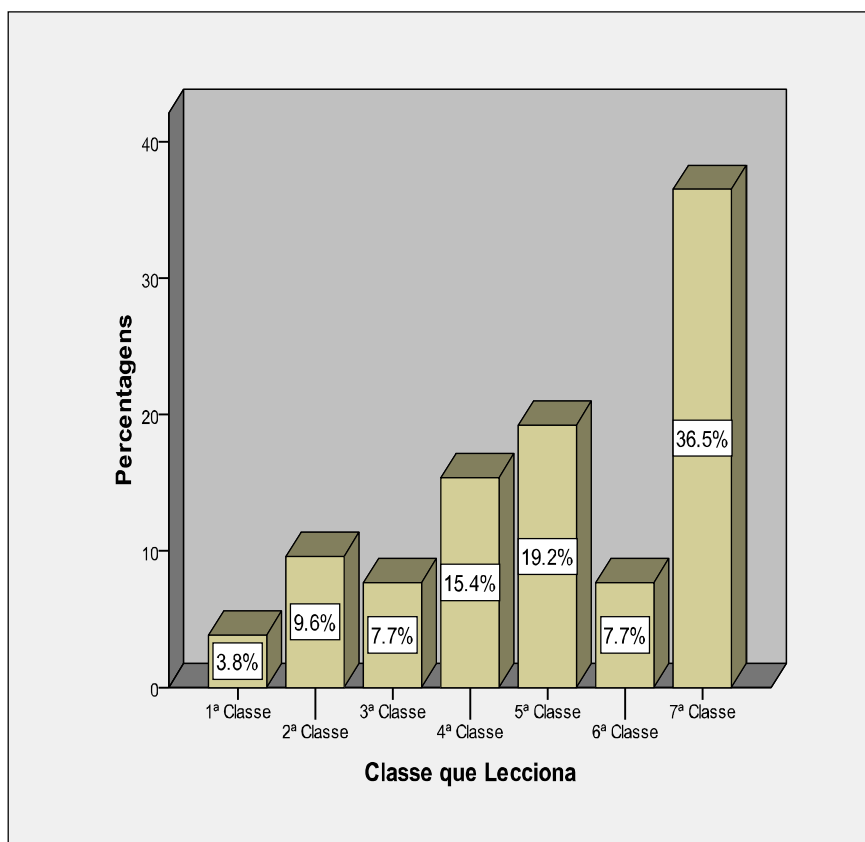


Gráfico 7: Classe que o respondente lecciona

Do total dos respondentes, 44.2% leccionam no EP2, sendo 36.5% na 7ª classe e 7.7% na 6ª. Os restantes leccionam no EP1.

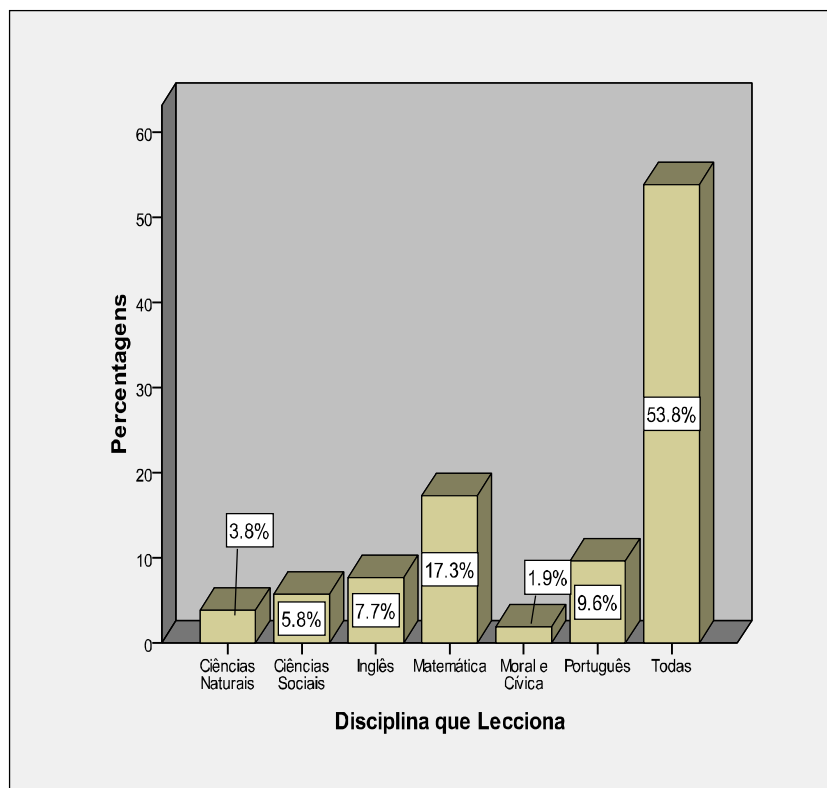


Gráfico 8: Disciplina que o respondente lecciona

Dos 52 respondentes 53.8% leccionam todas as disciplinas, ou seja, são professores do ensino primário do primeiro grau, constituindo, assim, a maioria dos inquiridos. Os restantes distribuem-se pelas disciplinas do ensino primário do segundo grau.

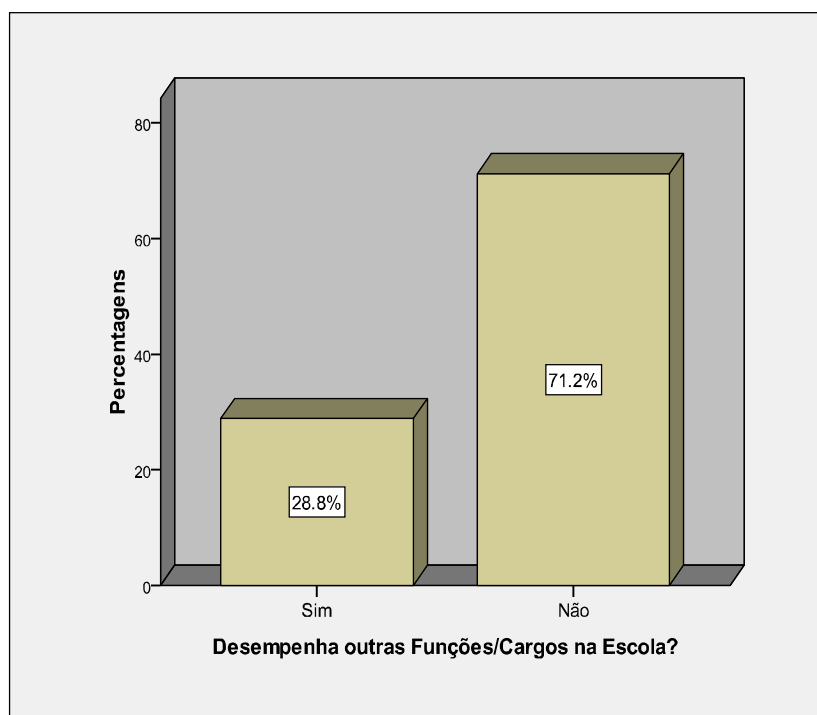


Gráfico 9: Desempenho de outras funções pelo respondente

Dos respondentes 28.8%, desempenham outras funções ou cargos na escola e 71.2% não.

4.3 Apresentação e discussão dos dados

Conforme referido em 4.2 do presente capítulo, segue-se a discussão dos dados de acordo com as questões que serviram de matéria de estudo.

4.3.1 O conceito de desenvolvimento profissional na perspectiva dos inquiridos

Com esta questão pretendeu-se verificar o entendimento que, à partida, os inquiridos tinham sobre a noção de desenvolvimento profissional e, desse modo, fazer o devido alinhamento com o conceito escolhido para o efeito desta pesquisa. Sobre o conceito de *desenvolvimento profissional*, 17.3% dos inquiridos consideram que se trata de frequentar um curso; 63.5% acham que o desenvolvimento profissional é aprender continuamente, enquanto para 19%, desenvolvimento profissional significa ser capacitado. Pode depreender-se,

portanto, que para a maioria (63.5%) o desenvolvimento profissional é aprender continuamente.

Se a *formação* (em exercício) é uma modalidade de desenvolvimento profissional, a expressão *aprender continuamente* encerra um significado que ultrapassa os limites de frequentar cursos. Com efeito, a aprendizagem contínua pode ocorrer em diversos contextos e modalidades, incluindo o não formal e o informal. Assim, o posicionamento da maioria dos professores privilegia a expressão *aprendizagem contínua* para interpretar o conceito de desenvolvimento profissional, o que coincide com a literatura que serviu de base para esta pesquisa, a qual entende o desenvolvimento profissional dos professores como, no dizer de Fullan (1990) citado por Garcia (1999:138), qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuras. Porém, o programa de desenvolvimento profissional que está a ser implementado na província de Maputo, segundo os formadores entrevistados, visa *capacitar* os professores. É assim que, para um dos formadores entrevistados, face ao grande défice de competências de leitura e de escrita dos alunos nas classes iniciais, o programa de desenvolvimento profissional passou a dar primazia à *capacitação* dos professores dessas classes.

Ora, o conceito de *capacitação*, na óptica de Prada (1997) significa proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso. A leitura que se pode fazer desta interpretação é a de que os professores visados carecem de capacidade, ou seja, são incapazes, e que, ao se lhes desenvolver essa capacidade, é que eles se tornam capazes. Este termo identifica-se com os modelos tradicionais de formação contínua, pelo que se mostra inapropriado, pois sugere uma concepção mecanicista, instrumental de olhar os professores, ao não valorizar a sua capacidade reflexiva, que lhe permite lidar com as situações em função do contexto.

4.3.2 Importância de participar nos programas de desenvolvimento profissional

Esta pergunta explora as percepções dos inquiridos sobre a importância que atribuem aos programas de desenvolvimento profissional, pois, as respostas permitem aferir as suas motivações para participarem nos referidos programas.

Sobre a importância da participação dos professores em programas de desenvolvimento profissional, 13.5% considera que ela reside no facto de nesses programas se *aprender como se deve ensinar* e 48.1% considera ser importante participar nos programas de desenvolvimento profissional, porque permitem que os professores actualizem os seus conhecimentos. Os restantes (38,4%) consideram importante participar porque neles se aprende como fazer melhor.

Verifica-se que os factores *actualização dos conhecimentos* e *fazer melhor* são os mais valorizados pelos professores inquiridos, o que consubstancia a interpretação do conceito de desenvolvimento profissional percebido pelos mesmos, e está em consonância com o que a literatura sobre a matéria postula. Com efeito, Guskey (2000), dissertando sobre as atitudes e crenças dos professores, refere que o que atrai os professores a participarem em programas de desenvolvimento profissional é a sua crença de que estes irão aumentar os seus conhecimentos e habilidades, contribuindo para o seu crescimento e elevar a eficácia dos seus alunos. Frequentar cursos ou participar em actividades de desenvolvimento profissional com o intuito de aprender como se deve ensinar, carrega é admitir o carácter instrumental da profissão e, conseqüentemente, impedir as vias reflexivas que devem nortear a actividade do professor.

4.3.3 Programas de desenvolvimento profissional frequentados

4.3.3. a) Escola

Com esta questão pretendeu-se identificar o formato e os locais privilegiados dos programas de desenvolvimento profissional, tendo em conta as abordagens fornecidas pela literatura escolhida

No concernente ao tipo, local e duração do programa de desenvolvimento profissional, 19% dos inquiridos participaram em conferências na escola; 13.5% participaram em seminários de 1 dia na escola; 7.7% participaram em seminários de 2 dias na escola, e 11.5% participaram em seminários de duração superior a 2 dias. Estão em falta 59.6% que, certamente não se encontram abrangidos por esta pergunta, mas sim por outras alternativas que se seguem.

4.3.3.b) ZIP

Os resultados mostram que 19.2% dos respondentes nesta variável participaram em seminários de 1 dia na ZIP; 25.4% participaram em seminários de 2 dias, e, por fim, 1.9% participou numa conferência de 1 dia, também na ZIP.

4.3.3.c) Outro local

Os resultados mostram que apenas um dos inquiridos participou numa conferência; 3.8% participou num seminário de um dia. Outros (9.6%) participaram num seminário de dois dias, 23.1% participou num seminário de mais de dois dias; 7.7% participou num outro tipo de modalidade, com duração não especificada, todos em outro lugar, isto é, em lugar distinto do da escola e da ZIP.

Tendo em conta o tempo de serviço dos inquiridos, a quantidade de acções de desenvolvimento profissional em que estiveram envolvidos até à realização do inquérito é extremamente baixa. Uma explicação para esta realidade pode ser a de que, uma vez tendo participado numa *capacitação*, o professor não pode ser chamado de novo, de modo a dar lugar aos outros. Uma outra explicação pode ser a fraca presença de programas de desenvolvimento profissional sistemáticos baseados na escola. Refira-se que os gestores entrevistados foram unânimes em afirmar que as escolas não têm programas de desenvolvimento profissional próprios, acontecendo. A terceira pode ser o facto de se considerarem actividades de desenvolvimento profissional apenas aquelas orientadas por facilitadores externos, quer no local de trabalho quer fora dele. Neste caso, os professores

inquiridos podem ter omitido outras modalidades de desenvolvimento profissional por considerarem que elas não fazem parte de uma actividade de desenvolvimento profissional. É o caso das assistências mútuas, as planificações conjuntas, só para dar alguns exemplos corriqueiros.

Sobre o local *escola*, apesar de o número de actividades de desenvolvimento profissional indicado pelos inquiridos ser grande, não reflecte o conceito de desenvolvimento profissional interpretado pelos gestores de educação. Com efeito, as escolas não possuem programas de desenvolvimento profissional localmente concebidos. Acontecem, sim, acções esporádicas, estando aquelas sob a alçada dos Institutos de Formação de Professores. Ora, a escola, no dizer de Garcia (1999:141), deve ser tomada como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino, o que pressupõe que as actividades de desenvolvimento profissional dos professores sejam planificadas tendo em conta as necessidades destes bem como os contextos em que trabalham.

4.3.5 Percepções dos professores sobre a relação do programa com as suas necessidades formativas.

Com a questão em apreço, pretendeu-se verificar o alinhamento dos programas de desenvolvimento profissional com as necessidades individuais de aprendizagem dos visados e dos contextos de trabalho dos mesmos.

Segundo Zabalza (1998:62), uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de facto. Percebe-se, de forma mais simples, que a necessidade é determinada pela diferença entre o estado actual de desenvolvimento e o estado desejado.

a) Conteúdos curriculares

Verifica-se que dos 52 inquiridos, 23.1%, concorda totalmente que o programa de desenvolvimento profissional teve em conta as suas necessidades de formação,

nomeadamente, em conteúdos curriculares, ou seja, aquilo que deve ser ministrado; 53.8% concorda simplesmente, ao passo que 19.2% discorda e 3.8% discorda totalmente.

b) Temas transversais (HIV/SIDA; equidade de género)

Verifica-se que 25% dos inquiridos concorda totalmente que o programa teve em conta as suas necessidades de formação, nomeadamente, em temas transversais como o HIV/SIDA, equidade e género, 53.8% concorda simplesmente, ao passo que 9.6% discorda e 11.5% discorda totalmente.

c) Novas metodologias de ensino

Dos 52 respondentes, 38.5% concorda totalmente que o programa de desenvolvimento profissional teve em conta as suas necessidades de formação, nomeadamente em novas metodologias de ensino, 55.8% concorda simplesmente, ao passo que 5.8% discorda.

d) Educação especial, dificuldades de aprendizagem, inclusão.

Nesta variável verifica-se que, dos inquiridos, 26.9% concorda totalmente que o programa de desenvolvimento profissional teve em conta as suas necessidades individuais de formação, nomeadamente, em educação especial, dificuldades de aprendizagem, inclusão, 53.8% concorda simplesmente, enquanto 17.3% discorda e 1,9% discorda totalmente.

e) Lidar com a indisciplina na sala.

No que diz respeito à indisciplina, verifica-se que do total dos inquiridos, 13.3% concorda totalmente que o programa de desenvolvimento profissional teve em conta as suas necessidades individuais, nomeadamente, em indisciplina na sala de aulas; 32.7% concorda simplesmente, enquanto 32.7% discorda e 21.2% discorda totalmente.

f) Gestão de turmas numerosas

Quanto à gestão de turmas numerosas, verifica-se que, dos inquiridos, 30.8% concorda totalmente que o programa de desenvolvimento profissional teve em

conta as suas necessidades individuais de formação, 38.5% concorda simplesmente, enquanto 19.2% discorda, e 11.5% discorda totalmente.

g) Necessidades do plano de formação da escola.

Verifica-se que apenas 11.5% dos inquiridos concorda totalmente que o programa de desenvolvimento profissional teve em conta as necessidades do plano de formação da escola onde leccionam, 63.5% concorda simplesmente, enquanto 17.3% discorda e 7.7% discorda totalmente.

h) Outras

Os inquiridos não apontaram outras necessidades individuais de formação, para além das elencadas no questionário. A não indicação de outras modalidades de desenvolvimento profissional pelos respondentes pode significar que, para eles, o desenvolvimento profissional é apenas aquele que apresenta o formato concebido pelos organismos da educação, não incluindo, portanto, aquelas actividades que ocorrem a título individual ou colectivo, informalmente.

Segundo os resultados da pesquisa, a maioria dos inquiridos considera que os programas de desenvolvimento profissional em que participaram foram ao encontro das suas necessidades individuais de formação em matérias como conteúdos curriculares, temas transversais, novas metodologias de ensino, educação especial e turmas numerosas. Já no que diz respeito à indisciplina na sala de aulas, a maioria dos professores inquiridos sente que os programas de desenvolvimento profissional não lidam com esta matéria.

Segundo os gestores e formadores entrevistados, as necessidades de formação são inferidas do défice de desempenho dos alunos, e não necessariamente da avaliação das habilidades ou do desempenho dos professores. Dito de outro modo, o desenho das actividades de desenvolvimento profissional oferecidas não parte das necessidades formativas dos professores, mas do insucesso dos alunos.

Um aspecto que chama à atenção é o facto de os inquiridos considerarem *desenvolvimento profissional* apenas aquelas actividades em que são envolvidos

por iniciativa das estruturas educacionais (escola, zip e outras). Com efeito, nenhum professor inquirido mencionou o seu envolvimento em outro tipo de actividade de desenvolvimento profissional fora dos tipos elencados pelo questionário, tais como assistência às aulas dos colegas, a reflexão sobre as suas práticas, a investigação. Esta atitude pode estar relacionada com a ideia de conceber o desenvolvimento profissional como participação em cursos de capacitação. Não obstante, é tranquilizador notar que, em relação ao conceito de desenvolvimento profissional dado pelos mesmos, a maioria dos inquiridos (63.5%) define-o como sendo *aprender continuamente*.

4.3.6 Motivações dos professores para participarem em programas de desenvolvimento profissional

Com esta questão pretendeu-se identificar a importância que os professores atribuem aos programas de desenvolvimento profissional, ou seja, verificar as possíveis motivações que os levaram a participar em tais programas.

a) Melhorar as competências profissionais

Nesta variável, verifica-se que 67% concorda totalmente que a sua participação no programa de desenvolvimento profissional visava melhorar as suas competências profissionais; 30.8% concorda simplesmente, enquanto apenas 1,9 discorda.

b) Melhorar o salário.

Na variável *melhorar o meu salário*, 21.2% dos inquiridos concorda totalmente terem participado no programa de desenvolvimento profissional com o objectivo de melhorar o salário, enquanto 15.4% concorda simplesmente, 28.8% discordam e 34.6% discordam totalmente

c) Acelerar a promoção/progressão na carreira

Nesta variável verifica-se que 19.2% dos inquiridos concorda totalmente que participaram no programa de desenvolvimento profissional com o objectivo de acelerar a sua promoção/progressão na carreira, ao passo que 32.7% concorda simplesmente, 19.2% discorda e, 28.8% discorda totalmente.

d) Por ser obrigatório

Os resultados nesta variável mostram que apenas 3.8% dos respondentes concorda totalmente ter participado no programa por ser obrigatório, 19.2% concorda simplesmente, 46.2% discorda e 30.8% discorda totalmente.

e) Participar para aprender novas coisas

Dos inquiridos, 59.6% concordam totalmente que participaram no programa de desenvolvimento profissional porque precisavam de aprender novas coisas; 34.6% concordam simplesmente, enquanto 5.8% discordam.

f) Participar para acumular créditos para progredir na carreira

Dos inquiridos, 5.8% concordam totalmente que participaram no programa de desenvolvimento profissional porque precisavam de créditos para progredir na carreira, ao passo que 36.6% apenas concordam; 30.8% discordam simplesmente, e 26.9% discorda totalmente.

Uma vez mais, é evidente que a maioria dos professores (67%) valoriza, principalmente, o aspecto competência profissional como um dos factores que motivaram a sua participação em acções de desenvolvimento profissional.

O aspecto salário, ainda que admitido como factor motivador para a participação em acções de desenvolvimento profissional, não é muito valorizado pelos professores inquiridos. Curiosamente, para a maioria dos professores inquiridos, a promoção e progressão na carreira pode ser facilitada pela sua participação em acções de desenvolvimento profissional, pelo que este constitui factor motivador. Este posicionamento contrasta com o da melhoria salarial, o que pode ser questionável, uma vez que a promoção na carreira tem relação directa com o aumento do salário. Provavelmente, na resposta anterior, os respondentes tenham preferido pautar por uma certa modéstia pelo facto de ela se referir directamente ao salário, evitando, desse modo, pôr em causa o seu compromisso profissional. Mas, analisando a questão do ponto de vista da teoria dos factores motivacionais e higiénicos de Herzberg (1959), segundo a qual o salário é um factor de higiene, extrínseco ou de manutenção, ou seja não é um factor motivacional intrínseco, percebe-se que os professores inquiridos preocupam-se com a sua realização pessoal e profissional, a autonomia, ou seja, com o seu desenvolvimento

profissional, outros dos factores motivacionais intrínsecos apontados por Frederick Herzberg.

Em relação à acumulação de créditos, para a maioria dos inquiridos, esta não actua como factor motivacional para a sua participação em programas de desenvolvimento profissional.

Deste modo, para os respondentes, a participação em acções de desenvolvimento profissional não é estimulada pela necessidade de acumular créditos para progressão na carreira. Aliás, de acordo com os gestores entrevistados, durante a vigência do CRESCER, os professores acumulavam créditos, porém, apesar de a ideia original ter sido que estes fossem validados, jamais tiveram o reconhecimento oficial necessário para conferirem direito à progressão.

No que diz respeito à obrigatoriedade, os resultados mostram que a participação em programas de desenvolvimento profissional não é obrigatória. Prevalece, portanto, o interesse de aprender novas coisas, ou seja temáticas ou assuntos ainda fora do domínio dos professores.

4.3.7 Percepções dos professores sobre as mudanças decorrentes da sua participação em programas de desenvolvimento profissional

Com a questão acima, pretendeu-se colher a percepção dos inquiridos quanto aos efeitos do programa de desenvolvimento profissional, no que tange às variáveis de a) a g) que se seguem.

a) Planificação de aulas

Nesta variável verifica-se que, dos inquiridos, para 9.6%, após a frequência do programa de desenvolvimento profissional não foi necessário mudar as suas práticas no que diz respeito à planificação. Para 59.6% houve mudança significativa, enquanto para 25% a mudança foi ligeira, e para 5.8% não houve nenhuma mudança.

b) Gestão da sala de aulas

Nesta variável verifica-se que para 9.6% dos respondentes, no concernente à gestão da sala de aulas, não foi necessário mudar as suas práticas. Em contrapartida, para 48.1% houve uma mudança significativa enquanto para 32.7% houve apenas uma ligeira mudança, sendo que para 9.6% não houve nenhuma mudança.

c) Metodologias de ensino

No concernente ao aspecto *metodologias de ensino*, para 7.7% dos inquiridos com a sua participação no programa de desenvolvimento profissional não precisaram de mudar nada nas suas metodologias. 61.5% dos inquiridos consideram que houve uma mudança significativa no mesmo aspecto, enquanto 23.1% consideram que houve uma ligeira mudança, e para os restantes 7.7% não houve nenhuma mudança.

d) Práticas de avaliação

Verifica-se que, no aspecto *práticas de avaliação*, para 7.7% dos inquiridos, com o programa de desenvolvimento profissional não foi necessário mudar, enquanto para 61.5% deles houve uma mudança significativa; 23.1% consideram que houve uma ligeira mudança, enquanto para 7.7% deles não houve nenhuma mudança. Esta variável, à semelhança da variável *planificação*, a apreciação que lhe é feita pelos professores coincide com a dos gestores entrevistados.

e) Colaboração c/ os colegas

Na vertente *colaboração com os colegas*, 9.6% responde que com o programa de desenvolvimento profissional não foi necessário mudar, enquanto 55.8% responde que houve mudança significativa. Por outro lado, dos inquiridos 23.1% responde que houve ligeira mudança nas suas práticas, e 11.5% considera que não houve nenhuma mudança.

f) Relacionamento com os alunos

Quanto ao aspecto *relacionamento com os alunos*, 7.7% dos inquiridos responderam que não foi necessário mudar, enquanto 59.6% responderam que

houve mudança significativa; 26.9% dos respondentes são da opinião de que houve uma ligeira mudança, enquanto 5.8% acham que não houve nenhuma mudança.

g) Atitude sobre o estilo pessoal de ensino

Nesta variável verifica-se que 5.8% considera que, com o programa de desenvolvimento profissional, no aspecto *atitude sobre o seu ensino*, não foi necessário mudar, enquanto 65.4% responde que houve mudança significativa. Por outro lado, 25% considera que houve uma ligeira mudança, e 3.8% responde que não houve nenhuma mudança.

Todo o processo de aprendizagem visa uma mudança. Tendo em conta a filosofia da era das comunidades aprendentes e das sociedades do conhecimento em que a humanidade se encontra hoje engajada, a mudança tornou-se um dos temas recorrentes nos mais diversos quadrantes. Ao participarem em acções de desenvolvimento profissional, os professores envolvem-se em processos de mudanças, as quais são determinadas por contextos macro e/ou micro. Foi um dos objectivos desta pesquisa verificar como os professores percebem as mudanças das suas atitudes e práticas de ensino, decorrentes da sua participação em actividades de desenvolvimento profissional.

A maioria dos professores respondentes aponta mudanças através dos ganhos em termos de conhecimentos e práticas na sala de aulas. Muito poucos referem poucos ganhos decorrentes da sua participação nas actividades de desenvolvimento profissional. Isto pode dever-se ao facto já referenciado de a selecção dos participantes ser aleatória e o desenho dos conteúdos não ser negociado.

CAPÍTULO 5- CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1 Introdução

Neste capítulo, pretende-se apresentar, em síntese, as conclusões e recomendações mais importantes relativas aos objectivos da pesquisa, quanto às percepções dos professores do ensino básico na província de Maputo, designadamente sobre:

- As acções de desenvolvimento profissional em que os professores inquiridos participaram, bem como as suas necessidades individuais de formação;
- As motivações dos professores para participarem em acções de desenvolvimento profissional
- Contributo das acções de desenvolvimento profissional, enquanto estratégias que concorrem para a melhoria do seu desempenho profissional.

Importa salientar que estes objectivos foram operacionalizados através dos dois instrumentos de recolha de dados para o efeito concebidos (entrevistas e questionários).

5.2 Conclusões

A seguir são apresentadas as principais conclusões que resultam da análise e reflexão sobre os dados obtidos no trabalho de campo.

5.2.1 Sobre as acções de desenvolvimento profissional em que os professores participaram e as suas necessidades de formação

Falar em desenvolvimento profissional de professores, é falar de um processo para o qual convergem necessidades tanto ao nível pessoal como profissional e organizacional. Dito de outro modo e parafraseando Garcia (1999:193), o desenvolvimento profissional dos professores é uma componente do sistema educativo e, como tal, sujeita-se a influências por parte de várias instâncias, podendo, por isso, ser distinto consoante o modelo que lhe estiver associado.

De acordo com os dados apresentados no Capítulo Quatro, o programa de desenvolvimento profissional na província de Maputo é implementado através de seminários, conferências e cursos, visando a capacitação dos professores, com destaque para os das classes iniciais, por haver, por parte do MINED, o entendimento de que os alunos revelam deficiências graves de leitura e de escrita. É assim que o maior e principal veículo de desenvolvimento profissional dos professores na província é a participação em cursos de *capacitação*. Trata-se de uma abordagem tradicional do desenvolvimento profissional, que até é vista como tendo o mérito de despertar nos professores o interesse em aprofundar os seus conhecimentos, mas que não toma em consideração o próprio professor como profissional. É de referir ainda que as acções de desenvolvimento profissional são de curta duração e não são contínuas nem sistemáticas. De acordo com os formadores e gestores, os professores deslocam-se aos institutos de formação de professores (IFP) por um período de 4 a 5 dias, nas interrupções lectivas, durante o qual são *capacitados* em matérias de ensino de leitura e escrita. Esta abordagem mostra-se insuficiente para promover uma aprendizagem que, no essencial, provoque mudanças sobre o que, ou a maneira como os professores ensinam.

O capítulo 2 referiu-se longamente à literatura que se debruça sobre esta área. No entanto, importa retomar aqui a ideia de que os programas de desenvolvimento profissional dos professores privilegiam, hoje em dia, a forma de pesquisa-acção colaborativa, por esta ser de natureza mais longa do que a tradicional, permitindo que os professores se tornem mais críticos e analíticos a partir da reflexão sobre a sua prática educativa na sala de aulas. Este terá sido o espírito do CRESCER que, apesar de os seus módulos constituírem a base de orientação do actual PDPC, não está a ser aplicado conforme o seu desenho original. Contudo, um dado positivo é que os professores inquiridos já evidenciam um reconhecimento do valor de outras formas de desenvolvimento profissional, pois, apesar de não as enumerarem, percebem esta actividade como sendo uma aprendizagem contínua.

Verifica-se, também, que o critério de selecção para a frequência das referidas *capacitações* é o de ser professor das classes iniciais. Esta situação dá azo a que

professores sem necessidades formativas nos assuntos programados, mesmo assim, sejam abrangidos, acabando por não provocar neles qualquer mudança prática.

Os professores inquiridos percebem o desenvolvimento profissional como sendo aquelas actividades que foram ministradas num determinado local de concentração. Por sua vez, os gestores estão preocupados em *capacitar* os professores, numa perspectiva remedial, pois o objectivo é sanar um problema identificado.

As escolas não possuem estratégias sistémicas de desenvolvimento profissional, para além das *dosificações* dos conteúdos que devem ser ministrados num determinado espaço de tempo e implementação de alguma actividade trazida de cima.

5.2.2 Sobre as motivações dos professores para participarem em acções de desenvolvimento profissional

Segundo os dados, os professores participam nos programas de desenvolvimento profissional motivados, basicamente, pela necessidade de melhorar o seu desempenho profissional. O que, de certa forma, vem confirmar a perspectiva de Bredeson (2002: 663) que percebe a noção de desenvolvimento profissional através de três conceitos interdependentes: aprendizagem, engajamento e práticas melhoradas. Para este autor, as actividades de desenvolvimento profissional são oportunidades de trabalho ã(...) que promovem nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas.

5.2.3 Sobre o contributo das acções de desenvolvimento profissional, enquanto estratégias que concorreram para a melhoria do desempenho profissional dos professores.

A literatura sobre a temática da mudança de práticas realça a interacção entre os conceitos de mudança e de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Garcia,

1999; Day, 1999). Para Guskey (1986:5), a mudança é um processo que envolve uma melhoria qualitativa. Sendo um processo, a mudança é, simultaneamente, um produto do processo de aprendizagem, incluindo novas formas de pensar, e de entender a prática.

As mudanças apontadas na presente pesquisa referem-se à função do professor na sala de aulas, ou seja, à organização e gestão do ensino, à interacção pedagógica; à capacidade de prestar maior atenção às suas práticas no passado, isto é, a reflexão sobre a sua acção pedagógica à procura de novas experiências e de novas maneiras de olhar o processo de ensino e aprendizagem; à adopção de estratégias de colaboração com os colegas, incluindo a procura de informações junto dos delegados de disciplina ou coordenadores de classe, para a superação de problemas específicos. Este é um aspecto a explorar e a encorajar, pois a actividade docente é, muitas vezes, considerada solitária, o que expõe o professor ao risco de suportar os possíveis erros do sistema, mesmo se sabendo que ele é apenas uma parte desse sistema.

Os gestores, por sua vez, fazem uma apreciação positiva das mudanças dos seus professores no que diz respeito, fundamentalmente, à planificação das aulas, nas suas vertentes técnica e prática, bem como ao processo de avaliação dos alunos. Os gestores e os professores convergem ao apontar a melhoria (ainda que ligeira) do índice de aproveitamento como resultado da participação deste grupo de professores em programas de desenvolvimento profissional. Porém, os primeiros reclamam a falta de um dispositivo de avaliação de desempenho que, na sua óptica ajudaria a elevar os níveis de comprometimento dos professores.

Este quadro é revelador da consciência que os professores inquiridos têm em relação ao valor e relevância que as acções de desenvolvimento profissional têm para a sua vida profissional.

Os resultados da pesquisa são reveladores da existência de múltiplos factores que influenciam o tipo e a quantidade de mudanças que os participantes

experimentaram em decorrência do seu envolvimento em programas de desenvolvimento profissional, de entre os quais se destacam os seguintes:

- Factores individuais ó que se referem à experiência do participante, sua formação, sua motivação, seus interesses, suas expectativas. Estes factores vão determinar grandemente a pré-disposição do participante para a adopção ou não de uma postura orientada para a mudança. Os professores precisam de olhar para si não como indivíduos que dominam e replicam as tarefas instrucionais impostas do exterior, mas como aprendentes que crescem constantemente a partir das suas práticas, através da experimentação, resolução de problemas e reflexão sobre o seu trabalho;
- Factores de desenvolvimento profissional ó que têm que ver com a qualidade e a quantidade das actividades de desenvolvimento profissional oferecidas. Conforme referido no capítulo 2 desta pesquisa, o desenvolvimento profissional só pode ser bem-sucedido se envolver os professores num *contínium* e não em sessões curtas e esporádicas, ao mesmo tempo que deve estar integrado nos contextos da escola, com o enfoque de providenciar ajuda aos professores a não apenas adquirirem novas habilidades, mas também a mudarem as suas assumpções e os modos de pensar sobre as suas práticas;
- Factores do programa e do sistema ó referem-se ao apoio e à estrutura de apoio oferecidos pelo programa, pelo sistema de educação de adultos e o sistema de desenvolvimento profissional em que os professores trabalham, incluindo as suas condições de trabalho. A este factor estão associados outros factores, tais como os dos recursos humanos e materiais.

Considerar estes factores na sua relação dialéctica é fundamental, porque tal é capaz de propiciar um clima de desenvolvimento profissional à medida das necessidades, tanto dos professores quanto dos alunos e das instituições educacionais.

5.3 Recomendações

- O desenvolvimento profissional deve ter em conta o percurso formativo dos docentes e implicar a participação destes em todo o processo (concepção, execução e avaliação). Assim, o desenho dos programas de desenvolvimento profissional deve partir de um conhecimento real das necessidades formativas dos beneficiários.
- Deve-se encorajar a adopção de estratégias diversificadas de desenvolvimento profissional, distintas da abordagem tradicional baseada em cursos formais. São exemplos a observação de colegas mais experientes, grupos de leitura, seminários pedagógicos por grupos de disciplinas ou de classes, a supervisão, só para citar alguns. Desse modo, a escola deve ser adoptada como o *locus* privilegiado de toda a diversidade de actividades de desenvolvimento profissional, pois ela é o palco da prática docente onde, igualmente, se pode pesquisar o desempenho, tanto do professor quanto do aluno, tendo em conta o contexto. Para tal, as direcções das escolas devem possuir um plano local de desenvolvimento profissional dos seus professores, e não limitarem-se a actividades esporádicas vindas do exterior. Obviamente que isso passa por capacitar as escolas em recursos técnicos e humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International journal of educational research*. vol. 37. disponível a 10 de Outubro de 2011 em [http://dx.doi.org/10.1016/s0883-0355\(03\)00064](http://dx.doi.org/10.1016/s0883-0355(03)00064)

Contreras, J. (2002). A autonomia de professores. São Paulo: Cortez

Costa, M. D. da (1995). Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina

Cunha, M. I. da (2004). A docência como acção complexa: o papel da didáctica na formação de professores. In: Puentes, R.V. et al (2009). *Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência*. Disponível a 09 de Fevereiro de 2012 em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000200010&script=sci_arttext

da Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Disponível a 20 de Novembro de 2010 em <http://www.educ.fc.up.pt/docentes/jponte/docs-pt%5c98-profmat.doc>.

Delors, J. (Org.). (2003). Educação: um tesouro a descobrir ó Relatório para a UNESCO de Comissão Internacional sobre a educação para o Seculo XXI. São Paulo: Cortez.

Feiman-Nesmer, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: W. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.

Fontes, C. (s/d). Profissão: Professor. Disponível a 12/11/10, em <http://educar.no.sapo.pt/PROFS2.htm>

- Freire, P. (1970). A pedagogia do oprimido (4ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. American educational research journal, 6.
- Fullan, M. (1990). Staff development innovation and institutional development. In B. Joyce (ed.), School Culture Through Staff Development. Virginia: ascd.
- Garcia, C. M. (1992). A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In Nóva, A. (Org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Garcia, C. M. (1999). Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto editora.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Gómez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. (2ª ed.) Lisboa: Dom Quixote.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of change. Educational researcher, v.15, n.5
- Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: in search of optimal mix. In: T. R. Guskey & m. Huberman (eds.): *New paradigms and practices*.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and teaching: theory and practice, v. 8, nº 3/4
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. *Vidas de professores (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2002). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza (3ª Ed.) São Paulo: Cortez.

Joyce, B. & Showers, B. (1988). Student achievement through staff development. Nova York: Longman.

Lakatos, E. M. e Marconi, M. (2010). Fundamentos de Metodologia Científica (7ª ed.). São Paulo: Atlas.

Mário, M. (2005). A alfabetização em Moçambique: desafios da Educação para Todos.

Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. Adult education quarterly. In: Moura, R. (2000). Aprendizagem Transformativa: uma abordagem ao conceito. Disponível a 30 de Novembro 2009 em www.rmoura.tripod.com/transformative.htm.

MINED (1997). Plano Estratégico da Educação, 1997-2001: Combater a Exclusão, Renovar a Escola. Maputo. In:

MINED/INDE (2003). Plano Curricular do Ensino Básico. Maputo

Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.), os professores e sua formação (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.

Pacheco, J., & Flores, M. (1999). Formação e avaliação de professores. Porto: Porto editora.

Ribeiro, A. C. (1993). Formar professores: elementos para uma teoria e prática de formação (4ª Ed.). Lisboa: Texto Editora

Schön, D. (1983). The effective practionner: how professionals think in action. London: Temple Smith.

Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Program in the Study of Teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). New York: Macmillan.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Reviews, 57.

Sparks, D. & Loucks-horseley, s. (1990). Models of staff development. In: W.R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Tacher education*

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. (3ª ed.) Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. et al (1991). Os professors face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação. Porto Alegre

UEM et al (2010). Glossário de Terminologia Básica de Educação de Jovens e Adultos. Maputo.

Zabalza, M.A. (1998). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Lisboa: Edições Asa

ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista aplicada aos formadores e gestores

I. INFORMAÇÕES SOBRE O ENTREVISTADO

- a) Designação do entrevistado (gestor, formador)_____
- b) Localização_____
- c) Idade _____
- d) Sexo:_____
- e) Anos de serviço_____
- f) Habilitações Profissionais_____
- g) Habilitações académicas_____

II. PERGUNTAS

1. O que entende por desenvolvimento profissional de professores?
2. Existe algum plano de D.P. na escola/distrito? Em que consiste?
3. Quais as actividades de D. P. foram realizadas na sua instituição?
4. Qual é o grupo-alvo dos programas de Desenvolvimento Profissional dos professores? Que critérios presidem à escolha do grupo-alvo?
5. De um modo geral, como descreve a natureza de D.P. actualmente em aplicação na escola/distrito?
6. Como descreve os formatos de D.P. em uso na sua escola?
7. Quando é que as actividades de D.P. têm lugar? (dia, semana, anoí)
8. Quem é que determina o enfoque das actividades de D.P., incluindo a planificação, o desenho e a implementação de um determinado projecto/programa?
9. Em que formas/maneiras os professores são envolvidos nessa planificação e implementação? Como é que se garante o alcance das suas necessidades de formação? Como é que é feita a identificação das necessidades dos professores?

10. Em que aspectos acha que os professores revelam maiores necessidades de preparação e apoio?
11. Em que aspectos incidem mais as actividades de D. P? Porquê?
12. Tem tido a oportunidade de acompanhar a evolução dos professores que participaram em actividades de D.P? Como?
13. Como caracterizaria as atitudes, as crenças e as práticas dos professores antes e depois da sua participação em actividades de D.P? Há mudanças significativas? Em que vertente tais mudanças são mais vistosas/sensíveis? Qual é o comportamento do aproveitamento pedagógico do professor antes e depois da sua participação em actividades de D.P?
14. Haverá alguma ligação entre a avaliação de desempenho do professor com o desenvolvimento profissional do mesmo? Como é feita?
15. De que modo se envolve pessoalmente na aprendizagem contínua (crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional) dos professores?
16. O que gostaria de ver mudado acerca do D.P. na sua escola/distrito? Que sugestões específicas tem para a melhoria do D.P. na sua escola /distrito?
17. O que é que considera/vê como obstáculo na sua òvisãoö de D.P?
18. Tem algo que gostaria de acrescentar?

Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 2

Carta de solicitação do preenchimento do questionário.

Caro professor,

Chamo-me Rosário G. Quive, docente na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Estou a desenvolver uma pesquisa na área de Formação de Professores, concretamente sobre o Desenvolvimento Profissional dos Professores do Ensino Primário, no âmbito do meu Mestrado em Educação de Adultos. Com esta minha pesquisa, pretendo fazer uma avaliação dos efeitos ou impactos dos programas/actividades de desenvolvimento profissional - também chamados de formação contínua - dos professores do Ensino Primário, neste distrito.

Assim, solicito a sua colaboração através do preenchimento do questionário em anexo, na qualidade de quem participou em tais programas/actividades de desenvolvimento profissional. As suas respostas serão usadas exclusivamente para os propósitos da pesquisa e serão tratadas com confidencialidade. Não precisa de escrever o seu nome. Leia com atenção e contribua com a sua opinião livre, voluntária e sincera.

Desde já, muito obrigado pela sua colaboração!

ANEXO 3

Questionário aplicado aos professores

A- INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS:

1. SEXO M F

2. IDADE

3. ANOS DE SERVIÇO DOCENTE:
(assinale com **X** a sua resposta, na caixa correspondente)

0-5 6-10 11-15 16-20

21-25 26-30 36-40 41-45

4. HABILITAÇÕES PROFISSIONAIS:
(assinale com **X** a sua resposta, na caixa correspondente)

IMAP IMAP IFP CFPP
10^a+2 10^a+1+1 10^a+1 7^a+3

EHPI IAP IAP OUTRAS
4^a+4 7^a+3 10^a+1

5. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS:

_____ª CLASSE

6. TIPO DE VÍNCULO:

Efectivo Contratado

7. CLASSE/DISCIPLINA QUE LECCIONA:

_____ª Classe; Disciplina _____

8. DESEMPENHA OUTRAS FUNÇÕES/CARGOS NA ESCOLA?

Sim Não

8.1 SE SIM, QUAIS?

**B- PERCEPÇÕES DO DOCENTE ACERCA DO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.**

1. *Desenvolvimento Profissional* do professor é:
(assinale com **X** a sua opção, na caixa correspondente)

a) Frequentar um curso

b) Aprender continuamente

c) Ser capacitado

2. É importante que os professores participem em programas de *Desenvolvimento Profissional*, porque:
(assinale com **X** a sua opção, na caixa correspondente)

a) Aprendem como se deve ensinar

b) Actualizam os seus conhecimentos

Aprendem como fazer melhor

3. Em qual (is) dos seguintes tipos de programas de Desenvolvimento Profissional participou e em que lugar? (assinale com **X** a sua opção, na caixa correspondente)

Na escola Na ZIP Outro (especifique)

Ano

a) Nenhum _____

b) Conferência _____

c) Seminário (1 dia) _____

d) Seminário (2 dias) _____

e) Seminário (> 2dias _____
_____ especifica) _____

f) Outros _____

_____ _____

3.b) Se não participou em nenhum tipo, explique porquê.

4. Participei no programa de Desenvolvimento Profissional para:

a) Melhorar as minhas competências profissionais.

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

b) Melhorar o meu salário.

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

c) Acelerar a minha promoção/progressão na carreira.

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

5. Participei no programa de Desenvolvimento Profissional porque:

a) É obrigatório.

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

b) Porque precisava de aprender novas coisas

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

c) Porque preciso de créditos para progredir na carreira

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

6. Indique o grau de intensidade que o programa de Desenvolvimento Profissional deu para aprofundar o conteúdo de conhecimento das matérias: (assinale com **X** a sua opção, na caixa correspondente)

Sem intensidade Pouca intensidade Muita intensidade

7. a) Em que medida programa de Desenvolvimento Profissional em que participou mudou os aspectos abaixo indicados, nas suas práticas de ensino?

(assinale com **X** a sua opção, na caixa correspondente)

	Não foi necessário mudar	Houve mudança significativa	Houve ligeira mudança	Não houve nenhuma mudança
Planificação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestão da sala de aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metodologias de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Práticas de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboração c/ os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionamento com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atitude sobre o meu ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outras (especifique)

8. O programa de Desenvolvimento Profissional de professores:
(assinale com **X** a sua opção, na caixa correspondente)

a) Proporcionou-me acesso a materiais que podem ajudar a tornar-me um(a) bom (a) professor(a):

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

b) Ensinou-me como se deve ensinar

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

c) Teve em conta as minhas necessidades individuais de formação, nomeadamente em:

c.1) Conteúdos Curriculares

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

c.2) Temas Transversais (HIV/SIDA; equidade de género)

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

c.3) Novas Metodologias de ensino

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

c.4) Educação Especial, Dificuldades de Aprendizagem, Inclusão.

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

c.5) Indisciplina na sala

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

c.6) Turmas numerosas

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

c.6) Outras (especifique-as)

d) Teve em conta as necessidades do plano de formação da escola onde lecciono.

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

e) Contribuíram para a subida do índice de aproveitamento dos meus alunos

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

9. As minhas experiências de aprendizagem no programa:
(assinale com **X** a sua opção, na caixa correspondente)

a) Deram-me muitas oportunidades de trabalhar os aspectos que estou a tentar desenvolver no meu ensino:

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

b) Forneceram-me conhecimentos e informações novas que são muito úteis para mim, na sala de aulas:

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

c) Permitiram-me concentrar-me sobre um problema por um longo período de tempo:

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

d) Providenciaram-me um *feedback* útil sobre o meu ensino:

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

e) Fizeram-me prestar maior atenção acerca de certas coisas que, no passado, fazia na sala de aulas:

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

f) Permitiram-me procurar informação adicional junto a outros professores, ao coordenador de classe/turma:

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

g) Conduziram-me a pensar uma nova maneira para um aspecto do meu ensino:

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

f) Levaram-me a experimentar novas coisas na sala de aulas:

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente