

MOISÉS MANUEL CAU

**MOTIVAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E
OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES:**

**Um Estudo nas Escolas Secundárias do Município de
Matola, Moçambique**

Orientadores:

Professora Doutora Maria Assunção Flores

Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2017

MOISÉS MANUEL CAU

**MOTIVAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E
OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES:**

**Um Estudo nas Escolas Secundárias do Município de
Matola, Moçambique**

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutor em Educação no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 8 de Maio de 2017 com o Despacho Reitoral nº 175/2017 com a seguinte composição de Júri:

Presidente-Professor Doutor António Teodoro

Arguentes-Professor Doutor João Paulo Costa-ULHT

Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão –U.Lisboa

Vogais-Professor Doutor Jacinto Serrão-ULHT

Orientadores: Professora Doutora Maria Assunção Flores

Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2017

Epígrafe

“Não basta ter belos sonhos para realizá-los. Mas ninguém realiza grandes obras se não for capaz de sonhar grande. Podemos mudar o nosso destino, se nos dedicarmos à luta pela realização dos nossos ideais. É preciso sonhar, mas com a condição de crer em nossos sonhos, de examinar com atenção a vida real, de confrontar nossa observação com nosso sonho, de realizar escrupulosamente nossa fantasia.

Sonhos, acredite neles.”

(V. I. U. Lênin, 1874-1924).

“O desafio faz parte da herança de todos os homens e mulheres e a sua ausência nunca poderá ser compensada.”

(Pierre de Coubertin, 1863-1937).

Dedicatória

À minha querida mãe, a quem devo a minha educação

À memória do meu pai, Manuel Chitombe Cau

Aos meus filhos Arsénio, Walter, Sheila, Ivandro, Edilson e Joyce

À minha esposa, pelo afeto e dedicação

À professora e orientadora, Maria Assunção Flores

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha gratidão a todas as pessoas e entidades que, de alguma forma, colaboraram e contribuíram para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Assunção Flores, orientadora do presente trabalho, quero manifestar o enorme reconhecimento e gratidão pelas valiosas recomendações e sugestões, pela disponibilidade dispensada, pelo apoio prestado e rigor na orientação deste trabalho e estímulo constante.

À Professora Doutora Rosa Serradas Duarte, coorientadora do estudo, por todo o apoio e incentivo prestados desde os primeiros anos desta formação.

Às Direções dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia da Matola, Beira e Nampula, pela permissão e receptividade à realização do trabalho de campo.

A todas as escolas, onde foram distribuídos os inquéritos, pela sua amabilidade e colaboração no estudo, aos professores participantes, quero agradecer as facilidades concedidas e a aprendizagem adquirida, apesar de reconhecer a desorientação vivida num período tão difícil para os professores.

Aos meus colegas da orientação que se disponibilizaram para, em conjunto, refletir sobre a análise de conteúdo, e sem os quais seria impossível levar a cabo com êxito esta prática.

Aos meus colegas Patrícia, Márcia, Eva e Óscar, pelos momentos de partilha de experiências profissionais e de reflexão sobre a temática e amizade.

Ao ISEDEF, na pessoa do seu Comandante Major-General Professor Doutor Daniel Frazão Chale, pela oportunidade, apoio e incentivo.

Ao meu irmão Professor Doutor Boaventura Manuel Cau, pela troca de ideias, pelo incentivo e encorajamento.

Finalmente, mas não menos importante, à minha família, de modo particular a minha esposa Gilda Rafael Machava Cau, pelo carinho, encorajamento e preocupação.

Resumo

Este trabalho teve como objetivo a análise das motivações, experiências e oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) dos professores do Ensino Secundário Geral no município de Matola, Moçambique. Foi realizado um estudo misto, combinando a abordagem quantitativa (numa 1ª fase) que consistiu na aplicação de um inquérito por questionário a 433 professores que lecionavam no Ensino Secundário Geral e a abordagem qualitativa, numa segunda fase, através de grupos focais junto de 20 professores do mesmo distrito municipal. Os resultados obtidos sugerem que os professores, maioritariamente, valorizam a formação de carácter formal, numa perspetiva de formação a curto prazo, no sentido de colmatar lacunas e resolver problemas relativos ao seu desempenho e à sua qualificação profissional. Lamentam a falta de articulação entre as necessidades dos professores e o processo de organização da formação nos contextos em que trabalham. Os professores consideram que têm poucas oportunidades de se desenvolverem profissionalmente de forma contínua e reconhecem que na sua escola não existe uma política global de DPC, situando-se ao nível de iniciativas de formação individualizadas e com pouco impacto no desenvolvimento da escola. Finalmente, apontam para a adoção de métodos de trabalho colaborativos, incentivando os professores a trabalharem em comunidade em detrimento da atual orientação individual.

Palavras-Chave: Formação contínua de professores; Desenvolvimento profissional; Lideranças; Culturas escolares.

Abstract

This piece of research aimed at analysing the motivations, experiences and opportunities for teacher professional development. A mixed-method research was carried out. In the first phase, a survey was conducted during which a questionnaire were administered to teachers. In total 433 teachers working in public secondary schools at Matola municipality participated. In the second phase, focus group were conducted with 20 teachers in the same municipality. Findings suggest that the most teachers value formal training in a short term perspective in order to overcome their problems and difficulties in their practice and professional qualification. Findings also reveal that INSET and professional development need to focus on the development of skills and activities directly related to the classroom context and to the individual professional growth. The participants point to the lack of articulation between their needs and the ways in which their training is organised. They claim that in their school there is no global policy for teacher professional development as there only are individual initiatives with low impact on their school. Finally, they point to the need to foster collaborative work as well as the setting up of partnerships to foster new dynamic, to overcome routines and to stimulate teachers to work in community in detriment to the current individualistic culture.

Key words: INSET, professional development, leadership, school cultures.

Siglas e Abreviaturas

AGP – Acordo Geral de Paz

ADPP – Ajuda para o Desenvolvimento de Povo para Povo

ANC – Congresso Nacional Africano

AP – Assembleia Popular

AR – Assembleia da República

BM – Banco Mundial

CC – Conselho de Classe

CD – Comissão Diretiva

CFPP – Centro de Formação de Professores Primários

CFR – Centro de Formação e Recursos

CPLP – Comunidade dos Países da Língua Portuguesa

CRM – Constituição da República de Moçambique

DPC – Desenvolvimento Profissional Contínuo

DPP – Desenvolvimento Profissional do professor

DPEDH – Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano

EP – Ensino Primário

EP1 – Ensino Primário do 1º grau

EP2 – Ensino Primário do 2º grau

END – Estratégia Nacional de Desenvolvimento

EFP – Estratégia de Formação de Professores

EHPPE – Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar

EFPs – Escola de Formação de Professores

EFEPP – Escola de Formação e Educação de Professores Primários

EHPI – Escola de Habilitação de Professores Indígenas

ENI – Ensino Normal Indígena

ESG – Ensino Secundário Geral

ESG1 – Ensino secundário Geral do 1º Ciclo

ESG2 – Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo

FC – Formação Contínua

FIDH – Federação Internacional de Direitos Humanos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FP – Formação de Professores

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

GDs - Grupo Dinamizador

IAP – Instituto de Aperfeiçoamento de Professores

IE – Instituto de Educação

IDH – Índice do Desenvolvimento Humano

IFP's – Instituto de Formação de Professores

IMP – Instituto Médio Pedagógico

IMAP – Instituto de Magistério Primário

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

ISP – Instituto Superior Pedagógico

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MINED – Ministério da Educação

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

OE – Orçamento de Estado

ONU – Organização das Nações Unidas

OPAE – Organização Política e Administrativa das Escolas

PEE – Plano Estratégico de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE – Política Nacional de Educação

RBM – Relatório do Banco de Moçambique

RENAMO – Resistência Nacional de Moçambique

SIPPE – Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento de Professores em Exercício

SADC – Comunidade de Desenvolvimento da África Austral

SDEJT – Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia

SNE – Sistema Nacional de Educação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UA - União Africana

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

ULM – Universidade de Lourenço Marques

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

UNESCO – Fundo das Nações Unidas para a Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UP – Universidade Pedagógica

USAID – Agência Americana de Desenvolvimento

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

Índice Geral

Epígrafe	3
Dedicatória	5
Agradecimentos.....	7
Abstract	11
Siglas e Abreviaturas.....	13
Índice Geral.....	17
Índice de Figuras	23
Introdução	25
CAPITULO I - O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	41
1.1. Breve perspetiva histórica sobre Moçambique	41
1.1.1. Dinâmica da População	46
1.1.2. Situação Económica	48
1.1.3 Breve visão diacrónica do sistema educativo	52
1.1.4. Organização do sistema de ensino.....	59
1.2. A Educação em Moçambique (1974 – 2015)	62
1.2.1. Ensino secundário geral	65
1.2.2. Formação de professores para melhoria de ensino: constrangimentos e dilemas	69
1.3. Quadro legal de formação de professores em Moçambique	80
1.3.1. Formação Inicial.....	81
1.3.2. Formação especializada.....	82
1.3.3. Formação contínua	82
1.3.4. Formação contínua e desenvolvimento profissional de professores	83
1.8.5. Situação atual de formação de professores em Moçambique.....	85
CAPITULO II - FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: MODELOS E PERSPETIVAS TEÓRICAS	91
2.1. Formação contínua e desenvolvimento profissional de professores	91
2.1.1. O conceito de formação contínua	91
2.1.2 Formação contínua e desenvolvimento profissional: aproximação e diferenças	96
2.1.3. Para a compreensão do desenvolvimento profissional de professores	102
2.2. Modelos de desenvolvimento profissional	116
2.2.1. Uma proposta de sistematização de modelos de desenvolvimento profissional (Marcelo Garcia)	122
2.2.1.1. Modelos de desenvolvimento profissional autónomo	123

2.2.1.2. Desenvolvimento Profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo	124
2.2.1.3. A reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional	126
2.2.1.4. A reflexão sobre a ação: o apoio profissional mútuo (<i>coaching</i>) e o diálogo profissional	127
2.2.1.5 A supervisão clínica como estratégia reflexiva	129
2.2.1.6. Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro/escola	131
2.2.1.7. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação	133
2.2.1.8. Desenvolvimento profissional através da investigação	134
2.2.2. Quatro modelos de desenvolvimento profissional	136
CAPITULO III - FATORES E FASES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O PAPEL DA LIDERANÇA E DA CULTURA ESCOLAR.....	
3.1. Fases do desenvolvimento profissional de professores	145
3.1.1. Fases de desenvolvimento da carreira do professor	146
3.1.2. A proposta de Huberman.....	147
3.1.3. Etapas da carreira dos professores.....	153
3.1.4. O contributo de Day e colegas (2007): questões de motivação, eficácia e identidade	154
3.2. Fatores que influenciam o desenvolvimento profissional	156
3.2.1. As culturas escolares	157
3.2.2. A colaboração docente e outras formas de trabalho dos professores	165
3.2.2.1. O individualismo	166
3.2.2.2. A balcanização	170
3.2.2.3. A colaboração.....	171
3.2.2.4. A colegialidade artificial	175
3.2.3. Tipos ideais de relações colegiais	180
3.3. As lideranças na escola	181
CAPITULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	
4.1. Natureza e problema da investigação.....	195
4.1.1. Questões de investigação	198
4.1.2. Opções metodológicas: a escolha da abordagem investigativa	199
4.1.3. O <i>design</i> da investigação	204
4.2. Contexto e participantes	206
4.2.1. Participantes no inquérito por questionário.....	207
4.2.2. Participantes nos grupos focais	212

4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	215
4.3.1. O inquérito por questionário	215
4.3.1.1 Adaptação do questionário	216
O processo de adaptação passou por um teste de pilotagem junto de uma amostra constituída por 6 escolas públicas do ensino secundário geral nos municípios da Beira e Nampula, onde foram selecionados alguns participantes que responderam ao questionário, o qual foi alvo de procedimentos estatísticos para a sua validação.	216
4.3.2. Os grupos Focais	220
4.4. Procedimentos utilizados na recolha de dados	223
4.4.1. Inquérito por questionário	223
4.4.2. Realização dos grupos focais	224
4.5. Técnicas de análise de dados.....	226
4.5.1. Dados quantitativos	226
4.5.2. Dados qualitativos	226
4.6. Questões de natureza ética	239
4.7. Limitações do Estudo	242
CAPITULO V – DA FORMAÇÃO CONTÍNUA À APRENDIZAGEM NO LOCAL DE TRABALHO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS	245
5.1. Formação contínua frequentada: natureza e motivações.....	245
5.2. Necessidades de formação e desenvolvimento profissional.....	257
5.3. Finalidades e contributo da formação contínua.....	260
5.4. Contributo da formação para a prática educativa	262
5.5. Lideranças, culturas escolares e orientação profissional.....	264
5.6. Oportunidades de desenvolvimento profissional no local de trabalho.....	272
CAPITULO VI – MOTIVAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE TRABALHO: DADOS QUALITATIVOS	289
6.1. Quotidiano profissional: dificuldades e formas de superação	291
6.2. Formação contínua: motivações e repercussões.....	295
6.3. Desenvolvimento profissional: experiências e oportunidades	308
6.3.1. Momentos e experiências mais marcantes	308
6.3.2. Trabalho com colegas e suas potencialidades em termos de desenvolvimento profissional.....	321
6.3.3. Fatores que potenciam e/ou inibem o desenvolvimento profissional.....	327
6.3.4. Perspetivas futuras de formação e desenvolvimento profissional	338
Síntese	343

CAPITULO VII – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	355
Referências Bibliográficas	373
Referências Legislativas.....	395
APÊNDICES E ANEXOS	I
Apendice 1	III
Guião do grupo focal (Professores).....	III
Anexo 1 – Questionário - Desenvolvimento profissional e formação contínua de professores...	V
Anexo 2 – Credencial para o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano/ Maputo ...	XI
.....	XII

Tabelas

Tabela 1 - Número de escolas, alunos e professores em (1974-1976)	49
Tabela 2 - Resumo estatístico de escolas e alunos matriculados por sexo e nível de ensino em toda a rede escolar de Moçambique em 2013	61
Tabela 3 - A formação de Professores no período imediato pós-independência.....	67
Tabela 4 - Alterações no sistema de formação ainda no período imediato à independência	69
Tabela 5 - Estratégia para a Formação de Professores 2004/15: Modelos da formação no curto, médio e longo prazo	82
Tabela 6 - Síntese dos modelos de desenvolvimento profissional de Marcelo (1999)1236	
Tabela 7 - Principais diferenças entre o apoio profissional técnico, de colegas e de indagação (Garmston, 1987, citado em Marcelo, 1999, p. 164).....	122
Tabela 8 - Modelos de desenvolvimento Profissional (Sachs, 2009).....	129
Tabela 9 - Objetivos, participantes e técnicas de recolha e análise dos dados	195
Tabela 10 - Participantes na investigação	197
Tabela 11 - Participantes no questionário por sexo	197
Tabela 12 - Resultados dos questionários por escola (%).....	198
Tabela 13 - Faixa etária dos participantes (%)	198
Tabela 14 - Habilitações Académicas (%)	198
Tabela 15 - Área de conhecimento dos professores inquiridos (%)	199
Tabela 16 - Grupos disciplinar a que pertencem e disciplinas lecionados (%)	199
Tabela 17 - Instituição de Formação dos professores respondentes (%)	200
Tabela 18 - Situação Profissional (%)	200
Tabela 19 - Experiência profissional (%).....	201
Tabela 20 -Tempo de serviço na escola (%).....	201
Tabela 21 - Localização da escola (%)	201
Tabela 22 - Cargos desempenhados pelos professores (%)	202
Tabela 23 - Nível de ensino em que lecionam os inquiridos (%)	202
Tabela 24 - Distribuição de alunos pelos níveis de ensino e turmas	203
Tabela 25 - Caracterização dos professores participantes nos grupos focais	204
Tabela 26 - Quotidiano profissional.....	222
Tabela 27 - Formação contínua	223

Tabela 28 - Contextos de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional .	224
Tabela 29 - Perceção do trabalho com colegas.....	226
Tabela 30 - Perspetivas atuais e futuras de formação e desenvolvimento profissional	227
Tabela 31 - Tipo de ações de formação frequentadas nos últimos 5 anos	235
Tabela 32 - Número de seminários de capacitação frequentados nos últimos 5 anos...	235
Tabela 33 - Temáticas das ações da formação frequentadas	236
Tabela 34 - Instituição organizadora da formação	237
Tabela 35 - Número de ações de formação de curta duração	237
Tabela 36 - Número de ações de formação de longa duração	238
Tabela 37 - Outros motivos para frequentar formação contínua.....	239
Tabela 38 - Utilidade da formação contínua frequentada	241
Tabela 39 - Outras áreas de formação.....	243
Tabela 40 - Média e desvio-padrão da liderança participativa consoante a localização da escola	254
Tabela 41 - Média e desvio-padrão da orientação profissional consoante a localização da escola	257
Tabela 42 - Média e desvio-padrão da orientação profissional consoante o nível de ensino.....	257
Tabela 43 - Intercorrelações entre Liderança participativa e encorajadora, Orientação profissional individual e Orientação profissional coletiva	258
Tabela 44 - Média e desvio-padrão das oportunidades de desenvolvimento profissional consoante a localização da escola	264
Tabela 45 - Quotidiano profissional.....	278
Tabela 46 - Formação contínua	283
Tabela 47 - Momentos de desenvolvimento profissional mais marcantes.....	298
Tabela 48 - Perceção do trabalho com colegas.....	309
Tabela 49 - Fatores que potenciam e/ou inibem o desenvolvimento profissional	314
Tabela 50 - Perspetivas futuras de formação e desenvolvimento profissional.....	326

Índice de Figuras

Figura 1: Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (adaptado de Day, 2001).	111
Figura 2: Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente (adaptado de Marcelo, 2009, p.16).	117
Figura 3: Modelo do processo de mudança dos professores Guskey & Sparks (2002), adaptado de (Guskey & Sparks, 2002, citado em Marcelo, 2009, p. 16).	118
Figura 4: Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional (Clarke & Hollingsworth, 2002, citado por Marcelo, 2009, p.17).	119
Figura 5: Categorias que contribuem para o conhecimento didático do conteúdo (Morine-Dershimer & Kent, 2003, citados por Marcelo, 2009, p. 18).	121
Figura 6: Fases da carreira profissional dos professores (Huberman, 1992).	148
Figura 7: Culturas de gestão da escola adaptado de (Hargreaves, 1992, citado em Day, 2001, p. 128).	166
Figura 8: Formas de culturas docentes (adaptado de Day, 2001, p. 128).	179
Figura 9: Um <i>continuum</i> provisório de relações colegiais (adaptado de Little, 1990).	180
Figura 10: Dimensões centrais da investigação.	204
Figura 11: Sequência de etapas seguidas na análise de conteúdo, inspirada em (Bardin (2014).	230
Figura 12: Motivos para a frequência de formação contínua (%).	249
Figura 13: Áreas formativas identificadas como muito importantes (%).	257
Figura 14: Finalidades da formação contínua (%).	260
Figura 15: Finalidades da formação contínua (médias).	262
Figura 16: Contributos dos seminários de capacitação (%).	263
Figura 17: Liderança participativa e encorajadora no contexto educativo (%).	265
Figura 18: Orientação profissional individual (%).	266
Figura 19: Orientação profissional coletiva (%).	267
Figura 20: Oportunidades individuais de desenvolvimento profissional (%).	273
Figura 21: Oportunidades coletivas de desenvolvimento profissional (%).	275
Figura 22: Perspetivas sobre formação contínua no desenvolvimento profissional (%).	278
Figura 23: Perspetivas sobre formação contínua no desenvolvimento profissional por grupos (médias).	279

Introdução

A escola, enquanto contexto organizacional, é o território de desenvolvimento pessoal e social, não só para os alunos, como também para os professores, coordenadores, diretores e outros profissionais que nela trabalham, através do tipo de inter-relações humanas, sociais e profissionais promovidas, pelas formas de lideranças exercidas e pelas culturas existentes.

A escola tem sido palco de mudanças, em particular no que respeita aos currículos, propósitos, motivações e perspetivas dos alunos em resultado, por um lado, da natureza mutável do ensino e dos contextos de aprendizagem e, por outro, das dinâmicas próprias das sociedades atuais. Para acompanhar essas mudanças, torna-se necessário uma intervenção simultânea e articulada ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que a qualidade das suas práticas constitui o elemento-chave da promoção da educação e da melhoria das aprendizagens dos alunos. É também sobre o professor que recai a responsabilidade de conduzir o processo da sua aprendizagem permanente e do desenvolvimento da escola. Deste pressuposto emerge a necessidade do envolvimento dos professores de forma ativa nos debates sobre a sua própria formação contínua, pois, como refere Day (2001), “os professores não podem ser formados ‘passivamente’. É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (p. 17).

Flores e Veiga Simão (2009) corroboram esta perspetiva, referindo ser “necessário identificar as agendas dos professores para a aprendizagem e para a mudança” e, mais adiante, alertam para a necessidade de os professores terem “algum poder/participação na identificação das prioridades e necessidades da sua própria aprendizagem profissional” (pp. 13-14).

Programas de formação desenhados sem a participação dos professores têm sido alvo de críticas, por não contemplarem, muitas vezes, os aspetos críticos inerentes à mudança da atitude profissional dos professores e não co-responsabilizar os mesmos pelas decisões quanto ao sentido e às estratégias para o seu desenvolvimento profissional permanente. Sobre esta matéria, Day (2001) considera a planificação e apoio ao desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do governo. Esta afirmação do autor reforça a

ideia de que a formação e o desenvolvimento profissional, refletido na melhoria da qualidade das práticas do professor na sala de aula, deve ser visto numa perspetiva holística e ecológica.

Assim, torna-se oportuno e fundamental compreender o modo como os professores olham para o seu desenvolvimento, o que pensam sobre a sua profissão e sobre o papel das lideranças, das culturas escolares, do seu desenvolvimento profissional contínuo no contexto de trabalho, bem como o seu impacto nas suas práticas e nas instituições em que trabalham.

Christopher Day, refletindo sobre os desafios da aprendizagem permanente, refere que o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais, profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente (Day, 2001). Na perspetiva de destacar a importância e a responsabilidade que o professor assume em comunidades de aprendizagem face aos desafios que a sociedade lhe coloca, Day considera que

“os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores (...), os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Assim, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos” (Day, 2001, p. 16).

Um elemento central para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores é o da liderança escolar. Abordando as lideranças nas escolas eficazes Sergiovanni (1995) considera que os líderes de sucesso não indicam apenas a direção e estabelecem relacionamentos com a comunidade da escola centrados nas pessoas, mas também moldam valores e práticas consistentes com os da escola para que os “propósitos que, no início, pareciam separados, se fundam” (p. 119). Day (2004) reforça esta tese, referindo que “os diretores das escolas estão na linha da frente da agenda de mudança e são responsáveis por mediar as agendas externas e por liderar a construção da escola enquanto comunidade de aprendizagem” (Day, 2004, p. 214).

Conforme refere Schein (1985), a partilha de experiências e encontros entre os membros de uma organização concorre para a emergência de uma cultura

organizacional, proporcionando um ambiente favorável para promover a confrontação de ideias e para a mudança das práticas docentes e melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Como afirma Hargreaves

“professores bem-sucedidos, atribuem importância ao trabalhar com o capital intelectual existente nos membros da comunidade escolar, com o capital social inerente aos relacionamentos entre os indivíduos e os grupos e com o capital organizacional que existe na estrutura e nas culturas da escola” (Hargreaves, 1999, p. 8).

É com base nestes pressupostos que decidimos realizar este estudo, na perspectiva de pôr os professores a falar na primeira pessoa, enquanto agentes de mudança e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional contínuo, sobre as motivações, experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho.

Interesse pela temática

O interesse em realizar um estudo sobre a temática da formação de professores inscreve-se em razões de ordem pessoal e profissional, decorrentes das dificuldades em conciliar a teoria que havia estudado no curso de licenciatura em ensino de educação física e desporto com a prática que desenvolvia na escola. Esta circunstância despertou as primeiras reflexões e interrogações em torno dos contextos em que os professores trabalham e aumentou o interesse pela investigação com o enfoque na formação de professores ao longo da vida. Com o passar do tempo, outras experiências foram-se agregando, decorrentes, por um lado, da nossa participação nas estruturas de gestão das escolas e, por outro, da nossa convivência com outros profissionais da área, tornando-se possível perceber que alguns elementos relacionados com o quotidiano do professor variavam consoante a escola em que lecionava, interferindo, em alguns aspetos, na prática de ensino.

Ao longo do exercício da profissão, em várias fases do meu desenvolvimento pessoal e profissional, fui-me apercebendo de algumas lacunas no processo de ensino-aprendizagem, da existência de outras formas de ensinar, com características muito distintas das minhas, com muitos aspetos positivos, embora apresentasse também alguns pontos negativos. Começou, assim, um processo de reflexão e problematização sobre as

minhas práticas como profissional e a importância da formação contínua nos contextos de trabalho.

Além da experiência como fonte geradora da questão principal deste estudo, também contribuiu para este interesse o contacto com abordagens teóricas diversas acerca da formação de professores ao longo da nossa própria formação ‘Mestrado em Educação’ na Universidade Pedagógica em Moçambique (UP) e ‘Doutoramento’ na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa, o que despertou em nós o interesse em compreender as variáveis suscetíveis de influenciar o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) dos professores. Neste sentido, a temática tornou-se relevante uma vez que a qualidade da formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional são referidas como determinantes para uma melhoria da qualidade da educação. Assim, o aprofundamento destas temáticas constituirá, também, uma mais-valia para a compreensão de um ensino de qualidade.

Às motivações pessoais e profissionais acresce a dimensão científica no sentido de contribuir para este campo de conhecimento, ou seja, para a compreensão da formação e desenvolvimento profissional contínuo dos professores em contexto de trabalho, em geral, e dos professores da escola pública do ensino secundário geral do município da Matola, em particular, com objetivo primário de promover a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, entendemos ser fundamental investigar o modo como os professores olham para o seu desenvolvimento profissional contínuo e para as oportunidades de aprendizagem na escola, bem como conhecer as perceções dos professores sobre as lideranças e culturas escolares e o contributo para o seu crescimento profissional. Elegemos, assim, este tema central do nosso trabalho, depois de estudados alguns autores preocupados com a qualidade de educação e sua articulação com o desenvolvimento do professor (Day, 2001, 2004; Correia & Flores, 2009; Flores, 2014; Formosinho, 2009; Ponte, 1995, 1998; Forte & Flores, 2012; Marcelo, 1999, 2009; Nye, 2009; Hargreaves, 1998, 1999; Lieberman, 1996; Flores, Caetano & Veiga Simão, 2005), só para citar alguns, os quais identificam fatores e variáveis suscetíveis de influenciar, positiva ou negativamente o desenvolvimento profissional dos professores nos contextos em que realizam as suas práticas.

Apresentação do estudo

A necessidade de apoiar os docentes ao longo da sua carreira, enquanto fator importante na melhoria da qualidade da educação, constitui um aspeto consensual na literatura sobre formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores (Flores et al., 2005; Day, 2001).

O desenvolvimento de uma formação contínua centralmente promovida tem tido tendência a substituir, em vez de complementar, as oportunidades de formação contínua escolhidas pelos próprios professores (Day, 2004). Portanto, diversas abordagens têm sido equacionadas quando o assunto a debater tem a ver com a aprendizagem, com os processos de mudança e do desenvolvimento profissional docente. Investigações realizadas apontam que tem havido interesse crescente no sentido de compreender e analisar as preferências e os processos de aprendizagem dos professores bem como os contextos em que ocorrem (Frost, 2012; Flores & Veiga Simão, 2009; Day, 2001; Lieberman, 1996; Marcelo, 1999).

Estudos sobre as perceções dos professores acerca das oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo (DPC), levados a cabo na Inglaterra, por McMahon (1999, citado em Day, 2004), apontam para as tensões entre os dois propósitos gerais do DPC – promover a melhoria da escola e o desenvolvimento de cada professor, pois, “os professores desejavam melhorar o seu conhecimento e as suas destrezas, embora, por vezes, as suas prioridades de aprendizagem possam diferir das propostas pela escola ou pelo governo” (Day, 2004, p. 183). Para um desenvolvimento profissional contínuo é necessário garantir que todos os professores tenham oportunidades para participar num conjunto diversificado de atividades de aprendizagens, que as necessidades individuais são atendidas e que as condições das escolas proporcionem espaço e tempo para o desenvolvimento dos professores (Day, 2004).

Três premissas estão no centro do desenvolvimento profissional dos professores:

- “Para conseguir melhorar as escolas, é necessário investir no desenvolvimento profissional;

- Para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser definido dentro dos contextos das suas necessidades pessoais e institucionais e estas nem sempre coincidirão;
- Os corações dos professores ‘as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções’ são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos” (Day, 2004, p. 184).

A sociedade exige, atualmente, cada vez mais da escola e dos professores. A melhoria da educação proporcionada aos seus filhos, uma educação de qualidade, passa pelo investimento na formação e desenvolvimento dos professores, pois, são eles quem deve operar mudanças na escola, através de adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

O progresso científico e tecnológico, a transformação dos processos de produção resultantes da busca de uma maior competitividade, as motivações e perspectivas dos alunos, pais e encarregados de educação fazem com que os saberes e as competências adquiridos na formação inicial se tornem, com o passar do tempo, obsoletos e extemporâneos, clamando por um processo de atualização. Estudiosos preocupados com a qualidade de educação evocam a formação ao longo da carreira como condição-chave para uma aprendizagem à altura das expectativas das escolas, dos próprios alunos, dos pais e da sociedade no seu todo. Para a consecução desse desiderato

“é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (Day, 2001, p. 16).

O relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI, conhecido por relatório Delors, reconhece que, cada vez mais, se impõe a visão de educação ao longo de toda a vida, o que a comissão denominou de *continuum* educativo, onde uns saberes penetram e enriquecem os outros (Delors, 2003). A educação ao longo de toda a vida constitui uma “ferramenta necessária às exigências do mundo do trabalho, numa condição para um domínio mais perfeito da dinâmica e dos tempos da pessoa humana, num meio para o exercício de uma cidadania ativa” (Delors, 2003, p. 105).

O professor e investigador britânico, Christopher Day, vê na aprendizagem do professor ao longo de toda a vida uma premissa e ferramenta para acompanhamento permanente e atempada dos processos de mudança que se operam nas sociedades de aprendizagem, considerando que “a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo ao longo de toda a carreira” (Day, 2001, p. 16).

Abordando as sociedades de aprendizagem na Inglaterra, Coffield (1996) defende uma sociedade de aprendizagem construída a partir de uma teoria de aprendizagem que abarque “não só os processos cognitivos relativos às necessidades dos indivíduos, mas também as relações sociais e as situações que estimulam a aprendizagem, devendo os parceiros sociais, partilhar a responsabilidade” (p. 196). A visão do autor remete-nos para uma reflexão sobre como têm sido as interações no nosso país entre estes parceiros “governo, sindicatos, sociedade civil, empregadores”. No campo de educação, é comum ouvir pronunciamentos como “a tarefa de educar é da exclusiva responsabilidade do governo”, sem antes equacionar as consequências desta não partilha de responsabilidades, que, no final, vai refletir-se no ritmo do desenvolvimento do país.

Investigadores consideram que o modo de ensinar de um professor, as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem são influenciados pelas experiências acumuladas ao longo do tempo, sendo de destacar a formação inicial, a formação contínua e as oportunidades de desenvolvimento profissional (Day, 2001; 2004; Flores, 2004).

As variáveis que condicionam estes processos são de natureza holística, complexa e multifacetada, fazendo parte delas as dimensões de carácter pessoal, contextual e organizacional. Forte e Flores (2012) corroboram esta afirmação, referindo que o desenvolvimento de uma cultura de escola colaborativa e de uma liderança alargada, em que a convergência, a diferenciação, a aceitação mútua e o desafio e confronto de perspetivas sejam facilitadores do desenvolvimento de padrões inovadores ao nível das práticas e do desenvolvimento de teorias da prática, é um elemento-chave para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento profissional dos professores. Na mesma perspetiva outras investigadoras consideram que

“as culturas colaborativas e, em particular, as lideranças preocupadas em informar, apoiar e encorajar os membros da escola são aspetos decisivos na formação da orientação profissional dos professores e no sentido de comunidade, com implicações na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, na sua realização profissional, autoeficácia, comprometimento e dedicação” (Flores et al., 2005, p. 729).

A nossa investigação pretende constituir um contributo para a compreensão dos processos de mudança na prática educativa, através do desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho em Moçambique, de modo particular nas escolas públicas do ensino secundário geral no Município da Matola. O desafio é compreender o modo como os professores olham para o seu processo de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho, bem como os fatores que o inibem ou promovem.

De acordo com Correia e Flores (2009), o processo de formação contínua tem-se operado em torno de duas lógicas: a lógica do desenvolvimento do sistema educativo e a lógica do desenvolvimento da profissão docente. As mesmas autoras referem que a articulação das duas lógicas pode traduzir-se quer num desenvolvimento profissional efetivo, quer na melhoria da ação educativa em geral, contribuindo para a redefinição da profissão docente (Correia & Flores, 2009).

No desenvolvimento profissional docente está também patente a ideia da aprendizagem enquanto fenómeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído através da interação dos indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebidas e da reinterpretação de experiências (Flores, 2004). Portanto, urge pensar nas estratégias e práticas de colaboração existentes nas escolas e nas condições da sua realização, bem como nas oportunidades de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho.

Pesquisas que analisam contextos de aprendizagem apontam para a colaboração como aspeto fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores com repercussão na melhoria da escola (Day, 2001). Noutro sentido, Flores (2014) vê na liderança uma variável chave do desenvolvimento dos professores e das escolas. Sustentando esta afirmação, refere que a liderança está para além da dimensão formal, ligada ao desempenho de cargos nas estruturas da escola, considerando também a vertente mais informal, onde inclui os professores enquanto líderes de aprendizagem

na sala de aula, de inovações da prática e de construção do conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola (Flores, 2014).

A profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento é o objeto de trabalho dos professores e tem sido o elemento legitimador da sua profissão e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos (Marcelo, 2009). Acresce nesta perspetiva que, para as aprendizagens ter relevância para os alunos, devem possuir significado, ou seja, ajudar na resolução de problemas do dia-a-dia. Para que esse compromisso se renove, é necessário que os professores aprofundem as suas competências profissionais e pessoais (Marcelo, 2009). No entanto, sem intenção de retirar o mérito da aprendizagem natural, Day (2001) alerta o perigo de caducidade dos conhecimentos experienciais adquiridos ao longo do tempo, ao afirmar que os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira, porém, a aprendizagem baseada “apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional” (Day, 2001, p. 17).

Como afirma Dewey,

“a crença de que toda a formação genuína advém da experiência não significa que todas as experiências sejam genuínas ou igualmente educativas. Experiência e educação podem não ser diretamente equiparadas uma à outra, pois algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência que tenha o efeito de deter ou distorcer o desenvolvimento da experiência futura é deseducativa” (Dewey, 1938, citado em Day, 2001, p. 17).

Reforçando esta advertência, Day (2001) considera que a ênfase no conhecimento experiencial dos professores e nas suas necessidades imediatas reforça a ideia de que eles precisam apenas de saber como gerir o ensino e que, por implicação, a compreensão dos propósitos morais mais amplos, dos processos e dos contextos de educação é menos importante.

“Em vez de desenvolver profissionais reflexivos que sejam capazes de compreender, desafiar e transformar a sua prática, a formação contínua, na sua forma atual, acentua o desenvolvimento dos professores que vêem o seu mundo em termos de objetivos instrumentais que podem ser alcançados através de receitas ‘experimentadas e verdadeiras’, legitimadas pela experiência que não foi analisada ou por resultados de investigação aceites sem sentido crítico” (Day, 2004, p. 185).

Esta perspetiva de olhar para o DPC dos professores tende a tomar outros contornos. É assim, que, nos últimos anos, o trabalho dos professores tem sido objeto de mudança e de exigências crescentes, o que tem se refletido nas suas identidades e no seu profissionalismo (Day & Sachs, 2004; Day, 2004; Flores, 2011; Flores, 2012). Não obstante o propósito das mudanças ser alavanca para a profissão docente, no entendimento de Lo (2012, citado em Flores, 2014), elas têm criado um ambiente de desconforto no seio dos professores, pois os mecanismos de regulação adotados estimulam a desconfiança e diminuem a autonomia dos professores. Nesta perspetiva, urge a necessidade de renovar o profissionalismo dos professores no sentido da transformação das suas identidades (Flores, 2014).

No contexto da educação em Moçambique, as contribuições dos autores que têm sido referidos neste breve enquadramento apresentam-se como uma mais-valia, pois, resultados de estudos levados a cabo sobre a temática reforçam a ideia de que a formação de professores não é percebida e efetivada enquanto processo e a formação inicial e contínua são dois momentos/fases do desenvolvimento profissional permanente, através de construção de um portefólio de cursos frequentados pelo professor Matavele (2015), sem a preocupação em considerar os diferentes fatores inerentes ao local de trabalho, como se o desenvolvimento profissional fosse unidirecional, esquecendo-se de que deve ser equacionado na perspetiva ecológica e holística. Aliás, Day (2001, p. 149) refere que “não são apenas as ações dos indivíduos que precisam de ser alteradas para conduzirem a melhorias no ensino, mas também as estruturas subjacentes que limitam e condicionam as opções disponíveis”.

Day (2001) de forma clara afirma que, enquanto a cultura escolar não promover uma partilha de ideias e de práticas, como parte da sua interação diária, e enquanto se perpetuarem os mitos culturais de que tudo depende do professor, de que o professor é um especialista e de que os professores fazem-se a si próprios através da experiência, a abertura e o *feedback* inerentes à avaliação continuarão a constituir obstáculo para os professores que “interpretam a autonomia como privacidade, sendo provável que os mesmos adiram à linguagem do desenvolvimento, continuando, no entanto, a seguir práticas desajustadas” (Day, 2001, p. 150).

O desenvolvimento profissional ao longo da carreira apresenta-se como uma oportunidade para aquisição e atualização de destrezas e competências necessárias,

através da interação com os outros, de forma a acompanhar as mudanças que se operam no quotidiano da escola, como resultado, por um lado, das mudanças nas políticas educativas, quer nacionais, quer globais, e, por outro lado, das dinâmicas sociais, culturais, afetivas próprias de uma comunidade de aprendizagem. Como dizíamos, e com base nos resultados de estudos realizados Funes (2012) e Matavele (2015), parece não se vislumbrar em Moçambique um verdadeiro desenvolvimento do professor, pelos factos sustentados acima, no tocante a formação inicial, aliado à inexistência na escola de condições de apoio aos professores e deficiente formação contínua (Matavele, 2015). As lideranças escolares parecem não estar preparadas para, juntamente com os professores, liderarem o processo de formação no local de trabalho, através do desenvolvimento de políticas e práticas colaborativas no processo de ensino-aprendizagem.

Refletindo sobre o modo como a liderança dos professores é entendida e exercida, descortinando também os fatores que a potenciam ou inibem, Flores (2014) considera ser necessário ter-se em conta os contextos mais amplos em que o ensino se inscreve e os modos como o profissionalismo docente tem sido encarado, devendo, para tal, considerar os discursos, os paradoxos e as alternativas concetuais que coexistem neste domínio.

É esta visão de desenvolvimento do professor, que, quanto a nós, não é equacionado na perspetiva moçambicana. As lideranças não criam, não estimulam, nem promovem espaço para reflexão das práticas de ensino, mas, quando isso acontece, tem em vista discutir, por exemplo, o baixo aproveitamento dos alunos, na disciplina X, Y ou Z, não na perspetiva de refletir sobre como ajudar o professor na mudança das práticas, ou a melhorar a aprendizagem dos alunos, mas, na tentativa de “dar ordens de forma educada” para os professores destas disciplinas contribuírem para a escola alcançar as metas definidas. Isto é percentagem, de aprovações, na lógica do trabalho por objetivos, metas e competições entre escolas.

Nesta senda, há professores que apresentam 100% de sucesso nas suas disciplinas. Podemos sustentar esta afirmação, recorrendo aos exames finais da 10^a classe na disciplina de Matemática no ano letivo escolar de 2012, no território onde o nosso estudo se realizou. “Produzidas as pautas da 1^a e 2^a época, prevalecendo as reprovações, foram orientados os diretores a instruir aos professores participantes na

correção dos exames para recorrigirem as provas dos reprovados, pois a província não havia conseguido 50% da meta definida”. Este exercício foi realizado. Onde enquadrar o profissionalismo docente? Será que houve aprendizagem? Será que não existia outra alternativa mais inovadora para melhorar a qualidade das aprendizagens refletida nos resultados? Havendo na escola lideranças comprometidas com a qualidade de ensino e aprendizagem, certamente promoveriam espaços de debate tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos, através de mudança nas práticas dos professores na sala de aula.

Este facto não pode ser considerado como um episódio isolado, pois estudos realizados no contexto de Moçambique chamam a atenção para o fraco poder discricionário do professor, para o papel e importância das lideranças na criação de culturas escolares orientadas para o desenvolvimento e na promoção e apoio a mudanças na escola e nas práticas dos professores. Nesta âmbito, Matavele (2015) sugere uma nova abordagem no profissionalismo docente e no sistema de educação em Moçambique, pois, no seu olhar, os professores têm pouco ou mesmo nenhum controlo da atividade que desenvolvem porque não detêm a produção do saber específico para o seu exercício. Por outro lado, a autora considera que, em Moçambique, as decisões sobre o desenvolvimento curricular são centralizadas e prescritivas, com uma prática docente predominantemente inscrita na racionalidade técnica, os professores têm pouca autonomia e fraco poder de decisão sobre o seu trabalho (Matavele, 2002). Esta constatação constitui um obstáculo para atender às necessidades de aprendizagem do professor, pois, como refere Day (2001), os professores devem estar na vanguarda na tomada de decisões sobre o rumo a dar à sua formação.

Por outro lado, os currículos escolares em Moçambique são elaborados por especialistas sem considerar a intervenção dos professores e estes apenas os executam. O mesmo verifica-se no que toca a formação, os modelos que a norteiam também são predominantemente aplicacionistas, com formação teórica precedendo e determinando a prática. Não obstante o discurso político tender a situar a prática docente dentro da racionalidade prática ou crítica “enquadrando-a na reimaginação” na perspetiva de Sachs (2009), um olhar sobre o que acontece no terreno, através da investigação nacional sobre a formação de professores traz à tona a ausência de diálogo nas escolas, o fraco poder discricionário dos professores e o seu confinamento à mera execução de

decisões centralmente emanadas (Matevele, 2015). Estes factos, de algum modo, podem ser associados ao ambiente de contestação e desmotivação que se vive atualmente nas escolas do país, clamando por um olhar e atendimento cuidadoso e atempado para o bem das escolas, dos professores e da educação das crianças moçambicanas.

Portanto, esta é a base do enquadramento da nossa investigação e inscreve-se na tentativa de compreender estes aspetos a partir dos próprios professores, partindo do pressuposto de que uma liderança participativa na escola é fundamental, na medida em que contribui para a construção do espírito de pertença da comunidade de aprendizagem, particularmente a classe docente, podendo proporcionar um ambiente de interajuda, de partilha de opiniões e ideias, de confiança, de concórdia na diversidade, de reflexão, de rutura com conhecimentos preconcebidos, de confrontação e aceitação mútua, em suma, um ambiente colaborativo, que estimula não só a aprendizagem do aluno, como também do próprio professor, o que vai proporcionar o desenvolvimento profissional docente, refletindo-se na mudança das práticas docentes e na melhoria da qualidade do ensino.

A melhoria da qualidade de ensino passa pela mudança nas práticas e no modo de olhar a aprendizagem e pelo exercício da liderança do professor na sala de aula e na escola. Autores consideram que o exercício da liderança dos professores depende da forma como o profissionalismo docente é entendido, bem como de um conjunto de fatores ligados “à liderança do diretor, às culturas escolares e profissionais e ainda às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional” (Flores, 2014, p. 16). Na perspetiva de Arends, a liderança “é a forma como o poder e a influência são exercidos na sala de aula e o seu impacto na interação do grupo” (Arends, 1995, p. 556).

Sandelands e Boudens (2000) vão mais longe, ao considerarem que as perceções e as experiências que os professores têm das suas condições de trabalho, a liderança, as instalações, os recursos, as características organizacionais e relacionamentos, irão inevitavelmente afetar as suas atitudes e as suas práticas de ensino e aprendizagem. Por exemplo, “um sentido de valores partilhados irá unir o corpo docente” (Sandelands & Boudens, 2000, p. 47). Nesta mesma perspetiva, Day (2001) sustenta que da mesma forma que as condições da sala de aula afetam a capacidade dos professores em proporcionar melhores oportunidades de aprendizagens para os alunos, também a cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem

dos seus professores: “quando a cultura trabalha contra nós, é praticamente impossível fazer alguma coisa” (Day, 2001, p. 126).

Dos resultados de uma investigação realizada na América sobre aquilo que mais interessava aos professores no contexto do seu local de trabalho, emergem as metáforas da “escola como uma organização formal”, ao chamar a atenção para “incentivos, estruturas de gestão, fiscalização e prestação de contas, administração, tecnologia e aspetos materiais do local de trabalho”. O estudo em questão revelou a importância da “escola enquanto comunidade do local de trabalho” (Day, 2001, p. 127).

É neste sentido que pretendemos auscultar as perspetivas dos professores moçambicanos sobre o seu desenvolvimento profissional contínuo no contexto de trabalho e sobre os fatores que inibem ou potenciam, nomeadamente as culturas e as lideranças escolares.

Estrutura do trabalho

Este trabalho está organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo, fazemos uma caracterização da evolução histórica da educação em Moçambique, com base no quadro legal, e uma breve análise do sistema educativo, desde a independência de Moçambique, em 1975, até a atualidade, quer em termos de estrutura, quer em termos de objetivos, tendo em conta o contexto político, económico e social que o país foi atravessando. Apresentam-se também os objetivos da educação e as estruturas referentes às três etapas do sistema educativo, implementados após realização do IIIº congresso da FRELIMO e a do atual sistema, com as suas fases de concretização. Abordamos também a visão do ensino secundário geral, por ser o contexto no qual a nossa pesquisa foi desenvolvida, fazemos uma reflexão sobre a formação e desenvolvimento profissional contínuo de professores, a partir da perspetiva de “professor como operador de mudanças na escola” apresentando, de forma cronológica, as diferentes fases que a formação de professores atravessou em Moçambique, os objetivos e modelos de formação e encerramos o capítulo apresentando a situação atual no domínio de formação de professores.

No segundo capítulo, abordamos a formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores, a partir dos discursos e estudos que têm sido produzidos ao

longo do tempo. Começamos por definir a abrangência do conceito, seguido de apresentação de modelos na perspetiva de diversos autores, com o propósito de compreender e refletir sobre a sua evolução e contributo para um ensino de qualidade.

No terceiro capítulo, fazemos uma reflexão sobre os contextos e fatores que podem promover e/ou inibir o desenvolvimento profissional, as condições e obstáculos ao desenvolvimento de práticas colaborativas e os benefícios e riscos da colaboração. Apresentamos, ainda, as fases ou etapas que o professor atravessa ao longo da carreira. Terminamos o capítulo com a análise do papel das lideranças e das culturas escolares no desenvolvimento profissional contínuo, à luz dos recentes debates e olhares sobre a escola e a qualidade da educação.

No quarto capítulo apresentamos o *design* da investigação assim como a fundamentação metodológica das opções tomadas. Anunciamos o objetivo geral do estudo e especificamos as questões que nortearam a realização desta investigação. De seguida, justificamos a metodologia adotada, assim como as questões relacionadas com a problemática da validade e relevância dos métodos utilizados. Também explicitamos os vários momentos de recolha de dados e a sua operacionalização e ainda o contexto e os participantes. Finalizamos o capítulo abordando as questões ligadas à ética da investigação bem como as limitações do estudo.

No quinto capítulo, apresentamos e analisamos os dados quantitativos recolhidos através do questionário “Desenvolvimento Profissional dos Professores”, distribuído em 12 escolas do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia no Município da Matola, aplicados a professores que lecionavam nas escolas públicas do ensino secundário geral, procurando, simultaneamente, fazer uma leitura interpretativa dos mesmos. São descritos os resultados sobre um conjunto de dimensões, nomeadamente formação contínua frequentada; motivações para frequência de ações de formação contínua; necessidades de formação e desenvolvimento profissional; finalidades da formação contínua; contributo da formação para a prática educativa; lideranças, culturas escolares e orientação profissional; oportunidades de desenvolvimento profissional e, por último; perspetivas sobre a formação contínua na relação com o desenvolvimento profissional dos professores em contexto de trabalho.

No sexto capítulo, abordamos as motivações, experiências e oportunidades de formação e desenvolvimento profissional dos professores nos contextos educativos. Apresentamos o quotidiano profissional, debruçando-nos sobre as dificuldades do dia-a-dia dos professores e as suas formas de superação. Posteriormente, apresentamos as motivações e repercussão da formação contínua frequentada. Além disso, apresentamos os momentos e experiências mais marcantes na carreira dos professores, bem como o trabalho colaborativo e seu impacto na sua aprendizagem. Seguidamente, apresentamos os fatores que potenciam e/ou inibem o desenvolvimento profissional contínuo docente. Por último, procedemos à apresentação e análise das perspetivas futuras de formação e desenvolvimento profissional.

Finalmente, apresentamos as principais conclusões e implicações deste estudo, tendo como referência as questões de investigação inicialmente colocadas, o quadro teórico e os dados obtidos. Procuramos fazer uma síntese dos principais resultados obtidos e suas implicações, bem como uma reflexão sobre o sentido pessoal e profissional deste trabalho. Terminamos com a identificação de futuras áreas de investigação decorrentes das conclusões deste estudo.

Este trabalho inclui ainda um conjunto de apêndices e anexos que o complementam.

CAPITULO I - O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Neste capítulo, fazemos uma caracterização da evolução histórica da educação em Moçambique com base no quadro legislativo, descrevendo e fazendo uma breve análise ao Sistema Educativo, desde a independência de Moçambique, em 1975, até ao ano de 2015, quer em termos de estrutura, quer em termos de objetivos, tendo em conta os contextos políticos e económicos que o país foi atravessando ao longo do tempo. Apresentam-se também os objetivos gerais da educação e as estruturas referentes às duas reformas no Sistema Nacional de Educação (SNE), operadas após a independência nacional e a do atual sistema. Apresentamos ainda neste capítulo a visão geral do ensino secundário geral por este ser o contexto onde foi desenvolvida a nossa pesquisa. Abordamos ainda, e com particular destaque, a formação de professores em Moçambique. Começando por fazer uma retrospectiva histórica de formação de professores, nomeadamente, os antecedentes históricos do processo de formação nas primeiras escolas de formação de professores, o suporte legal de formação de professores, as fases de formação de professores subsequentes e os modelos subjacentes, encerramos este capítulo com a apresentação da situação atual de formação e desenvolvimento profissional contínuo de professores.

1.1. Breve perspetiva histórica sobre Moçambique

Moçambique situa-se na costa sul-oriental do continente africano, entre os paralelos 10° 27' e 26° 52' de latitude sul e entre os meridianos 30° 12' e 40° 51' longitude Este. Ao norte faz fronteira com a Tanzânia; ao Oeste com um conjunto de quatro países do *hinterland*, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e Swazilândia; e ao sul com a República da África do Sul. Toda a faixa Este é banhada pelo Oceano Índico, numa extensão de 2.470 Km. Esta extensão representa uma mais-valia para Moçambique como para os países vizinhos situados no interior, que têm ligação com o oceano através dos portos de Moçambique. É um país potencialmente rico em recursos naturais e com boas possibilidades de produção, pois cerca de 45% do território tem potencial para a agricultura, sendo 80% dela de subsistência, e condições para desenvolver o turismo,

destacando-se as praias e zonas propícias de mergulho, para além dos parques e reservas no interior do país (PNUD, 1999; Cumbe, 2007; INE, 2013).

A superfície do território de Moçambique é de 799.380 Km². Dados do último Censo Geral da População e Habitação 2007, indicam que Moçambique atingiu uma população de 20.226.296 habitantes e esta vem crescendo a uma taxa média de 2,6% por ano, sendo predominantemente rural 70% (INE, 2007).

Em termos administrativos, o país divide-se em províncias (10), distritos (146), postos administrativos (415), localidades e povoações (INE, 2007). Por razões geográficas, económicas e históricas, estas províncias distribuem-se por três grandes regiões: ao norte estão as províncias do Niassa, Cabo-Delegado e Nampula; no Centro, encontram-se as de Zambézia, Tete, Manica e Sofala e ao Sul, Inhambane, Gaza e Maputo. A cidade de Maputo tem o estatuto de província e é a capital do país. Pela Lei 2/97, de 16 de fevereiro, foram criadas 33 autarquias locais. O clima é influenciado pelo regime de monções do Oceano Índico e pela corrente quente do canal de Moçambique. É, portanto, um clima predominantemente tropical, com duas estações: o verão, quente, húmido e chuvoso, e o inverno, normalmente seco e frio (Cumbe, 2007).

O território de Moçambique, como toda a região Austral de África, não apresenta grande variedade de paisagem. Da costa para o interior podem-se distinguir três tipos de relevos: i) a planície do litoral-que ocupa a grande parte do território 44%. Esta é a região natural onde se observa a maior concentração da população; ii) os planaltos com altitude que variam entre 200 a 1000 metros de altitude e ocupa cerca de 51% do território; e iii) as regiões dos grandes planaltos e montanhas que ocupam uma pequena parte do território nacional 5%, com altitudes superiores a 1000 metros (Muchangos, 1999; Robate, 2006; Cumbe, 2007). Nestas regiões desenvolvem-se diversos tipos de vegetação, destacando-se a floresta, matagal costeiro, matas e miombo, de acácia e arbustiva, savanas de palmeiras, mangais, entre outros (Muchangos, 1999; Robate, 2006).

Do ponto de vista da distribuição geográfica da população, já que não constituem uma superfície contínua, não oferecem grandes obstáculos para assentamentos humanos (INE, 2013).

Contudo, Moçambique figura na lista dos países mais pobres do mundo cujo índice de pobreza humana é de 59%, necessitando de solidariedade internacional para os seus esforços de desenvolvimento. Segundo o PNUD, Moçambique tinha níveis de pobreza, com “dois em cada três moçambicanos a viver em condições de pobreza absoluta em 1997” (PNUD, 2000, p. 9). Aquando da proclamação da independência nacional, em 1975, o analfabetismo atingia 93% da população sendo que, em 2001, a taxa reduziu para 56,5%, dos quais 74,1% eram mulheres (Agenda 2025 - Visão e Estratégia da Nação, 2003). Ainda de acordo com o mesmo relatório, a taxa de escolarização tem vindo a subir (de 43,6% em 1999 para 62,6% em 2002). Em termos demográficos e sócio-económicos, uma das grandes ameaças ao desenvolvimento é o alastramento para todo o país da pandemia do HIVSIDA. Em 2002, estatísticas apontavam para o nível de prevalência no país de cerca de 12,2%. O alastramento desta pandemia traz consequências desastrosas para o desenvolvimento da economia, pois afeta sobretudo a população adulta numa fase da vida produtiva, nomeadamente professores, profissionais de saúde, entre outros (Agenda 2025, 2003).

Relativamente ao sistema político, a sua evolução é indissociável da história do País, sendo de realçar quatro importantes períodos. O período pré-colonial, dominado pela existência de vários reinos e impérios, governados na base do direito consuetudinário e das tradições. O período colonial, caracterizado pela presença da autoridade colonial portuguesa, que impôs legislação e poder repressivo em todos os domínios da sociedade ao serviço dos interesses da potência colonizadora, cabendo à Administração Pública perpetuar a dominação. O direito costumeiro ainda se mantinha, aplicado aos indígenas dentro dos limites estabelecidos pelo poder (Castiano et al., 2005). A resistência ao poder colonial incentivou-se, nos últimos anos do regime, com o desenvolvimento da guerra de libertação, desencadeada em 1962 sob a égide da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), liderada por Eduardo Mondlane, sucedido, após assassinato em 1969, por Samora Machel (Agenda 2025, 2003; Vieira, 2006).

O período pós-independência inicia-se com a proclamação da independência nacional em Junho de 1975, em resultado da guerra de libertação. Esta terminou em 1974 na sequência da *revolução dos cravos* que teve lugar em Portugal, a qual contribuiu positivamente para o desenlace final do processo de libertação (Agenda 2025, 2003; FIDH, 2004; Vieira, 2006).

Ao assumir os destinos do país, a FRELIMO adotou um regime político monopartidário de cariz marxista-leninista. A orientação do novo regime teve a oposição de alguns setores da população moçambicana, de que resultou a formação da Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO). No mesmo contexto, desencadeiam-se graves tensões com a África do Sul e a Rodésia que, contrários à orientação ideológica então vigente em Moçambique, acusam o país de abrigar e proteger as bases de movimentos nacionalistas de Rodésia “a ZANU de Robert Mugabe” e da África do Sul “ANC de Nelson Mandela”. Em Moçambique, a guerra civil desencadeia-se e alarga-se, várias infraestruturas são destruídas, milhares de civis são massacrados (Agenda 2025, 2003; FIDH, 2004).

Finalmente, o quarto período histórico, o período de reforma, responde à necessidade de Moçambique superar a crise social e económica que se arrasta, e é marcado por diversos fenómenos, de que se destacam, no início: (i) a adesão de Moçambique às instituições de *Bretton Woods* (1984); (ii) o arranque de uma série de reformas macroeconómicas com vista à estabilização da economia (1987); (iii) o abandono do marxismo-leninismo por parte da Frelimo (FIDH, 2004; Castiano et al., 2005), e (iv) a aprovação de uma nova Constituição da República em 1990. A aprovação da nova Constituição trouxe importantes alterações à vida económica, política e social do país, ao estabelecer um quadro legal para a participação na vida da sociedade de outros partidos políticos e para a economia de mercado (Castiano et al., 2005).

Estas ações, combinadas com a estabilidade política do país, resultante do fim da guerra civil, em 1992, e as eleições gerais e multipartidárias de 1994, permitiram que o país conhecesse melhorias consideráveis nos índices de crescimento, estimuladas pelo investimento interno e estrangeiro e a assistência da comunidade internacional (FIDH, 2004; Vieira, 2006).

No atual quadro constitucional, Moçambique define-se como um estado independente, soberano, democrático e de justiça social, baseado no pluralismo de expressão e organização partidária e no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos. O estado subordina-se à constituição e funda-se na legalidade, podendo o povo exercer o poder político através do sufrágio universal, direto, igual, secreto e periódico para a escolha dos seus representantes (CRM, 2004).

Do ponto de vista da organização política, o sistema em vigor caracteriza-se como um sistema democrático representativo, assente na separação de poderes, no qual alguns evidenciam o seu pendor semipresidencialista Ferrão (2002), e outros definem como um regime parlamentar com chefe de estado forte Vieira (2006), em que o chefe de estado é também chefe de governo, ainda que exista, desde 1985, o cargo de Primeiro-ministro. Constituem órgãos de soberania no país, além do Presidente da República, a Assembleia da República, o Governo, os Tribunais e o Conselho Constitucional (Ferrão, 2002; CRM, 2004; Vieira, 2006).

A Constituição da República estabelece que a unidade, indivisibilidade e inalienabilidade do território do estado são fortes determinações constitucionais, bem como a valorização identitária da diversidade linguística do país (Estratégia Nacional de Desenvolvimento, 2014).

Na política externa, Moçambique define-se como um estado não-alinhado, com uma política externa independente. Na regulação dos conflitos, Moçambique privilegia a opção por políticas de paz e soluções negociadas, o que, no caso das relações internacionais, se concretiza pelo prosseguimento de relações de amizade e cooperação com outros estados na base dos princípios de respeito mútuo, soberania e integridade territorial, igualdade, não interferência nos assuntos internos e reciprocidade de benefícios. Na mesma esteira, o país aceita, observa e aplica os princípios da Carta da (ONU) Organização das Nações Unidas e da Carta da (UA) União Africana (CRM, 2004).

Do ponto de vista interno, uma forte conflitualidade continua a marcar os processos eleitorais, comumente carregados de tensões e denúncias de fraudes, feitas pelos partidos na oposição, sobretudo pela RENAMO (Vieira, 2006). Esta organização desde as primeiras eleições multipartidárias em 1994 tem apresentado o seu presidente, Afonso Dlakhamba, como candidato à presidência de Moçambique, sendo que as eleições têm resultado em sucessivas vitórias da Frelimo. A RENAMO tem, no entanto, assegurado representatividade parlamentar, além de, a nível local, governar alguns municípios nas regiões centro e norte do país.

De acordo com a Constituição da República de 1990 e de 2004, Moçambique é um estado laico, assente na separação entre o estado e as confissões religiosas. Decorre que as confissões religiosas são livres na sua organização e no exercício das suas funções e de culto, num quadro de respeito pelas leis do estado. As confissões

religiosas gozam também do direito de possuir e adquirir bens para a materialização dos seus objetivos. Neste quadro constitucional ninguém pode ser discriminado, perseguido, prejudicado, privado de direito, benefício ou isento de deveres por causa da sua fé, convicção ou prática religiosa. A liberdade de consciência, de religião e de culto é materializada através da plena liberdade de praticar ou não praticar uma religião.

O estado, por sua vez, a quem constitucionalmente cabe assegurar e garantir a proteção dos locais de culto, reconhece e valoriza as atividades das diversas confissões religiosas, vendo nelas um modo de promover um clima de entendimento, tolerância e paz e o reforço da unidade nacional. As confissões religiosas têm desempenhado um papel importante na socialização dos cidadãos, através de iniciativas diversas, quer a nível local, quer nacional. Daí o governo considerar as confissões religiosas, interlocutores importantes no desenho das estratégias de desenvolvimento nacional (END, 2014).

Através dos seus ordenamentos jurídicos fundamentais, Moçambique assume-se também como um país defensor da paz, da liberdade e da independência de todos os povos, bem como do nosso planeta, com base na promoção de boas práticas na preservação do bem comum (Agenda 2025, 2003).

1.1.1. Dinâmica da População

As populações que atualmente habitam Moçambique resultam essencialmente do movimento migratório originário da região dos grandes lagos, encetado nos séculos III e IV. Alguns desses grupos chegaram à região que hoje é Moçambique em fases e pontos de entrada distintos do território, marcando, assim, o princípio de um longo processo de assentamento (Serra, 2000). Por volta do século IX povos oriundos do Golfo Pérsico entraram e se foram fixando ao longo da costa de Moçambique, mais tarde vieram os mercadores portugueses.

Todavia, são escassos os dados estatísticos que reportem com substância os estádios de crescimento dessas populações ao longo do tempo. Esta escassez de conhecimento demográfico observou-se até à realização dos censos populacionais de 1940, o primeiro com dados fiáveis, e de 1950 (Arnaldo & Muanamoha, 2014). É de sublinhar que o recenseamento populacional de 1950, constitui um grande marco na história demográfica do país, pois foi o primeiro a incluir dados sobre a educação, tendo

então registado 5.738.911 habitantes, dos quais 5.615.053 eram analfabetos (Castiano et al., 2005).

Ao longo das três décadas subsequentes ao recenseamento de 1950, o crescimento da população em análise duplicou, sendo contabilizada em 10 milhões de habitantes em 1970 (Arnaldo & Muanamoha, 2014). Apesar das guerras, secas cíclicas e outras catástrofes e epidemias, estatísticas apontam que este cenário de crescimento contínuo da população manteve-se nas décadas posteriores à proclamação da independência até à atualidade. A taxa de crescimento populacional continua elevada senão vejamos:

A demografia mostra que o crescimento da população foi progressivo no período de 1950 até à realização do último recenseamento geral da população e habitação em 2007. Como referido atrás, em 1950, a população total de Moçambique foi de aproximadamente seis milhões de habitantes, trinta anos mais tarde, o país tinha atingido 12.1 milhões, em 1980. Nos censos populacionais subsequentes, os seus resultados indicam que a população manteve a tendência ascendente, passando sucessivamente para 16.1 milhões em 1997, e 20.226.296 milhões de habitantes no último censo da população e habitação, em 2007, cuja taxa de analfabetismo é de 54% (Cumbe, 2007; INE, 2013; Arnaldo & Muanamoha, 2014).

Esta evolução sucessiva da população pode ser melhor resumida ao analisar as suas taxas de crescimento. Entre 1950 e 2007, a taxa de crescimento passou de 1,5% no período 1950-1955, para 1,8% em 1960, 2,3% em 1970, e 2,7% em 1980. A tendência histórica do crescimento da população em Moçambique indica que, na fase final, e relativamente longa, o crescimento foi lento, devido às elevadas taxas de mortalidade e fecundidade (Arnaldo et al., 2011, citado em Arnaldo & Muanamoha, 2014). Entretanto, entre 1997 e 2007, a população manteve a tendência, crescendo a uma taxa média anual de 2,7% INE (2010, citado em Arnaldo & Muanamoha, 2014), muito mais acima da média mundial, que foi de 1,2%. De acordo com os mesmos autores, este crescimento da população moçambicana, pode ser associada, por um lado, ao nível de fecundidade, que se mantém ainda alto, evidenciando-se mais nas áreas rurais e, por outro, a um relativo declínio do nível de mortalidade (Arnaldo & Muanamoha, 2014).

Em termos socioculturais, a diversidade linguística do país constitui, simultaneamente, uma das suas principais riquezas culturais, mas também um desafio à plena inclusão de todas as populações, sobretudo no campo da educação e saúde. Moçambique, em virtude da sua relação secular com Portugal, é um país de língua oficial portuguesa. Como referido atrás, 70% da população do país reside na área rural, cerca de 85% da mesma população tem como língua materna um dos idiomas bantu (INE, 2013). Nos últimos três recenseamentos da população, as línguas maternas bantu têm reduzido a sua percentagem a favor de português, que passou sucessivamente de 1,2% em 1980 para 6% em 1997 e 10,7% em 2007.

Apesar da laicidade do estado, como anteriormente referido, decorre que, relativamente à distribuição dos principais credos religiosos, verifica-se que aproximadamente um terço do total de crentes do país é católico (28,4%), ocupando a religião Islâmica a segunda posição (17,9%), e vindo em terceira posição a religião Zione/Sião (15,5%). No entanto, importa referir que 18,7% da população do país não professa nenhuma religião ou crença (INE, 2013). Pese embora esta diversidade religiosa, tem-se observado a coexistência pacífica no seio das comunidades, o que reflete a assunção da diversidade cultural como património imaterial inalienável do país.

O processo democrático, a unidade nacional e a estabilidade política do país têm sido referenciados pela comunidade internacional como um grande ganho do povo moçambicano. A estabilidade de Moçambique é vista pela comunidade internacional como uma boa referência e um exemplo a seguir, o que orgulha e incentiva os moçambicanos a preservá-la. Moçambique tem registado progressos em vários domínios. Relatórios apontam, por exemplo, que as taxas de analfabetismo e de mortalidade infantil reduziram notavelmente, o parque habitacional com água canalizada e energia elétrica evoluiu consideravelmente, infraestruturas paralisadas ou danificadas foram reconstruídas e expandidas nos últimos anos. No entanto, o país ainda tem muitos desafios pela frente, sobretudo no que tange ao combate à pobreza e à melhoria das condições de vida da maioria da população (INE, 2013; END, 2014).

1.1.2. Situação Económica

A política económica do estado é dirigida à construção das bases fundamentais do desenvolvimento, à melhoria das condições de vida do povo, ao reforço da soberania

do Estado e à consolidação da unidade nacional, através da participação dos cidadãos, bem como da utilização eficiente dos recursos humanos e materiais (CRM, 2004).

Moçambique regista, na atualidade, transformações sociais, económicas, políticas e ambientais, decorrentes da descoberta e exploração de importantes recursos naturais, com destaque para os minerais, que representam uma oportunidade para tornar a economia nacional mais robusta e competitiva (USAID, 2004). Paralelamente, o país está atravessar uma crise política e económica profunda, sobretudo devido a fatores conjunturais internos “instabilidade política/militar, dívida soberana” e externos “crise financeira mundial, evolução da crise da dívida soberana nos países parceiros de Moçambique e da zona Euro”, que, de alguma forma, podem pôr em causa ou anular os ganhos de desenvolvimento até então alcançados e/ou almejados.

Apesar dos conflitos regionais, das cheias devastadoras e da flutuação dos preços mundiais das principais mercadorias, Moçambique registou, na última década, realizações notáveis no que tange ao seu crescimento, estabilização e reforma (USAID, 2004).

A estabilidade macroeconómica que o país tem observado constitui um espaço favorável para o relançamento do desenvolvimento económico e social. Moçambique registou um crescimento económico médio anual do PIB de 8,1% durante o período 1995 a 2012 traduzindo-se num dos mais elevados do mundo (INE, 2013; END, 2014). Este facto é associado a vários fatores, com destaque para o aumento do investimento estrangeiro e nacional, o acesso ao financiamento, a transferência de tecnologias e os ganhos no investimento na educação e em infraestruturas (USAID, 2004).

Especificando, refira-se que no período de 2003 a 2012, a economia mostrou-se mais robusta e mais resiliente a choques externos e internos, pelo que o país continuou a mostrar um crescimento económico elevado e estável, registou uma inflação média de 7,1%, um crescimento médio do PIB real de cerca de 7% ao ano, um crescimento do PIB real de 7,4%, em 2012, e um PIB *per capita* de 608,1USD (Relatório do Banco de Moçambique, 2012; INE, 2013).

Esta estabilidade macroeconómica constituiu um espaço favorável ao relançamento do desenvolvimento económico elevado e estável. Assim, em 2015, o orçamento do Estado foi de 226,5 mil milhões de Mts (USD 6,5 mil milhões), cabendo ao setor da Educação 42,2 mil milhões de Mts (USD 1.2 mil milhões), o que

representa 18,6% do total do orçamento do Estado (OE). Esta dotação é 6% inferior ao orçamento rectificativo do ano de 2014 em termos nominais, no entanto, é 24% maior do que o orçamento real executado no ano de 2013 (UNICEF, 2015).

Este valor corresponde a 4.6 mil milhões de Mts mais do que a dotação rectificativa para 2014 de 37.5 mil milhões de Mts, o que significa um aumento nominal de 12%. Em linha com as prioridades políticas, a maior parte deste orçamento de 2015 foi alocada ao ensino primário (UNICEF, 2015).

Ainda de acordo com este organismo da ONU, embora Moçambique gaste uma parte maior do seu orçamento do Estado e do PIB com a Educação em comparação com os seus pares africanos, apresenta níveis de despesas por estudante relativamente baixos e um fraco desempenho em relação às médias da África Subsaariana no que respeita à conclusão do ensino primário e secundário. Enquanto a África Subsaariana “ASS, todos os níveis de renda” gastou, em média, 16,5% do seu orçamento do Estado e 4,2% do seu PIB na Educação, Moçambique gastou, em média, 19,2 e 6,1, por cento, respetivamente. Esta tendência demonstra claramente o compromisso financeiro do Governo de Moçambique em melhorar a educação na sua estratégia de combate à pobreza.

No entanto, apesar do crescimento do orçamento para a educação, o setor ainda tem o desafio de recuperar os níveis alcançados antes de 2008. Entre 2008 e 2014, as despesas do setor de educação aumentaram em termos nominais e reais, no entanto a sua proporção no orçamento do Estado diminuiu. De 2005 a 2008, se por um lado, o peso do setor de educação registou mais de 20% do orçamento do Estado, por outro lado, de 2009 a esta parte, o orçamento alocado à educação foi, em média, de 18%, onde se tem mantido relativamente estável (UNICEF, 2015).

No que respeita à base económica, como se referiu, o país é rico em recursos naturais, uns ainda na fase de pesquisa e outros na etapa de início de exploração, destacando-se o gás natural e o carvão. Porém, Moçambique permanece um país basicamente agrícola, se considerarmos que cerca de 45% do território tem potencial para a agricultura e 70% da população vive no meio rural, tendo a maioria a sua base de subsistência na agricultura (INE, 2013; PNUD, 2014). Também a análise do PIB mostra que a agricultura é o setor que mais contribui para a produção interna, com uma participação média de 23,3%, no período de 2003 a 2012 (RBM, 2012; END, 2014).

Moçambique aposta na industrialização como fator dinamizador da economia e principal via para alcançar prosperidade e competitividade, assentes num modelo de crescimento inclusivo e sustentável, que aposta nos ativos naturais como base para esse desenvolvimento (END, 2014).

No que toca à distribuição da riqueza nacional, é o estado o seu garante, com base no reconhecimento e valorização do papel das zonas produtoras (Agenda 2025, 2003). Porém, não obstante as melhorias verificadas na economia, os desafios para o combate à pobreza persistem. Por um lado, a taxa de pobreza da população reduziu de 69,4% em 1996-1997 para 54,1% em 2002-2003, em articulação com medidas para a redução dos níveis de pobreza e das assimetrias regionais, e a adoção de políticas e ações conducentes ao desenvolvimento do capital humano. Destaque-se a melhoria dos serviços sociais básicos e o aumento de iniciativas empresariais para o aumento da produção e geração de emprego (Agenda 2025, 2003; USAID, 2004; INE, 2013; END, 2014). Por outro lado, há situações que permanecem críticas: quase 10 milhões de moçambicanos, numa população de 20.632,434 milhões, vivem em situação de pobreza, com problemas de insegurança alimentar, baixo rendimento e desemprego (USAID, 2004; INE, 2013). Moçambique continua a figurar na lista dos países mais pobres do mundo. O crescimento do Índice do Desenvolvimento Humano (IDH) em cerca de 23,6% no período compreendido entre 1999 e 2000 não foi suficiente para mudar o cenário de carências em necessidades básicas de parte considerável da população.

Outro importante elemento da situação reside no facto de, o governo de Moçambique, para atrair investimento nacional e estrangeiro, aprovou um conjunto de medidas, sendo de destacar o Decreto sobre o Investimento em 1993, a criação do centro de promoção de investimento em 1997; a legislação que prevê a criação e funcionamento de zonas de processamento das exportações em 1999, e a liberalização progressiva do tratamento fiscal dos investimentos estrangeiros elegíveis. Todavia, a partir de 1998, o *metical*, moeda de Moçambique, se ter depreciado entre 15 a 20 por cento em termos reais, contra o dólar americano e o *rand*. Esta depreciação da moeda nacional, embora seja uma situação preocupante, é, simultaneamente, um contributo para melhorar a posição competitiva dos produtos moçambicanos e atrair o investimento estrangeiro em megaprojetos, capital intensivos desde 1998. Estes grandes projetos estão a contribuir para um aumento muito rápido das exportações, como no caso do alumínio, do carvão e do gaz, estando a ligar cada vez mais a economia ao mercado

global, trazendo para o país tecnologias avançadas, gestão e formação da força de trabalho qualificado (USAID, 2004).

Moçambique é membro de várias organizações regionais, continentais e planetárias, sendo de destacar a Organização das Nações Unidas, a União Africana, a Commonwealth, membro fundador da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP) e, como nos referimos atrás, faz parte do bloco económico da Comunidade de Desenvolvimento dos Países da África Austral (SADC).

1.1.3 Breve visão diacrónica do sistema educativo

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2000), “o direito à educação está consagrado no artigo 26º da Declaração Universal dos direitos Humanos da ONU que, entre outros pontos, proclama que: i) ‘todas as pessoas têm o direito à educação’; ii) a educação nos níveis elementar e básico deve ser gratuita; iii) a educação no nível elementar deve ser obrigatória; iv) o ensino técnico e profissional deve, em termos gerais, ser disponibilizada; v) e a educação superior deve ser acessível a todos na base de mérito. Assim, o direito à educação ganha teoricamente a mesma força que o direito à cidadania ou à liberdade de expressão” (PNUD, 2000, p. 1). Portanto, Moçambique, sendo membro, pauta pelos princípios referidos.

As reformas ocorridas em 1930, no ensino indígena, compreendiam uma estrutura definida em: a) Ensino Primário Rudimentar; 1º nível, rudimentar com três classes, iniciação, 1ª e 2ª classe; um 2º nível, onde o ensino primário compreendia a 3ª e a 4ª classe e a admissão preparação para ingressar no ensino secundário (Goméz, 1999); b) Ensino profissional Indígena, subdividido em: i) escolas de artes e ofícios, com quatro classes, destinada a rapazes e ii) escolas profissionais femininas, com duas classes. Todavia, o ensino de artes e ofícios previa a permanência de dois a três anos em cada uma das três primeiras classes e a permanência na última (4ª classe) era de tempo ilimitado, pelo que, em 1962, passou a chamar-se de “Ensino de Adaptação”¹. O mesmo diploma instituiu o Ensino Normal Indígena (ENI), destinado a habilitar professores indígenas para escolas rudimentares (Mazula, 1995; Castiano et al., 2005).

¹ A noção de adaptação é aplicada às crianças negras nativas para se colocarem à altura das crianças assimiladas que falassem o português, precisando aquelas cerca de três anos para estarem em condições oficiais de ingressarem no ensino primário comum/normal (Castiano et al., 2005).

Em 1947, através do Decreto-Lei nº 36.507, de sete de setembro, o governo colonial Português reformou o Ensino Liceal e pela Lei nº 2.025 o Ensino Técnico profissional. A partir desta reforma, os conteúdos de aprendizagem incidiam na “Mocidade Portuguesa”, segundo a Lei nº 2.025/47, e na necessidade de mão-de-obra qualificada para o trabalho industrial e comercial (Portaria nº 8.392 de 31 de Maio de 1950). Em 1964, através do decreto nº 45.908, o governo colonial reestruturou o ensino nas colónias, incluindo Moçambique, substituindo o Ensino de Adaptação pelo Ensino Pré-primário. É de referir que, a partir do ano de 1963, admitia-se o emprego na escola do idioma local², através da Lei nº 2119, do Ministério do Ultramar, pois, até 1951, Portugal já tinha redefinido as suas colónias em províncias ultramarinas, abolindo o estatuto indígena e, em 1961, os nativos passaram a ser considerados povos portugueses com iguais direitos e deveres (Mazula, 1995; Gómez, 1999; Ngoenha, 2000; Castiano et al., 2005).

Neste sentido, as mudanças operadas pelo regime colonial cingiram-se apenas à substituição do Ensino Rudimentar pelo Ensino Elementar dos indígenas formados em postos Escolares da zona rural, e, assim, a 4ª classe desse ensino equivalia à 3ª classe das escolas primárias oficiais. De referir que o sistema não permitia o ingresso direto do aluno saído destas escolas para prosseguir os seus estudos nas escolas de: i) Artes e ofícios; ii) Na formação de professores de Posto escolar; iii) Na escola industrial e comercial para indígenas, onde o aluno precisava de frequentar mais uma classe, a 4ª das escolas primárias oficiais; e iv) Nem nos estudos gerais universitários “que era só para os europeus”. Nesta perspetiva, o ensino primário elementar e complementar só funcionava nas zonas urbanas (Mazula, 1995).

Com o início da guerra de libertação, em 1964, desencadeia-se uma reestruturação do sistema de ensino, seguindo desde este período dois tipos de ensino, oficial e oficializado. É também nesta época que o regime retira as escolas do monopólio da igreja católica, o ensino primário com a criação de escolas do Posto, que lecionavam a pré-primária e as três primeiras classes, e as escolas do ensino primário que ofereciam a 4ª classe. Portanto, o Estado passou a ter mais presença e ser mais

² A autorização do uso dos “idiomas nativos” no “ensino de adaptação” era vista como instrumento de ensino da língua portuguesa. Isto é, a política da instrumentalização das línguas naturais de Moçambique para melhor aquisição do português como língua de instrução tem o seu início legal nesta fase (Castiano et al., 2005, p. 28).

interventivo na formação e nomeação dos professores e os currículos eram africanizados, os conteúdos das classes iniciais e os restantes ligados à cultura portuguesa (Goméz, 1999).

Assim, o sistema educacional obedecia à estrutura seguinte: i) Primeiro nível- ensino primário de cinco classes (1962) com o acréscimo da 5ª classe; ii) segundo nível – ensino liceal que se dividia em três níveis: a) 1º ciclo, de dois anos, o ensino preparatório, b) o 2º ciclo, de três anos, o ensino secundário e o c) 3º ciclo, de dois anos, o ensino pré-universitário; e o iii) Nível superior – o ensino superior nas universidades portuguesas e em Moçambique a partir de 1963. Esta estrutura vigorou até à realização do seminário da Beira, em janeiro de 1975, Primeiro Seminário Nacional de Educação que reuniu professores primários e secundários e quadros com experiência na educação no período da luta armada. Portanto, ainda na fase do Governo de Transição, que tinha como objetivo, segundo Brazão Mazula, “encontrar mecanismos para a implementação nas escolas dos princípios da ideologia da FRELIMO e de métodos de organização correspondentes” (Mazula, 1995, p. 151) reformulou-se o sistema educativo segundo a ideologia da FRELIMO.

O ensino na nova república foi nacionalizado, emergindo como imperativo nacional a construção e ampliação da “escola reflexiva e aprendente” perante os novos desafios, formação do “Homem Novo” de modo a fazer da escola uma base para o povo tomar o poder. Assim, entre 1974 e 1977, o número de escolas primárias e secundárias aumentou exponencialmente, sobretudo as escolas situadas nas vilas e cidades, locais até então seguros, já que as zonas rurais eram devastadas pela guerra civil iniciada um ano após a independência do país em 1976.

Em 1975 e 1977, Moçambique enfrenta a primeira expansão escolar que sobrecarrega a rede escolar. Neste período duplicou o número de crianças que entram pela primeira vez na escola primária e o número dos alunos do ensino secundário cresce na ordem de 64%, no final de 1977, em relação ao ano da independência, conforme a tabela 1 abaixo ilustra:

Tabela 1

Número de escolas, alunos e professores em (1974-1976)

Categoria	1974 – 1975	1976
Número de Escolas Primárias	5.235	5.853
Alunos	672.000	1276.500

Professores	10.281	15.000
Número de Escolas Secundárias	31	94
Alunos	23.980	37.255
Professores	1.801	1.853

Fonte: Castiano et al. (2005).

Na tabela 1 constata-se que a relação média professor/aluno aumenta de 1:65 em 1975 para 1:85; em 1976 no ensino primário é de 1:13; em 1975 para 1:20 no ensino secundário. Outra constatação é a de que, enquanto o número de alunos do ensino primário duplica, no ensino secundário praticamente não há uma alteração substancial.

Constata-se a tendência inversa em relação ao ensino superior, podendo-se relacionar esta tendência com a saída massiva dos filhos dos antigos colonos (Mosca, 2005; Castiano et al., 2005). A demanda escolar, próprio de escola de massas, fruto da descolonização, trouxe imensas dificuldades na administração e gestão pública, sobretudo no sistema educativo pela falta de experiência dos poucos quadros existentes. Mosca (2005) entende que contribuíram para o crescimento absoluto da população escolar fatores como: o ensino gratuito, o incremento da oferta, o maior número de escolas e de docentes, o aumento da população urbanizada, a proximidade entre os locais de residência e a oferta dos serviços (Mosca, 2005). Mazula (1995) vê na estatização e massificação da escola, assim como a abertura de novos postos de saúde e retomada das terras, acima de tudo uma forma de “extensão da elite política de FRELIMO, “hegemonia política a todo o território...”, que implicava mudança de mentalidade e de comportamento (Mazula, 1995). Entretanto, a leitura oficial que se faz desta expansão escolar é a de que ela se apresenta como “uma conquista política”, na medida em que, com a nacionalização do ensino, ir à escola deixou de ser um privilégio de uma determinada classe social, ou de alguns. A educação passou a ser um direito e um dever de todo o cidadão. É nesse seguimento que o governo, nas suas diretrizes, divulga que se sente no dever de tornar a escola acessível para todas as crianças, jovens, adultos, operários e camponeses.

Para fazer face à inexistência de quadros e de forma a dar resposta à demanda criada pela massificação do ensino, os moçambicanos que, terminassem os seus estudos, não davam prosseguimento a nível de pós-graduação no exterior e, como os primeiros estudantes graduados eram na sua maioria da elite colonial, a FRELIMO estabeleceu “uma aliança cuidadosa e desconfiada com esse grupo populacional” (Mosca, 1999). Uma evolução significativa deu-se na alfabetização de adultos; a educação foi

convertida em tarefa de todos, ocorrendo em quase todos os locais de concentração de massas, nas empresas, nos bairros, nas aldeias e vilas, com os Grupos Dinamizadores (GDs) na vanguarda (Mosca, 2005).

No sentido de assegurar uma uniformização na organização e administração das escolas, em 1976, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou um documento intitulado “Organização Política e Administrativa das Escolas” (OPAE). Este documento é amplamente distribuído e discutido em quase todas as escolas. Ele contém, entre outras, as diretrizes para os “métodos coletivos” de trabalho, de direção e de gestão das escolas, assim como as que visavam garantir uma ligação entre a escola e a comunidade (Castiano et al., 2005, p. 47). Assim, a direção da escola seria entregue a uma Comissão Diretiva eleita pelos professores da escola. Esta comissão diretiva (CD) seria constituída por três elementos (político, administrativo e pedagógico) e os alunos deveriam eleger um membro do conselho de classe (CC) na turma, pois pretendia-se desenvolver relações democráticas nas escolas, que se materializariam num projeto sociopolítico de “Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder” (Gómez, 1999, p. 240).

Desde que o país se tornou independente, em 25 de junho de 1975, uma das principais medidas tomadas pelo governo da nova república para corrigir alguns males no sistema educativo foi a nacionalização do ensino, medida tomada e tornada pública no dia 24 de julho de 1975. Anos depois das nacionalizações foi criado o Sistema Nacional de Educação, pela Lei nº 4/83, de 23 de março, onde a política da educação consagrava como atribuição do Estado o papel diretor, planificador e executor da educação, tendo em vista assegurar a democratização do acesso à escola (PNUD, 2000). O Decreto presidencial nº 4/82, de 10 de novembro, cria o Conselho Nacional de Educação como órgão superior de consulta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na procura de adequar a educação à realidade do país. De acordo com Mosca (1999), esta medida centralizadora do Estado moçambicano tinha como propósito consolidar a ocupação administrativa do território Mosca (1999), e “consolidar a identidade e unidades nacionais” PNUD (2000, p. 34), afastar muitos intervenientes do sistema educativo, sobretudo a igreja católica que tinha sob a sua alçada algumas escolas nas zonas rurais, medida que agravou a demanda escolar, pois não existia capacidade humana para assumir as funções de docência.

Para dar resposta à procura, a Frelimo desencadeou uma campanha de mobilização e recrutamento de todo aquele que reunisse as mínimas condições para ensinar, apoiado pelos centros de Formação de Professores Primários (CFPP), criados logo no ano de independência, cujo nível mínimo de ingresso era a 4ª classe do ensino primário. Os formadores de então nestes centros possuíam o curso de Magistério Primário, equivalente ao nível médio e professores de Posto Escolar. O ensino nas escolas secundárias era assegurado maioritariamente por professores estrangeiros. Portanto, só, em 1977, a formação de professores do ensino secundário passou a ser feita pela Faculdade de Educação da (UEM) Universidade Eduardo Mondlane (Gómez, 1999). O Diploma Ministerial nº 39/86, de 23 de julho, confere poderes à criação de cursos de formação de professores do ensino secundário.

O país até a proclamação da independência só tinha apenas uma única instituição do ensino superior, a Universidade de Lourenço Marques fundada em 21 de Agosto de 1962, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Em 1968 ascendeu à categoria de Universidade, altura que foi designada (ULM) Universidade de Lourenço Marques, criada pelo regime colonial, através do Decreto-Lei 43799, de dezembro de 1968 do conselho de ministros (Gómez, 1999).

De acordo com Mazula, o Decreto Presidencial nº 71/83 entre outras decisões, atribui ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a função de realizar e controlar a administração unitária do Sistema Nacional de Educação (SNE) concedendo autonomia para criar e dirigir estabelecimentos escolares e coordenar a atividade científica (Mazula, 1995). Neste sentido, a nacionalização da educação criou condições para o livre acesso aos serviços educativos por parte de toda a população em idade escolar, mas também contribuiu para o desequilíbrio entre a oferta e a procura e consequente queda da qualidade dos serviços prestados.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) foi criado pela Lei 4/83, de 23 de março, e apresentava um plano setorial abrangente que se centrava numa expansão organizada e orientada do sistema educativo a todos os níveis, na perspetiva de melhorar a qualidade e erradicar o analfabetismo. Revisitando o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, este considera que

“o SNE preconizava a introdução, de forma gradual, da escolaridade obrigatória e universal de sete classes para as crianças em idade escolar. O sistema priorizava,

ainda, as ações de formação no ensino técnico de forma a garantir a mão-de-obra qualificada requerida pelos diferentes projetos inseridos no Plano Prospetivo Indicativo. O programa atribuía um papel fundamental à alfabetização e educação de adultos, como pré-requisito para a erradicação da pobreza e melhoria das condições de vida dos trabalhadores das zonas rurais e urbanas e para incrementar o acesso à formação técnico-profissional, criando as bases do conhecimento técnico científico necessário ao aumento da produção e produtividade. Atribuiu um papel fundamental à capacitação de professores de ensino básico, estabeleceu um subsistema de formação integrado em dois níveis ‘básico e médio’ e o subsistema de ensino superior com a função de formar os quadros necessários à direção e gestão dos diferentes setores sociais e económicos à promoção e desenvolvimento da investigação científica” (PNUD, 2000, p. 36).

No entanto, a aplicação deste plano estratégico ficaria no âmbito das intenções, muito provavelmente, devido às adversidades que marcaram este período, desde o próprio declínio económico marcado pela grave crise económica, a estiagem, a guerra civil que precipitou a destruição de toda a rede de infraestruturas escolares, a fraca e limitada organização institucional do sistema e das escolas, deitando por baixo o impacto da reforma educativa (PNUD, 2000).

A assinatura do acordo geral de paz em 1992, pondo fim à guerra civil que durou 16 anos, e a introdução no país do pluralismo político, ditaram uma nova abordagem no sistema educativo, sobretudo no que tange à identificação de problemas e definição dos novos desafios no setor de educação, que culminaram com a elaboração de uma Política Nacional da Educação (PNE), em 1995, pela Resolução nº 8/95, como parte do Plano Quinquenal do Governo saído das eleições de 1994, onde são definidos os objetivos e principais linhas de ação do setor de educação, que serviram de base para as reflexões de que resultou a conceção e elaboração do Plano Estratégico de Educação – Documento orientador das políticas educativas do país. Revista a Lei 4/83, em 1992, o sistema educativo moçambicano passou a ser regulado pela Lei 6/92, de 06 de maio que, entre outras alterações, reduz a idade de ingresso no ensino básico de sete para seis anos (PNUD, 2000). Esta visão estratégica do governo apresenta uma escola primária completa de sete classes, gratuita, articulada do ponto de vista do conteúdo e uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem mais ativa, com o aluno no foco de atenção (PNUD, 2000).

1.1.4. Organização do sistema de ensino

A constituição da república de Moçambique consagra a educação como um direito e um dever de cada cidadão (CRM, 2004). Desde a independência nacional, a escolarização universal das crianças e adultos, pela via formal e não formal, tem sido equacionada como uma meta a atingir. Todavia, até 1992, esta ambição foi frustrada pela guerra destruidora, que assolou o país e provocou grandes entraves para o desenvolvimento do país no seu todo e do setor de educação em particular.

O Governo de Moçambique reconhece a educação como sendo prioritária e define-a como

“um instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional” (MINED, 1995, p. 176).

Ao analisarmos o sistema educativo moçambicano e considerando o percurso histórico e os propósitos que orientam a Política Nacional de Educação (PNE), é de constatar a necessidade de “assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino” (MINED, 1995, p. 176). A constituição da república de Moçambique consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crenças religiosas (CRM, 2004). Portanto, o esforço do governo é massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, alicerçado num processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade.

Como já foi referido, após a Independência Nacional, em 1975, o nível de analfabetismo era de 93%. Com vista a acelerar os níveis de formação da população moçambicana, o governo decidiu nacionalizar o ensino, tendo a Lei nº 4/83, de 23 de março, determinado a escolarização obrigatória e gratuita do ensino primário de 7 classes. Esta medida veio facultar a todos os cidadãos a oportunidade de frequentarem o ensino, aumentando, assim, a capacidade do capital humano e reduzindo o alto índice do analfabetismo. As consequências desta reforma não podiam ser outras; assistiu-se ao

aumento de forma acelerada do número de alunos em todos os níveis de ensino. O programa de alfabetização e as campanhas de escolarização constituíram estratégias de sucesso que levaram ao aumento acentuado no número de efetivos escolares. Como resposta a estas medidas, verificou-se uma redução em todo o país da taxa de analfabetismo de 93% para 51,8% em 2006, fenómeno apurado pelo Conselho do Recenseamento, População e Escolarização (MEC, 2009).

O crescimento exponencial dos efetivos escolares, conjugado com o êxodo de uma parte substancial dos professores portugueses, no período logo a seguir à proclamação da independência, obrigou à tomada de medidas com vista à formação de uma classe de professores nacionais para todos os níveis de ensino. Neste contexto, o governo de Moçambique, vendo-se sem outra saída e recorrendo ao velho ditado de contar com as próprias forças, em 1977, decidiu orientar os graduados da 9ª classe, assim como os alunos a frequentarem a 10ª e 11ª classe, para o Centro 8 de março, onde prosseguiriam os seus estudos em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do país, entre os quais se destacavam os cursos de formação de professores (Castiano et al., 2005; MEC, 2009). A formação de professores nessa época apresentava-se como de particular importância, pois tinha em vista o desenvolvimento do sistema educativo e a formação de professores era considerada decisiva para a generalização da reformulação do ensino, uma vez que os professores tinham de estar conscientes do papel de vanguarda a que estavam destinados. Como foi referido atrás, deviam criar condições para “Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder” (III Congresso da FRELIMO, 1977)³. É neste âmbito que nascem as Escolas de Formação e Educação de Professores primários (EFEPP) que, na altura, servem para formar professores para a 5ª e 6ª classe, outrora integradas no ensino secundário.

Em 1983, a Assembleia Popular (AP) aprovou a Lei do Sistema Nacional da Educação. Com a aprovação da Lei nº 4/83, o sistema de ensino foi reorganizado em 12 classes, 5 subsistemas, a saber: Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico-profissional, Formação de Professores e Educação superior. Agrega-se a estes subsistemas quatro níveis de ensino, nomeadamente: Primário, Secundário, Médio e Superior. O subsistema de Educação Geral foi estruturado em Ensino Primário (EP)

³ A centralização da planificação no setor da educação tem o seu início formal com a realização do III Congresso da FRELIMO que, nesta altura, transforma a frente em partido político de vanguarda da aliança operária-camponesa (Castiano et al., 2005, p. 51).

com a duração de sete anos, dos quais cinco para o ensino primário do 1º grau (EP1) e dois para o do 2º grau (EP2), o ensino secundário geral (ESG) com a duração de 5 anos e subdivide-se em dois ciclos, dos quais o 1º ciclo (8ª à 10ª classes) e o 2º ciclo (11ª à 12ª classes). Esta reorientação trouxe também inovações no que concerne aos programas de ensino (MEC, 2009). Com a entrada em vigor da Lei nº 4/83, Lei do Sistema Nacional de Educação, na mesma fase, são introduzidos novos modelos de formação de professores e alterados os requisitos para o ingresso, matéria que abordaremos mais adiante.

De 1982 à 1986 a economia moçambicana degradou-se, de forma progressiva, como consequência de vários fatores, entre os quais se destacam a guerra e as calamidades naturais. Como nos referimos na secção anterior, a partir de 1987, foram introduzidas algumas alterações importantes à economia nacional, no campo da educação, foi autorizada a propriedade privada e introduzidas as propinas no ensino. Os efeitos destas mudanças fizeram-se sentir em quase todas as esferas da vida do país, onde o setor de educação é parte integrante. Neste setor, estas reformas afetaram sobretudo o Ensino Secundário Geral e Técnico-profissional, já que no Ensino Primário existiam apenas as taxas de Ação Social Escolar. Na perspetiva de dinamizar o setor de educação, criando mais oportunidades e alargamento da rede escolar, em 1990, através do Decreto nº 11/90, de 1 de junho, foi autorizado o exercício da atividade letiva a título privado (MEC, 2009). Esta abertura na Política Nacional de Educação trouxe outra dinâmica na abordagem da própria educação no país, pois surgiram instituições escolares com um nível de qualidade de invejar, na medida em que a sua abordagem não passava pela massificação do ensino, mas sim pela qualidade das aprendizagens dos alunos.

Com vista a adequar o Sistema Nacional de Educação à nova realidade, em 1992, foi operada uma nova revisão à Lei do SNE que resultou na Lei nº 6/92 de 06 de maio. É de referir que as alterações e inovações da nova Lei não afetaram a estrutura da Educação Geral.

O setor da educação contribui de forma significativa para o desenvolvimento do país através da formação de quadros para diferentes setores de atividade no país. Enquanto recentemente o desenvolvimento do sistema educativo apontava como prioridade a educação primária, com a sustentabilidade e crescimento económico, onde

podemos apontar a descoberta de grandes reservas de recursos naturais no país (carvão, gás, petróleo, entre outros), a longo prazo, deverá ser feita com recurso a uma força de trabalho cada vez mais qualificada e treinada.

1.2. A Educação em Moçambique (1974 – 2015)

Ao longo dos quinhentos anos da presença Portuguesa em Moçambique, a administração e a dominação colonial haviam limitado o acesso da população negra ao ensino através de uma “política deliberada e voluntária de exclusão” (PNUD, 2000, p. 31).

No livro “A Longa Marcha duma Educação para Todos em Moçambique”, o professor Castiano et al. (2005) refletem sobre a educação no país durante a colonização e as primeiras décadas pós-independência. Alguns dados nesta obra apontam que, em 1975, cerca de 93% da população de Moçambique era analfabeta. No mesmo ano, só cerca de 69.000 crianças frequentavam a escola no ensino primário, 23.000 alunos, o ensino secundário e 3.800 estudantes o ensino universitário. Mais adiante, os autores referem não existirem dados precisos acerca da composição étnica dos alunos por níveis no ensino universitário. Todavia, sabe-se que o nível universitário era frequentado por 40 estudantes de origem africana (Castiano et al., 2005).

No que tange aos professores, nos primeiros anos de independência, a situação era dramática. Basta referir que, no ano letivo 1974/75, há em todo o país somente cerca de 10.800 professores a trabalhar no ensino primário e também um número aproximado de 1.800 professores no ensino secundário. Deste universo de professores, cerca de 10.000 tinha a categoria simples de monitores. A falta de professores deve-se ao abandono em massa dos professores portugueses brancos após a independência. Esta saída precipitada dos professores portugueses afetou sobretudo as escolas secundárias e as escolas de formação profissional, onde não resta um professor sequer. Em contraste, no ensino universitário, permaneceram cerca de 164 docentes portugueses (Castiano et al., 2005).

Perante as novas autoridades colocavam-se desafios urgentes, sobretudo no que se refere à estruturação da administração da educação, à construção de uma nova rede escolar, à formação e contratação de novos professores, à extensão de oportunidades educativas para os adultos e trabalhadores que, até então, haviam sido excluídos do

sistema, ao desenvolvimento de novos programas de ensino, entre outros. Não obstante a importância deste leque de desafios, a questão da formação e recrutamento de novos professores emerge como aquela que é crucial, partindo do entendimento que, “só assim se podia avançar para uma rápida expansão escolar e cobrir, de certa forma, a brecha provocada pela saída massiva dos professores logo após a independência” (Castiano et al., 2005, p. 46).

Assim, as novas autoridades não tinham como evitar a contínua degradação das estruturas do país, pondo à prova as opções da FRELIMO, sobretudo a sua economia planificada e centralizada, que não estimulou um ambiente sustentável, capaz de promover um desenvolvimento económico à altura das necessidades e exigências na medida em que a base de sustentação política e económica ia-se degradando progressivamente dentro e mesmo fora das fronteiras moçambicanas. Como referido atrás, o ambiente geopolítico nos países vizinhos nos primeiros anos da independência não era favorável às novas autoridades e a Moçambique como novo estado, senão vejamos: i) o regime de *apartheid* na vizinha África do Sul; ii) o regime ditatorial de Khamuza Banda no Malawi; iii) a luta de libertação no Zimbabwe e iv) as frágeis economias a emergirem na Zâmbia e na Tanzânia. É neste contexto que internamente emerge o movimento de Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), em 1976, com o apoio, entre outros, da Rodésia e do regime de *apartheid* da África de Sul, o que ditou que, nos anos subsequentes até 1992, com o “Acordo Geral de Paz entre o Governo de Moçambique e a RENAMO”, Moçambique vivesse e suportasse uma guerra civil desgastante e mortífera, que fez retroceder ainda mais os esforços das novas autoridades no sentido de erguer e desenvolver um novo Moçambique (FIDH, 2004; Castiano et al., 2005; INE, 2013).

O relatório da *Open Society Initiative for Southern Africa* (2009) e, antes deste, o relatório da Federação Internacional dos Direitos Humanos (2004) referem que a guerra civil era, em grande parte, financiada pelos regimes brancos minoritários da Rodésia e, depois, da África do Sul. Após a independência, o governo da FRELIMO desencadeou grandes reformas e levou a cabo programas amplos nas áreas da educação, saúde e habitação, até ao final dos anos oitenta. É importante salientar que os esforços de reconstrução nacional e melhoria dos níveis de vida da população moçambicana nos

primeiros anos de independência não se consolidaram e, em muitos casos, sofreram um colapso.

Aponta-se como resultado desta situação essencialmente a queda ascendente da economia e uma deterioração crescente da instabilidade político-militar e social. Este mau momento do país prolongou-se até ao ano de 1992, quando as forças então em conflito com apoio e mediação da comunidade internacional, chegaram a um acordo com vista ao fim do conflito armado e à estabilização política de Moçambique. Neste mesmo ano, a quatro de Outubro de 1992, foi assinado o Acordo Geral de Paz, na capital Italiana “Roma”, envolvendo as partes beligerantes, o governo de Moçambique e a RENAMO (FIDH, 2004; INE, 2013).

A 19 de Outubro de 1986 morre Samora Moisés Machel, primeiro presidente de Moçambique independente “1975/1986”, vítima de acidente de aviação e a situação social vai-se degradando de forma acentuada até à adesão formal do país à economia de mercado (1987). Sob a direção de Joaquim Alberto Chissano, então presidente de Moçambique (1986/2004), o país assina acordos com o Banco Mundial (BM) e com o Fundo Monetário Internacional (FMI), pondo fim à economia centralizada e entrando num novo ciclo, a economia de mercado. A abertura do país à economia de mercado foi precipitada pela crise económica que o país atravessava, pelo desencanto popular com as políticas socialistas e pelas consequências insuportáveis da guerra civil em que o país estava mergulhado desde 1976 (FIDH, 2004; Castiano et al., 2005; Domingos, 2010; Matavele, 2015).

Com a assinatura do Acordo Geral de Paz (AGP), em 1992, o governo iniciou o processo de recuperação económica. O efeito imediato da transição económica e do calar das armas foi o facto de o Estado poder aumentar a oferta de prestação de serviços sociais nas áreas da educação e saúde, registando-se na educação o alcance do número de escolas existentes antes do conflito militar. A partir de então a economia moçambicana tem vindo a crescer a um ritmo aproximado de 7% ao ano. Emerge como razão desta recuperação económica a estabilidade política e social e as medidas macroeconómicas, que muito têm contribuído para atrair o investimento nacional e estrangeiro no país.

1.2.1. Ensino secundário geral

A visão do ensino secundário geral consiste em universalizar, a médio e longo prazos, o acesso a um ensino básico de 10 classes, adotando práticas de ensino centradas no aluno, que permitam dotar os jovens de competências para a sua inserção no mercado de trabalho e continuação de estudos a outros níveis. O propósito tem em vista alcançar um ensino básico de qualidade, com uma componente profissionalizante, alinhado com os objetivos nacionais e da integração regional e internacional (MEC, 2009).

Neste sentido, os graduados do primeiro ciclo do ensino secundário devem desenvolver competências na área da comunicação nas línguas portuguesa, moçambicana e, em pelo menos uma língua internacional, dominar a matemática e as ciências naturais, assim como os valores e a cultura moçambicana. Portanto, espera-se que estes adquiram competências gerais e que sejam capazes de trabalhar em grupo e resolver problemas. Os graduados do 2º ciclo do ensino geral deverão consolidar e desenvolver os conhecimentos académicos e competências adquiridas no ESG1 num nível mais elevado que lhes permita preparar-se para a integração no mercado de trabalho e para a continuação dos seus estudos no ensino técnico e superior (MEC, 2009).

Para o governo de Moçambique, um ensino de qualidade pressupõe a “redução das desistências e das reprovações e o aumento da eficiência na utilização dos recursos da educação” (MEC, 2009, p. 394). Um dos desafios na educação é aumentar os níveis de graduação em todos os níveis de ensino geral. As taxas de reprovação e desistência deverão manter-se em cerca de 5% em todos os níveis de ensino. Para assegurar o desenvolvimento de um ensino de qualidade reveste-se de grande importância o envolvimento de todos os intervenientes, responsabilizando as direções das escolas e os professores no desenvolvimento de um ambiente seguro e saudável para a aprendizagem dos alunos. Os professores deverão desenvolver com profissionalismo as suas atividades de ensino e propor trabalho de casa para os alunos, por forma a incrementar o seu tempo de trabalho (MEC, 2009). Para além destas tarefas, os professores deverão assegurar um acompanhamento sistemático da situação de cada aluno. Para tal, será necessário imprimir um esforço adicional na criação de condições para que o número de alunos por

turma não seja excessivamente elevado. De referir que uma turma no ESG em Moçambique chega atingir o número de 80 alunos.

Neste sentido, a implementação desta estratégia passa pelo envolvimento de todos os intervenientes no processo. É assim que pais e encarregados de educação são chamados a desempenharem o seu papel no acompanhamento e apoio na gestão do tempo dos seus educandos. Os alunos deverão cumprir os seus deveres escolares tanto no período de aulas como fora deste. O governo olha a participação das famílias no processo de ensino como fundamental para o alcance dos objetivos da educação, em geral, e do ensino secundário, em particular (MEC, 2009). Este plano estratégico esboça como um dos objetivos em todo o território nacional a redução das assimetrias regionais que ainda se verificam no sistema educativo.

Como estratégia para a consecução dos desafios de educação neste subsistema, o governo investe na formação de professores e gestores do sistema (incluindo os diretores das escolas), quer formação inicial, quer em serviço, e o desenvolvimento de um sistema de carreiras atrativo que assegure a promoção e progressão de professores e gestores como o seu trunfo, de modo a garantir a sua retenção. Para assegurar que mais alunos sejam integrados no ensino secundário, refira-se a construção de escolas secundárias, em parceria com o setor privado, e a diversificação da oferta de formação utilizando vários recursos, entre os quais se destaca o ensino a distância (MEC, 2009).

O ESG deverá adotar novas estratégias para garantir a disponibilidade de materiais de ensino nas escolas com vista a melhorar a qualidade do processo educativo. Estes aspetos são importantes no reforço do desempenho e aumento da aprendizagem dos alunos, o que deverá contribuir para reduzir as taxas de reprovação e desistências.

O crescimento exponencial das graduações no EP e o facto de os graduados serem cada vez mais jovens, sem idade para se integrar noutras atividades que não seja o ensino, aumenta a pressão sobre o ensino pós-primário. Esta constatação é ilustrada pela demanda no ESG, o que faz com que o governo se veja na contingência de expandir este nível de ensino, nalguns casos, sacrificando a qualidade de ensino. A exiguidade de recursos financeiros e materiais na educação tem-se refletido na falta de instalações escolares, o que piora a já fraca capacidade de absorção das crianças em idade escolar e contribuindo para o aumento do número de alunos por turma. Para além

disso, parte significativa dos professores em exercício não tem formação adequada e, em alguns casos, professores do ensino primário lecionam o ESG (MEC, 2009).

Fazendo um diagnóstico do ESG no período de 1993 à 2007, Moçambique alcançou resultados positivos no campo da educação. O número de crianças na escola aumentou de forma acentuada. A utilização intensa das infraestruturas e professores permitiu elevar as taxas de transição do EP para o ESG1 até cerca de 72%, em 2007. A taxa bruta de escolarização no ESG1 passou de 8% em 2000, para 35% em 2007. Isso significa que o sistema matriculou cerca de 520 mil alunos em todas as escolas do ESG1 em 2007, incluindo o curso noturno, contra os 91mil alunos em 2000 (MEC, 2009).

Face a estas condições de trabalho, cresce a sensação coletiva de que a qualidade de ensino e aprendizagem está a ser afetada, fenómenos estes que são corroborados pelas altas taxas de reprovação, absentismo e desistência. A tabela 2 abaixo apresenta o número de escolas e alunos matriculados no ano letivo 2013 em todo o país.

Tabela 2

Resumo estatístico de escolas e alunos matriculados por sexo e nível de ensino em toda a rede escolar de Moçambique em 2013

Nível de Ensino	Escolas	Ensino Público		% M
		M	HM	
EP1, 1 ^a /5 ^a Classe	11.457	2.220.748	4.651.667	47,7
EP2, 6 ^a /7 ^a Classe	4.587	362.837	782.862	46,3
ESG do 1 ^o Ciclo	458	249.543	522.569	47,8
ESG do 2 ^o Ciclo	174	49.834	107.381	46,4
Total, Ensino Geral	-	2.882.962	6.064.479	47,5
Elementar	46	2.722	9.496	28,7
Básico	27	4.765	14.263	33,4
Médio	22	2.801	8.047	34,8
Total Ensino Técnico	-	10.288	31.806	32,3
Formação de Professores	21	2.854	5.779	49,4
Educação de adultos	2.650	327.410	496.537	65,9
Total Geral	-	3.223.514	6.598.601	48,9

Fonte: (MINED, 2013).

Os dados da tabela evidenciam a demanda escolar em todo o país, destacando-se o afunilamento do nível primário ao secundário. É caso para questionar quantas crianças em idade escolar não têm acesso ao secundário após concluir o ensino primário? Quantas crianças estudam ao relento e com as consequências disso na época chuvosa? Este constitui o panorama real do setor de educação em Moçambique, em relação ao qual, de forma gradual e com envolvimento de todos os segmentos da

sociedade, o governo e seus parceiros, devem conjugar esforços e mobilizar recursos tendentes a assegurar uma educação de qualidade e sustentável.

A atual lei do Sistema Nacional de Educação, a Lei 6/92, no seu art. 6º, apresenta a estrutura do novo sistema de educação constituída pelos seguintes níveis de ensino: ensino pré-escolar; ensino escolar e ensino extraescolar.

- O ensino pré-escolar é o que se realiza em creches e jardins-de-infância para crianças com idade inferior a 6 anos como complemento da ação educativa da família, com a qual coopera estreitamente.
- O ensino escolar compreende: ensino geral; ensino técnico-profissional e ensino superior.

Além do ensino ministrado nos estabelecimentos de ensino referidos no número anterior, o ensino escolar integra também modalidades especiais de ensino. As instituições de ensino consoante a sua prioridade são estatais, cooperativas, comunitárias e privadas.

Ensino Geral: é o eixo central do sistema nacional de educação e confere a formação integral e politécnica. Os níveis e conteúdos deste ensino constituem ponto de referência para todo o SNE. Compreende dois níveis: a) primário e b) secundário.

Ensino primário: Este ensino prepara os alunos para o acesso ao ensino secundário e compreende as sete primeiras classes, subdivididas em dois ciclos: a) 1º grau, da 1ª à 5ª classe; b) 2º grau, 6ª à 7ª classe.

Ensino secundário: O nível secundário do ensino geral compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos: a) 1º ciclo, da 8ª à 10ª classe; b) 2º ciclo, 11ª à 12ª classe.

Ensino técnico-profissional: Este ensino compreende os seguintes níveis: a) elementar; b) básico; e c) médio.

Ensino superior: Compete a este ensino assegurar a formação a nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico necessários ao desenvolvimento do país. O mesmo realiza-se em estreita ligação com a investigação científica. É requisito para ingresso neste nível de ensino a apresentação do certificado do exame de 12ª classe do ensino geral ou equivalente.

Ainda segundo a Lei 6/92 constituem modalidades especiais do ensino escolar: a) o ensino especial; b) o ensino vocacional; c) o ensino de adultos; d) o ensino à distância; e e) a formação de professores. Esta última constitui o enfoque da nossa pesquisa.

1.2.2. Formação de professores para melhoria de ensino: constrangimentos e dilemas

Propomo-nos nesta secção começar por analisar como se iniciou e evoluiu a formação de professores em Moçambique, tendo como referência três períodos distintivos da história da educação no país: o período colonial, o período de 1974 à 1982, e o período posterior à criação do Sistema Nacional de Educação, entre 1983 e 2015.

Em Moçambique, os debates em torno de educação têm sido ocasiões para denunciar o baixo nível de ensino e aprendizagem, espelhado na baixa qualidade dos resultados dos alunos. O fenómeno é mais visível nos graduados do ensino secundário geral que, admitidos no ensino superior, apresentam imensas dificuldades para dar seguimento dos estudos a este nível. Resultados de um inquérito realizado em Moçambique, e dirigido a 130 professores da Universidade Pedagógica que trabalham em diferentes áreas do saber, aponta que 75% dos professores referem que os estudantes vem “impreparados” do ensino secundário o que dificulta a interação na escola universitária; 80% dos professores consideram que os estudantes exigem que o professor dite os apontamentos nas salas de aula, o que demonstra a falta de capacidade de tomada individual de notas Funes (2012), identificando como principal fator a ser repensado para uma boa qualidade de educação (Castiano et al., 2005).

Portanto, há uma grande percentagem de professores sem formação ou qualificação pedagógica mínima a lecionar sem nenhum apoio necessário. Este problema observa-se nas escolas e universidades (Funes, 2012). Esta constatação torna-se mais grave ainda, quando relacionada com a fraca formação dos professores e/ou inexistência de uma estratégia sólida de formação inicial e contínua dos professores. Aliado também à própria evolução história de formação de professores no país. Senão vejamos os seguintes aspetos.

Em Moçambique, foram experimentados diferentes modelos de formação de professores em função da estratégia política do regime no âmbito de educação/formação dos professores.

Como já se referiu, o regime colonial criou no século XIX e manteve até à independência do país dois sistemas de ensino diferentes: um, destinado à maioria da população, a negra (ensino para indígenas), dirigido pelas missões (Estatuto Missionário, art. 66º de 05 de abril de 1941); outro, reservado à população branca e assimilados, confiado ao estado e às instituições particulares (Preâmbulo da Lei nº 4/83; Castiano et al., 2005). Para dar resposta a esses dois sistemas de ensino foram instituídos dois correspondentes sistemas de formação de professores: as Escolas de Habilitação de Professores e as Escolas de Magistério Primário, as primeiras destinadas à formação de professores do ensino para indígenas, as segundas destinadas à formação dos professores das escolas da população branca e assimilados (Guro, 1999).

A reforma de 1919 introduz uma nova era na organização da educação na colónia e, em 1926 é introduzida a política de educação centrada no ensino indígena na colónia (...) com o diploma legislativo nº 238 que aprovava a organização do ensino indígena na colónia de Moçambique, uma fase destinada ao ensino de massas - uma etapa decisiva na história da educação colonial em Moçambique, pois com ela surgem leis e regulamentos que tentam organizar o ensino indígena, incluindo a formação de professores primários.

As Escolas de Habilitação de Professores Indígenas (EHPI) só vieram a ser regulamentadas a 18 de janeiro de 1930 (portaria nº 312, de 01 de maio), com a publicação do respetivo regulamento, que traçou o quadro jurídico da formação de professores que ministravam o ensino primário rudimentar aos indígenas, no mesmo ano assistiu-se à criação da primeira escola de formação de professores do ensino primário rudimentar indígena⁴, na região de Alvor, Manhiça.

A regulamentação estabeleceu o currículo, duração, perfil dos candidatos, tipo de docentes, entre outros procedimentos (Guro, 1999; Castiano et al., 2005). Podiam candidatar-se a esta formação os nativos da colónia que reunissem os seguintes requisitos: “idade mínima 16 anos; bom comportamento cívico; exame da instrução primária e exame de admissão; insensação de doenças ou deficiências físicas não

⁴ O... indivíduo da raça negra ou dela descendente que pela sua ilustração e costumes se não distingue do comum daquela raça (Castiano et al., 2005).

compatíveis com a profissão” (Anuário de Ensino de 01 de maio de 1930, citado por Mudiue, 1999). Esta formação tinha a duração de três anos e conferia um grau equiparável ao 2º ano do ciclo preparatório (Niquice, 2005).

Em 1941, as Escolas de Habilitação de Professores Indígenas passaram para a responsabilidade da Arquidiocese de Lourenço Marques, dirigida pela Igreja Católica (portaria nº 4469 de 13 de agosto de 1941). A partir de então, a direção desta formação foi confiada aos missionários católicos, passando a seleção dos candidatos a professores a ser feita pelas missões católicas e aprovadas pelo Cardeal Arcebispo (Castiano et al., 2005).

A partir de 1964 surgem também as Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar (EHPPE), destinadas à formação de professores do ensino de nativos nas zonas rurais. Estas instituições, que perfaziam um total de 11, uma escola por distrito, tinham como formadores missionários recrutados mediante apresentação de qualificações em determinadas áreas do saber, devendo cada um deles lecionar duas disciplinas (Mudiue, 1999). Esta formação tinha a duração de quatro anos, conferindo também um grau equiparável ao 2º ano do ciclo preparatório (Mudiue, 1999; Niquice, 2005).

Para o ensino dos filhos dos colonos e assimilados⁵, foram criadas durante a década de 60 a de 70 do século XX, as Escolas de Magistério Primário de Lourenço Marques, Beira, Nampula e Quelimane, que admitiam como candidatos indivíduos europeus ou assimilados, com 5º ano do liceu. (Guro, 1999; Niquice, 2005).

Entretanto, o sistema de formação de professores sofre a influência da relativa expansão escolar a que se assiste a partir dos anos sessenta, na sequência das pressões internacionais sofridas pelo regime colonial. E assim, para responder ao crescimento dos efetivos escolares, o sistema de formação de professores é ajustado, passando a contar com três tipos de professores primários: o monitor, o professor do posto e o professor formado pelo Magistério Primário. O monitor trabalhava nas escolas missionárias e era um professor com baixa formação profissional: três meses de formação pedagógica, após a conclusão com êxito do ensino primário.

⁵ É o indígena que (1) abandonou os usos e costumes pretos, (2) que fala, lê e escreve português, (3) é monógamo e (4) com profissão que garanta o seu sustento e dos que dele dependem (Castiano et al., 2005).

Por seu turno, o professor do posto ensinava nas escolas do posto escolar, nas zonas rurais e periferias urbanas, e a sua formação, como já se referiu, era realizada nas Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar. O professor formado pelo Magistério Primário, como também já se referiu, ensinava crianças europeias e filhos dos assimilados, nas escolas primárias oficiais e nas particulares, correspondendo o seu nível de qualificação ao ensino secundário geral completo (Robate, 2006).

Simultaneamente, nos últimos anos do regime colonial, nas zonas libertadas no quadro da guerra de libertação nacional, o acesso à escolarização carecia muito de professores. Daí que se assumisse que a educação devia ser tarefa de todos e, particularmente, de todos que tivessem obtido instrução nas escolas do país. Estes poderiam frequentar cursos de formação de professores de curta duração, de seis meses, com uma formação generalista, que a par da formação académica básica, dispensava formação em metodologias de ensino, pedagogias e psicologias. Os professores em exercício continuavam o seu aperfeiçoamento no quadro das Zonas de Influência Pedagógica, onde participavam em seminários e, em cooperação, planificavam o seu trabalho e produziam os respetivos recursos didáticos.

Considerando agora aquele que considerámos como o 2º período significativo no percurso educativo do país, o período de 1975-1982, há a destacar que, no seu tempo inicial, o da independência, se registava em todo o país apenas cerca de 10.300 professores a trabalhar no ensino básico e cerca de 1.800 no secundária. Destes professores, cerca de 10.000 tinham a categoria de monitores, ou seja, detinham a mais baixa qualificação do sistema (Castiano et al., 2005).

Em fevereiro de 1976 foi, pela primeira vez na história de Moçambique, formado o Ministério da Educação e Cultura (MEC). De entre vários desafios, que se colocava ao novo ministério, a formação e recrutamento de novos professores nessa época apresentava-se como de particular importância, pois, tinha em vista o desenvolvimento do sistema educativo e a formação de professores era considerada decisiva para a generalização da reformulação do ensino, uma vez que os professores tinham de estar conscientes do papel de vanguarda a que estavam destinados (Matavele, 2015).

Deste modo, com poucos e pouco qualificados professores, a formação e recrutamento de novos professores foi um desafio crucial para o novo regime saído da independência, pois só assim se podia avançar para uma rápida e urgente

democratização e expansão do sistema escolar. A identificação desta situação, a rápida intensificação da procura escolar e consequente crescimento exponencial dos efetivos escolares e, ainda, o êxodo de uma parte substancial dos professores portugueses, levou o novo regime à mobilização dos jovens estudantes e à adoção de medidas expeditas com vista à reciclagem de professores existentes e à formação de novos professores nacionais (o caso da Geração 08 de março) para todos os níveis de ensino e à escala nacional.

Assim, para lecionarem no ensino primário, foi criado em cada uma das províncias um Centro de Formação de Professores Primários, a cuja formação com um ano de duração os candidatos acediam, primeiro com a 4ª classe e, mais tarde, com a 6ª classe. Do ponto de vista do currículo, ministrado por professores formados nas antigas escolas de Magistério Primário e de Posto Escolar que passaram por uma capacitação de curta duração. A formação em alusão, atribuía grande ênfase aos aspetos político-pedagógicos e didático-pedagógicos (Castiano et al., 2005). Os professores do ensino secundário, por sua vez, a partir de 1977, eram formados na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, começando a base do recrutamento na 9ª classe, para as 5ª à 9ª classe, e na 11ª classe, para as 10ª e 11ª classes, em cursos de dois anos de formação, que conferiam graduação de nível médio, para os primeiros, e bacharelato, para os segundos, respetivamente, tabela 3 (Matavele, 2015).

Tabela 3

A formação de Professores no período imediato pós-independência

Destino	Instituição	Requisito de acesso	Duração
Ensino Primário	Centro de formação de Professores Primários	Início: 4ª classe 1982/83: 6ª classe	1 ano
Ensino Secundário (a partir de 1977): 5ª à 9ª classe	Universidade Eduardo Mondlane/ Faculdade de Educação	9ª classe	2 anos (graduação de nível médio)
Ensino Secundário (a partir de 1977): 10ª e 11ª classe	Universidade Eduardo Mondlane/ Faculdade de Educação	11ª classe	2 anos (bacharelato)

Fonte: Matavele (2015).

Ainda segundo a mesma autora, o apoio à formação inicial, nomeadamente a professores sem formação pedagógica que iam acedendo ao sistema de ensino, foi assegurado por estruturas pedagógicas criadas para o efeito: as Zonas de Influência

pedagógica, para os professores do ensino primário, e as Comissões de Apoio Pedagógico, para os professores do ensino secundário.

Ultrapassada esta fase de emergência na formação e recrutamento de professores, urgiu reorganizar o processo da formação de professores em outras bases, apostando não só no aumento do seu número, mas também na elevação da qualidade da sua formação. Assim, elevaram-se globalmente os critérios de qualificação nas condições de acesso à formação, diversificou-se esta exigência em função dos níveis de ensino a que se destinavam os cursos, bem como a duração da formação e o local da mesma, como se especifica na tabela 4 (Castiano et al., 2005).

Tabela 4

Alterações no sistema de formação ainda no período imediato à independência

Destino	Local	Acesso	Duração
Ensino Primário: 1ª à 4ª classe	Centros de Formação de Professores Primários (CFPP)	6º classe	1 ano
Ensino Secundário: 5ª e 6ª classes	Institutos Médios Pedagógicos (IMP)	9ª classe do ensino geral ou correspondente	2 anos
Ensino Secundário: 7ª, 8ª e 9ª classes	Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane	9ª classe	2 anos (bacharelato)
10ª e 11ª classes	Faculdade de Educação	11ª classe	2 anos

Fonte: Castiano et al. (2005).

Finalmente no período de criação do novo Sistema Nacional de Educação, (1983-2015), e na sequência da aprovação da Lei 4/83, por exigência do novo quadro constitucional e das pressões sobre o sistema, foram sendo introduzidas sucessivas alterações no sistema de formação de professores, vindo muitas delas a coexistir com soluções que era suposto virem a substituir. Por exemplo, em 1996 entrou em vigor o modelo de formação de professores 10ª + 2 anos de formação nos Institutos de Magistérios Primários (IMAPs). O propósito era formar professores habilitados em matérias pedagógicas, tendo em vista a inovação. O currículo “privilegiava uma perspetiva integrada teórico-prática, a inovação e investigação”. Decorrida uma década, o modelo de formação inicial de professores sofre mais uma reforma; em 2008 são criadas as Escolas de Formação de Professores (EFP’s) em substituição de IMAP’s e introduzido o modelo de formação 10ª+1 ano e 12ª+1 ano de formação, este último na Universidade Pedagógica (UP), respetivamente. Neste momento, está em implementação, a título piloto, o modelo de formação inicial de professores 10ª + 3 anos, em paralelo com o anterior que vinha funcionando em 17 IFPs em todo o país.

Deste modo, e muito especialmente no que toca à formação de professores para o ensino primário, assistiu-se à coexistência de diversas instituições responsáveis pela formação, umas já existentes, outras sucessivamente criadas para o efeito (Centros de Formação de Professores Primários, Institutos de Magistério Primário, Institutos de Formação de Professores), bem como de diversos modelos de formação, no que toca às condições de acesso, à duração e respetivo nível de certificação da formação, ao currículo.

Em todo o caso, pode dizer-se que a tendência ia no sentido da elevação das condições de acesso e de duração da formação, que com a última instituição então criada pelo Diploma Ministerial nº 41/2007, de 16 de maio, o Instituto de Formação de Professores, se traduzia na exigência de ingresso com 10^a classe, exame de admissão com nota mínima e entrevista, mais um ano de formação.

Pode então concluir-se que, de 1983 à 2007, no sistema continuou-se a conviver com vários modelos de formação de professores para o ensino primário, senão vejamos: 1983 à 1991 (6^a+1 e 6^a+3); 1991 à 2007 (7^a+3 e 10^a+2). Variavam entre 6^a classe +1 ano de formação até à 10^a classe +2 anos de formação, bem como a coexistência de alguns deles, com estatutos e natureza diversos, que correspondiam mais a respostas a situações de emergência, do que a estratégias integradas de formação (MINED, 2004).

Conforme Duarte (2009) a adoção destes últimos modelos da formação de professores em Moçambique prende-se a fatores de ordem geopolítica, económica, sociocultural, entre outros colocando ao governo de Moçambique o desafio de ampliar as possibilidades de acesso, para os cidadãos em idade escolar, ao ensino primário (Duarte, 2009). Em Moçambique a escolaridade obrigatória compreende a 1^a à 7^a classe, assegurando que mais moçambicanos frequentem a escola, prevendo-se que, até 2015, a taxa de escolaridade seja de 97% (MEC, 2005).

Em 1986, a responsabilidade da formação de professores do ensino secundário, foi confiada a uma nova instituição, o Instituto Superior Pedagógico (ISP), atual Universidade Pedagógica (UP), que passou a formar professores com qualificação superior, de bacharelato e licenciatura (Diploma Ministerial nº 73/85 de 04 de dezembro). Como referido atrás, mais tarde, a Universidade Pedagógica passou a dispor também de um curso para formação de professores do 1^o ciclo do ensino secundário, o curso vulgarmente denominado 12^a +1, a que acediam candidatos com a 12^a classe e que tinha a duração de um ano. Terminava a formação com a graduação de nível médio, ou seja, similar, à exigida no ingresso na formação (Diploma Ministerial nº 42/2007 de 16 de maio).

Em resultado da enorme pressão social para expansão do sistema educativo, “levou à implementação de programas de emergência (...) a moldes que formação que se caracterizam por fragmentação e descontinuidade, resultando num sistema de

formação sem coerência” (MINED, 2004, pp.7 e 8), o que parece corresponder a alguma errância nas medidas governativas e à diversidade de influências introduzidas no sistema pelas organizações internacionais parceiros de educação, sobretudo no aconselhamento no campo da formação de professores, quer do ensino secundário, quer do primário. Um e outro sistema de formação apresentam-se marcados por uma profusão de soluções, nem sempre articulados, nem coerentes quer internamente, quer entre si, geradoras de formações insatisfatórias, pouco capazes de contribuir de modo decisivo para a melhoria da qualidade do sistema do ensino, do qual se espera uma forte contribuição para a tão necessária formação de quadros impulsionadores do desenvolvimento do país.

Decorre desta situação o surgimento, em 2004, da Estratégia para a Formação de Professores 2004/2015. As propostas de políticas constantes nesta estratégia apontam para a necessidade de (i) melhoria da formação, (ii) abordagem coordenada do problema, e (iii) integração das formações inicial e em exercício entre si e com o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, e, ainda, (iv) para a descentralização do sistema, quando viável e adequado (MINED, 2004).

O plano aponta para ações de curto prazo, a conceção de um modelo único de formação de professores da 1ª à 7ª classe, a contemplação da resposta às crianças com necessidades educativas especiais e à educação pré-escolar, um novo curso de formação para os professores do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral e Ensino Profissional, cursos à distancia para professores em exercício mas sem qualificação ou mesmo o encorajamento das instituições formadoras para programas de formação à distância de modo a uma melhor provisão dos professores necessários ao sistema. Também a melhoria de formação de formadores é valorizada, prevendo-se no curto prazo a realização de um programa intensivo de formação de formadores e a elevação da sua certificação académica e profissional no plano de médio prazo (MINED, 2004).

Com intuito de pôr termo a esta situação, o Ministério da Educação instituiu um modelo unificado de formação de professores do ensino primário que funciona desde de 2012 em fase piloto em três IFPs, na perspetiva de que seja generalizado a todo o país no ano letivo de 2013. Pese embora, ainda continue em experimentação. Esta formação tem a duração de três anos, a ela podem aceder cidadãos com a 10ª classe, funciona num formato bi-etápico com dois anos de formação inicial e presencial

e um ano de formação em exercício, em princípio no formato de formação à distância, e confere uma qualificação de nível médio profissional (MINED, 2004; Matavele, 2015).

Em síntese, não obstante as intenções políticas, a formação de professores no seu conjunto, em virtude de uma série de fatores que pesam sobre o sistema de ensino e formação, como sobre a generalidade dos serviços sociais, tem tido dificuldades em proporcionar uma formação de qualidade aos técnicos especializados que é suposto servirem aquele sistema. Acresce que o ensino em muitas situações continua a ser ministrado por professores sem qualquer qualificação profissional, ou com pouca formação, situação que atinge, por exemplo, 31,7% no ensino primário do 1º grau e 30,3%, no 1º ciclo do ensino secundário geral.

O recrutamento indiscriminado do corpo docente como forma de dar resposta à expansão da rede escolar e o aumento da própria população escolar é um dos fatores evocado como estando por trás da baixa qualidade de ensino e aprendizagem, na medida em que, pressionado pela demanda escolar, e na tentativa de acompanhar a dinâmica quantitativa da população escolar, o governo tem mobilizado para essa classe de profissionais indivíduos que não reúnem requisitos mínimos para o exercício da docência, o que *a posteriori* se reflete na qualidade de aprendizagem dos alunos.

Analisando o processo de recrutamento de professores para o ensino superior Crisalita Funes refere que um dos critérios de aceitação para lecionar é a nota média do certificado que deve ser igual ou superior a 14 valores. Não só os docentes têm sido recrutados, na sua maioria, segundo a lógica de que ‘quem domina uma área de conhecimento, tem capacidade para ensinar’, mas além disso, pouco ou nada se faz para o acompanhamento e desenvolvimento profissional dos docentes (Funes, 2012). Abandonados à sua sorte, os professores no seu dia-a-dia passam a reproduzir o pouco ou o incompleto conhecimento que conseguiram registar no seu caderno ‘cansado’ quando estudantes, e aquele novo estudante tenta copiar o que consegue de forma a sair-se bem nas avaliações (Funes, 2012).

Assim, na sala de aula, os professores recorrem à única experiência que possuem, ainda a dos seus professores quando alunos e, para agravar a situação, lecionam como foi referido sem nenhum apoio pedagógico. O que vale dizer repetem-se e reproduzem-se os mesmos défices dos professores numa cadência cíclica nos estudantes por eles orientados.

A constituição da República de Moçambique consagra a educação como um direito e dever de todos cidadãos (CRM, 2004). Para responder a este desiderato, o governo tem feito um esforço para massificar e expandir o ensino, passando de uma educação outrora elitista, para uma educação de massas, o que resulta na expansão da rede escolar em todo o país e consequente incremento exponencial da população escolar. Estatísticas no país indicam que 50% da população de Moçambique, perto de 21 milhões de habitantes têm menos de 18 anos (INE, 2007). Desta população em idade escolar, apenas 5,5% é coberta pela rede escolar (MINED, 2013).

Não é possível falar-se de educação escolar sem se falar da formação docente, porque “há uma relação consequente entre a qualidade de ensino que se ministra e a qualidade de formação recebida pelos que o orientam” (Funes, 2012, p. 78). A instabilidade e proliferação dos modelos de formação, a dificuldade em potenciar a experiência acumulada numa estratégia de formação estável, viável e satisfatória, acaba por introduzir no sistema dificuldades próprias que se acumulam àquelas que afetam a generalidade dos setores sociais, decorrentes, da extraordinária procura social verificada e da insuficiência dos recursos.

Estudos sobre a qualidade de ensino em Moçambique mostram que “uma percentagem significativa de professores sem formação pedagógica mínima lecionam nas escolas sem nenhum apoio pedagógico” (Funes, 2012, p. 59). Portanto, se se quer melhorar a qualidade de ensino, deve-se investir na formação inicial e contínua dos professores, pois os professores precisam de uma permanente revisão das suas competências pedagógicas por forma a compreender e atender às necessidades específicas de cada aluno individualmente, da turma e escola como um todo. O plano estratégico do Ministério da Educação e Cultura de Moçambique refere que uma educação pertinente e relevante para o desenvolvimento humano e da sociedade depende, em grande medida, da qualidade do professor/educador (MEC, 2005). Entretanto, a qualidade do professor na escola depende, em última análise, da cultura da escola, logo, emerge a figura do diretor, o responsável pela criação de culturas orientadas para o desenvolvimento e para a promoção e apoio à mudança na escola e nas práticas dos professores.

Sobre o fenómeno de recrutamento de professores para escolas de massas Formosinho refere:

“a massificação teve uma dupla consequência na formação dos professores – por um lado, suscitou nas universidades a reforma estrutural da formação de professores, formulando modelos de formação inicial de professores, e, por outro lado, suscitou uma resposta conjuntural do Estado, a facilitação do acesso à profissão, o alargamento da base de recrutamento e a diminuição das exigências de formação. A necessidade de se prover rapidamente de docentes, uma escola que, de ano para ano, era cada vez mais de massas, levou à criação de esquemas legais de facilitação de acesso dos docentes sem qualificação à profissionalização. Tal movimento segue a linha lógica da justiça de proporcionar profissionalização legal aos professores provisórios de que o sistema se teve de servir para acudir às necessidades prementes decorrentes da explosão escolar. A partir deste fenómeno social ‘explosão escolar’, aumento da procura social da educação escolar e da mesma política educativa ‘política de democratização do ensino e de igualdade de oportunidades educacionais’ adotou-se o modelo de formação inicial de professores para escolas de massas” (Formosinho, 2009, p. 42).

Nesta perspetiva, no corpo de professores das escolas de massas há uma grande “diversidade de habilitações” académicas. Esta diversidade “não representa um fator de mais-valia” organizacional, pois traduz desqualificação da formação do professor e diminuição do perfil esperado da função docente (Formosinho, 2009, p. 43). A consequência do fenómeno das escolas de massas é a diminuição do perfil da função docente, degradação da classe e ensino e aprendizagem de baixa qualidade.

1.3. Quadro legal de formação de professores em Moçambique

A lei do Sistema Nacional de Educação, a Lei nº 6/92 de 06 de maio, no seu artigo 33, consagra a formação de professores como um subsistema de educação que merece uma atenção especial, já que um dos principais nós de estrangulamento do sistema educativo, implementando desde 1983, reside na qualidade dos professores (MINED, 1995).

A lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), “instrumento jurídico onde se estabelecem os fundamentos, princípios e objetivos da educação em Moçambique” (Lei nº 4/83, p.1), foi criada em 1982 e revista em 1992 para a versão em vigor: Lei nº 6/92 de 06 de maio que revoga a Lei nº 4/83 de 23 de março. No que toca à formação de professores (FP) esta lei determina como um dos objetivos gerais do SNE: i) assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar jovens e adultos; ii) conferir ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica; e iii) permitir aos professores uma melhoria constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica Lei 6/92.

A formação de professores prevê a sua consecução mediante um plano específico, devendo, no entanto, permitir a adoção de modelos de transição. Estes modelos de transição devem, por sua vez, assegurar o aumento gradual da qualidade do ensino e acompanhar o crescimento da rede escolar sem perder de vista o modelo final definido pela Lei do SNE.

Finalmente, no artigo 34, a Lei nº 6/92, determina o nível básico (equivalente a 10ª classe) como a formação mínima exigida para se lecionar no Ensino Primário do 1º grau (EP1) - 1ª à 5ª classe, sendo que a 7ª classe é o nível necessário para se aceder a esse curso da formação inicial de professores. Já para a formação inicial de professores do Ensino Primário do 2º grau (EP2) - 6ª e 7ª classes, que deve ser de nível médio (equiparado à 12ª classe), os candidatos devem possuir no mínimo a 10ª classe. O nível superior, realiza a formação dos professores para todos os níveis do ensino. As habilitações para ingresso neste nível correspondem à 12ª classe do Ensino Secundário Geral (Lei 6/92).

A formação de professores compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua previstas nos artigos nº 34, 36 e 38 da Lei do Sistema Nacional de Educação (MINED, 2012a).

1.3.1. Formação Inicial

A formação inicial dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário é a que confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível de educação ou de ensino. Este nível de formação visa adotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões: i) Profissional ética; ii) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) participação na escola e relação com a comunidade; e iv) Desenvolvimento profissional ao longo da vida. Todavia, a materialização destas intenções tem sido difícil pelas razões já evocadas atrás e que mais adiante abordaremos com pormenor, nomeadamente a não consistência dos modelos de formação de professores, aliado à fragmentação das diferentes fases na carreira.

1.3.2. Formação especializada

A formação especializada visa a qualificação dos professores para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas e é ministrada nas instituições de formação a que se refere o nº 2 do artigo 36 da Lei do Sistema Nacional de Educação.

1.3.3. Formação contínua

A formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda objetivos de desenvolvimento da carreira e de mobilidade. A formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento de competências profissionais do docente. As ações de formação contínua são realizadas de acordo com os planos de formação elaborados pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em consideração o diagnóstico das necessidades de formação dos respetivos docentes (MINED, 2012a). É valorizada e considerada ainda a frequência das ações de formação contínua, a formação de iniciativa individual do docente que contribui para o seu desenvolvimento profissional.

O Ministério da Educação é responsável pela planificação, direção e controlo da administração do SNE, assegurando a sua unicidade. Os *curricula* e programas do ensino escolar, com exceção do ensino superior, têm um carácter nacional e são aprovados pelo Ministro da Educação, podendo sofrer adaptações de carácter regional por forma a garantir uma melhor qualificação dos alunos, desde que essa adaptação não contrarie os princípios, objetivos e conceção do Sistema Nacional de Educação (Lei 6/92).

O governo moçambicano reconhece que o corpo docente em exercício nas escolas apresenta fracas qualificações pedagógicas. De forma a superar as lacunas, considera a formação contínua dos professores em exercício através de uma intervenção centrada nas zonas de influência pedagógicas (ZIPs) e com apoio das instituições de formação de professores. No mesmo sentido, considera importante potenciar as iniciativas do Instituto de aperfeiçoamento de professores (IAP) de atualização do corpo docente em exercício, com recurso ao ensino à distância (MINED, 1995).

1.3.4. Formação contínua e desenvolvimento profissional de professores

O governo de Moçambique reconhece a contribuição fundamental de um sistema efetivo e eficiente de formação de professores para a qualidade de educação e para o desenvolvimento nacional. Portanto, encoraja o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira (MINED, 2004).

A formação de professores sem formação e em exercício é considerada dentro da estratégia atualmente em implementação, que se centra no desenvolvimento de um sistema de formação em exercício e desenvolvimento profissional contínuo centrado nas zonas de influência pedagógicas (ZIPs). Este sistema é visto como um elo de ligação interativo entre as escolas, (ZIPs), instituições de formação de professores e as demais entidades de educação, quer provinciais, quer locais (MINED, 2004).

Coincidentemente, as etapas de formação de professores após a independência nacional correspondem às fases de desenvolvimento do sistema nacional de educação. A necessidade de transformar o sistema de educação colonial, virado para as minorias, numa educação para a maioria e para valores da moçambicanidade implicou a implementação de programas de emergência para a capacitação de professores (MINED, 2004).

As experiências acumuladas nestes processos de capacitação dos professores ditaram o desenvolvimento de modelos de formação que respondessem às necessidades de expansão do sistema educativo em diferentes momentos da sua construção no país. É neste âmbito que surgem os vários modelos de formação de professores já referenciados atrás. Todavia, esta evolução de etapa para etapa na formação de professores não encontrou acompanhamento em termos de qualidade, pois continua a ser caracterizado por ser sempre uma resposta a uma situação de emergência da demanda no sistema educativo e não tanto como uma visão integrada de política de formação de professores com visão e objetivos a curto, médio e longo prazo, o que de alguma forma podia evitar a fragmentação da formação e assegurar a continuidade desta mesma formação enquanto processo permanente e contínuo (MINED, 2004).

O plano estratégico de formação de professores tem como foco principal neste setor de educação a melhoria da qualidade da formação de professores através das seguintes vertentes:

- Reforma das instituições provedoras de formação de formação criando uma maior interação entre eles;
- Visão de qualidade de educação enquadrada no processo real de ensino e aprendizagem moçambicano;
- Descentralização de implementação das políticas de formação de professores;
- Desenvolvimento da capacitação institucional na gestão e monitoria da qualidade dos processos de implementação da estratégia;
- Desenvolvimento de uma carreira profissional atrativa, alimentada por uma ligação estreita entre a formação e o desenvolvimento profissional contínuo.

O governo de Moçambique reconhece a importância que o desenvolvimento profissional contínuo dos professores em exercício representa, de forma a garantir que a sua prática no dia-a-dia reflita padrões aceites e que estes profissionais continuem motivados ao longo de toda a sua carreira profissional (MINED, 2004). Reconhece ainda a importância da gestão eficiente para o desenvolvimento das instituições educacionais, a gestão escolar a par da liderança que constituem a chave para o sucesso da escola no seu todo. Assim, indica como sua prioridade e seu foco principal a capacitação específica de gestores de escolas (MINED, 2004).

Pese embora este reconhecimento, de acordo com o documento que citamos, na prática as oportunidades para a formação em exercício ou para o desenvolvimento profissional contínuo são escassas, o que, de certo modo, constitui motivo de desapontamento e frustração no seio desta classe de profissionais (MINED, 2004). Numa altura que há dificuldades em satisfazer as necessidades em professores, é urgente a tomada de medidas de modo a tornar a carreira docente mais atrativa.

No que respeita à situação institucional da formação de professores, ela é complexa. Na sua maioria a formação inicial de professores, especificamente para o ensino primário é proporcionada pelas seguintes instituições:

- Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), professores para ensino primário do 1º Grau (EP1);
- Colégios de (ADPP) “Ajuda de desenvolvimento do povo para povo”, professores para o ensino primário do 2º Grau (EP2);

- Institutos do Magistério Primário (IMAP), professores para o ensino primário do 2º Grau (EP2). Há, contudo, desigualdades significativas e uma falta de paralelismo entre os três tipos de instituições de formação de professores.

A preparação de professores para o ensino secundário é teoricamente da responsabilidade do setor universitário, em particular da Universidade pedagógica (UP), embora, na prática, a maior parte dos graduados pelo IMAP e Escolas da ADPP é colocada no 1º ciclo do ensino secundário geral, e muitos graduados da Universidade Pedagógica sejam colocados como formadores nos IMAPs e CFPPs (MINED, 2004).

As zonas de influência pedagógica (ZIPs) e os Centros de Formação e Recursos Educativos (CFR) constituem juntos um potencial para a formação de professores em exercício e para o desenvolvimento profissional contínuo (DPC). O Instituto de Aperfeiçoamento de professores (IAP), através de ensino à distância, apoia o aperfeiçoamento de professores, tanto sem formação, como com formação deficiente (MINED, 2004).

A universidade Eduardo Mondlane (UEM) começou já com a formação inicial de professores. Reabriu também a Faculdade de Educação para proporcionar oportunidades de pesquisa e pós-graduação (Mestrado). Como referimos, as Zonas de Influência Pedagógica e os Centros de Formação e Recursos proporcionam potencialidades para o desenvolvimento de um sistema de formação em exercício e do desenvolvimento profissional contínuo, embora a prática demonstre a existência de poucas oportunidades para tal (MINED, 2004). De uma forma geral, a formação e desenvolvimento profissional contínuo dos professores moçambicanos, acontece obedecendo preferencialmente iniciativas individuais e não enquadrado numa estratégia institucional, o que vale dizer entre a teoria e a prática vai uma grande distância. A política de formação de professores é clara em relação à necessidade de assegurar a sua continuidade. Todavia, a sua operacionalização, no nosso entendimento, não tem sido feliz.

1.8.5. Situação atual de formação de professores em Moçambique

Em resultado do que acabamos de referir e aliado à ausência de uma política que aglutine consensos sobre o tipo de formação e de professor que queremos para o

país nos diferentes subsistemas de educação e em diferentes momentos, derivado por um lado, pela importação de sistemas de educação afastados da realidade moçambicana e, por outro, situações que têm a ver com a quase permanente instabilidade política, ditando o carácter de emergência na tomada de decisões, sem um estudo aprofundado com envolvimento de todos os atores que intervêm, desde locais, nacionais e internacionais na definição das políticas e estratégias globais e setoriais, apresenta-se o seguinte cenário, em jeito de síntese, no contexto moçambicano (MINED, 2004):

- Diversos modelos de formação de professores e falta de consenso sobre as características de uma realização adequada de cursos;
- O currículo da formação de professores está desatualizado e necessita de revisão para corresponder à transformação curricular no ensino básico;
- Um equilíbrio inadequado e falta de ligação sistemática entre a teoria e a prática de educação;
- Os cursos são realizados de uma forma extremamente prescritiva, com uma prática tradicional e não no aluno, e os estudantes não são suficientemente encorajados a refletir sobre a prática;
- Falta de ligação entre elementos dos cursos baseados nas instituições e elementos baseados na escola;
- As oportunidades de formação em exercício e de desenvolvimento profissional contínuo dos professores são escassas;
- Os formadores de professores têm, muitas vezes, falta de preparação e experiência, especialmente em prática de ensino básico contemporâneo;
- As instituições de formação de professores têm, muitas vezes, falta de recursos de ensino e aprendizagens apropriados.

Pode então concluir-se que, entre 1983 e 2004, o sistema continuou a conviver com vários modelos de formação de professores, nomeadamente para o ensino primário, os quais variavam entre 6^a classe + 1 ano de formação até à 10^a classe + 2 anos de formação, apresentando assim estatutos e natureza diversos, que correspondiam mais a respostas a situações de emergência, do que a estratégias integradas de formação (MINED, 2004). Todo o sistema de formação se apresenta, pois, marcado por uma profusão de soluções, nem sempre articuladas, nem coerentes, quer internamente, quer entre si, geradoras de formações insatisfatórias, pouco capazes de contribuir de modo

decisivo para a melhoria da qualidade do sistema de ensino, do qual se espera uma forte contribuição para a tão necessária formação de quadros impulsionadores do desenvolvimento do país.

Na Estratégia de Formação de Professores de 2004/2015 (EFP) também emerge uma crítica muito contundente a uma questão muito pouco presente na informação disponível e ainda pouco objeto de pesquisa académica, os currículos da formação, dos quais se destaca a sua desatualização, falta de ligação entre a teoria e a prática, e o recurso a pedagogias tradicionais (MINED, 2004). A baixa preparação dos formadores de professores e o seu isolamento relativamente a parceiros do terreno, os escassos recursos das escolas de formação, e as enormes fragilidades da formação contínua, compõem um retrato pouco positivo da situação então existente.

Em suma, a escassez de recursos de natureza diversa e a pressão social para a expansão do sistema de ensino, “levou à implementação de programas de emergência, (...) a modelos de formação que se caracterizam por fragmentação e descontinuidade, resultando num sistema sem coerência” (MINED, 2004, pp. 7 e 8). Tal situação parece derivar, ainda, quer da errância nas medidas governativas, quer da diversidade de influências e imposições introduzidas no sistema por agências internacionais (Castiano, Nguenha, & Guro, 2012).

É face a esta situação que surge, em 2004, a EFP, para um horizonte temporal compreendido entre 2004 e 2015. As propostas de políticas constantes nesta estratégia apontam para a necessidade de (1) melhoria da formação, (2) abordagem coordenada do problema e (3) integração das formações inicial e em exercício entre si e com o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e, ainda, (4) para a descentralização do sistema, quando viável e adequado (MINED, 2004).

Com graus diversos de especificação, o plano aponta ações de curto, médio e longo prazo. Para o curto prazo, aponta para a conceção de um modelo único de formação de professores da 1ª à 7ª classe, a contemplação da resposta às crianças com necessidades educativas especiais e à educação pré-escolar, um novo curso de formação para os professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral e Ensino Profissional, cursos à distância para professores em exercício mas sem qualificação e o encorajamento das instituições formadoras para programas de formação à distância de modo a uma melhor provisão dos professores necessários ao sistema. Também a melhoria de formação de formadores é valorizada, prevendo-se no curto prazo a

realização de um programa intensivo de formação de formadores e a elevação da sua certificação académica e profissional no plano de médio prazo (MINED, 2004). A implementação da estratégia de formação de professores está de acordo com o plano estratégico de educação PEE (2004/2008), contemplando três fases a curto, médio e a longo prazo.

O plano prevê ainda uma revisão das soluções de acesso e qualificação dos professores tabela 5 (MINED, 2004).

Tabela 5

Estratégia para a Formação de Professores 2004/15: Modelos da formação no curto, médio e longo prazo

	Destino	Acesso	Duração
2004/2008	1ª à 5ª classe	Sete anos de escolarização Previsão de outros mecanismos	1 ano
	6ª e 7ª classe	Dez anos de escolarização Previsão de outros mecanismos	1 ano
	8ª à 10ª classe	Doze anos de escolarização Previsão de outros mecanismos	1 ano
	1ª Ciclo do Secundário e Profissional	A rever	
2009-2012	1ª à 5ª classe	Dez anos de escolarização se viável	Dois anos
	6ª e 7ª classe	Dez anos de escolarização se viável	Dois anos
	8ª à 10ª classe	Doze anos de escolarização	Dois anos
	1º Ciclo do Ensino Secundário Geral	A rever	Possível extensão para 2 anos
2013-2015	Prevê graduação para todos os professores, sendo o bacharelato a qualificação inicial.		

Fonte: MINED (2004).

Entretanto, a avaliação da implementação do Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2010/11, embora confirmando os progressos conseguidos nos domínios da expansão do sistema e aumento de equidade na participação, constata que permanecem grandes desafios na educação. A formação de professores continua justamente a ser um deles, no quadro da necessidade de desenvolvimento dos recursos humanos do país: “Destaca-se, particularmente, a necessidade de tornar a formação de professores para o Ensino Primário mais prática, com enfoque na aprendizagem do Português e na metodologia de ensino-aprendizagem” (MEC, 2006, p. 11). Também o perfil de formação para o ensino primário, que se pretendeu mais ambicioso do que o previsto na EFP-2004/15 (10ª+3 anos; estratégia bietápica com dois anos de formação inicial e

presencial e um ano de formação em exercício, em princípio no formato de formação à distância, de nível médio profissional), por exemplo, continua em experimentação.

Em suma, não obstante as intenções políticas, a formação de professores no seu conjunto, em virtude de uma série de fatores que pesam sobre o sistema de ensino e formação, como sobre a generalidade dos serviços sociais, tem tido dificuldade em proporcionar em número e qualidade os técnicos especializados que é suposto servirem aquele sistema. Acresce que, em muitas situações, o ensino continua a ser ministrado por professores sem formação pedagógica, situação que atingia em 2011, 21% no EP1, 17% no EP2 e 21% ESg1 (MINED, 2012b).

A criação de estruturas como o Instituto Nacional de Educação à Distância e a Direção Nacional para a Formação de Professores pode contribuir para melhorar esta situação. Com elas pretendeu-se, respetivamente, expandir o acesso a todos os subsistemas, nomeadamente ao da Formação de Professores, e implementar uma estratégia de formação de professores no contexto da profissionalização da profissão. Tal articulação, “implica, além de atenção para a sua formação inicial, um maior enfoque na formação em serviço e o seu acompanhamento ao nível da escola e da sala de aula. Isto requer uma orientação curricular centrada nas competências do professor (...)” (MINED, 2012b, p. 47).

Em todo o caso, persistem sérios desafios à formação de professores a que a sociedade e o estado têm de dar resposta. A instabilidade e proliferação dos modelos de formação, a dificuldade em potenciar a experiência acumulada numa estratégia de formação estável, viável e satisfatória, acabam por introduzir no sistema dificuldades próprias que se acumulam àquelas que afetam a generalidade dos setores sociais, decorrentes da extraordinária procura social verificada e da insuficiência dos recursos (Machilli, 2000, referido por Matavele, 2015). Aliás, há sinais de que a qualidade do ensino aprendizagem em todos os níveis de ensino não está a melhorar, situação que tem sido associada ao que se passa, em números e qualidade, com a formação de professores e, a seu montante, ao insuficiente nível de investimentos nesta área tão nevrálgica para o sucesso do sistema (MINED, 2012b).

Deste modo, e em consonância com recomendações de que o PEE 12/16 se faz eco, impõe-se (i) o crescimento em número dos professores, (ii) a subida da sua qualificação e (iii) o efetivo desenvolvimento sua capacidade formativa. As primeira e segunda prioridades requerem, nomeadamente, maior rigor na gestão do sistema,

orientada pela preocupação de no mesmo introduzir estabilidade e coerência, programação realista das metas a realizar, por forma a levá-las a bom porto, adequada criação e gestão de recursos que possam ser alocados ao sistema, como seja os da educação à distância, maior envolvimento e participação da sociedade, nomeadamente dos professores. A terceira prioridade requer, nomeadamente, o persistente investimento na elevação das condições de acesso e duração da formação, um desenvolvimento curricular mais focado nas competências que os professores devem pôr em marcha no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos, e a cooperação entre as instâncias formadoras e seus profissionais, por um lado, e as escolas do sistema geral de ensino e seus profissionais, por outro, ou seja, entre aquelas e os contextos e parceiros, capazes de pôr à prova e potenciar o processo de formação.

No capítulo seguinte, apresentamos a revisão de literatura relevante, mormente no que se refere à formação e desenvolvimento profissional de professores, numa perspetiva internacional.

CAPITULO II - FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: MODELOS E PERSPETIVAS TEÓRICAS

2.1. Formação contínua e desenvolvimento profissional de professores

Neste capítulo, abordarmos o conceito de formação contínua e de desenvolvimento profissional enquanto processo de crescimento qualitativo, a partir dos discursos que têm sido produzidos nesse domínio, considerando que não se trata de um campo homogêneo, situando-nos numa abordagem mais ampla, enquadrando a formação contínua na lógica de desenvolvimento profissional do professor. Abordamos o desenvolvimento profissional e as perspetivas teóricas a ele associadas. Apresentamos ainda alguns modelos e fases de desenvolvimento profissional contínuo (DPC). Encerramos o capítulo com a análise das estratégias de DPC destacando a aprendizagem no local de trabalho e a investigação como uma estratégia de DPC à luz dos recentes debates e olhares sobre a escola e a qualidade da educação.

2.1.1. O conceito de formação contínua

A problemática sobre a formação contínua vem suscitando debates, quanto à sua natureza e à sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor, pois constitui o seu centro e verdadeiro fundamento. Perante uma sociedade complexa e em constante transformação, torna-se necessário, à luz dos novos contextos de ensino, a análise e a redefinição dos quadros conceptuais da formação contínua.

Compreender as práticas educativas dos professores, sem analisar o seu processo formativo contínuo é, em certa medida, criar condições para o insucesso da mudança das suas práticas. É de importância fundamental analisar as concepções, as teorias, os pressupostos e as finalidades de formação contínua, pois, como refere Ponte (1991, p. 130), “a formação contínua de professores não pode ser equacionada no abstrato. Não faz sentido falar na formação pela formação, como se ela fosse um fim em si mesma”.

Na mesma linha de pensamento, Marcelo considera que a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores têm merecido, nos últimos tempos, uma

atenção particular e um interesse crescente no âmbito da investigação educacional. Ela constitui, portanto, um assunto de crucial importância face aos desafios e exigências colocados aos professores e aos contextos em que têm de trabalhar, o que justifica “a necessidade crescente de investir em formação” (Marcelo, 1999, p. 11), sendo encarada como “uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (Day, 2001, p. 233).

A formação contínua constitui um conceito polissémico remetendo para diferentes visões, diferentes sensibilidades ideológicas e diferentes epistemologias (Estrela & Estrela, 2006). A partir da análise das várias definições de formação contínua, os autores isolam dois pontos consensuais, isto é, “trata-se de uma formação que se segue à formação inicial” e supõe “uma intencionalidade, orientando-se para determinados fins” (Estrela & Estrela, 2006, p. 74).

Numa abordagem mais longa, a formação contínua deve abranger não somente a atualização permanente dos professores, mas também integrar múltiplas dimensões, remetendo para um processo de mudança que leva a uma evolução em termos de crescimento pessoal e profissional dos professores e do próprio desenvolvimento organizacional. Portanto, está em causa uma formação orientada para o desenvolvimento profissional numa perspetiva de crescimento, de evolução e de continuidade afastando-se de uma mera reciclagem, ou superando a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento de professores (Marcelo, 2009).

Nesta perspetiva, a formação de professores tende a ser encarada como um processo que, por um lado, articula um percurso pessoal e, por outro, segue uma direção profissional, que não se confunde com uma simples acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas. Assim, situações educativas organizadas são apenas momentos possíveis de um processo mais globalizante, de natureza reflexiva, por parte dos sujeitos que se formam (Day, 2001).

Estrela e Estrela (2006) definem a formação contínua como “o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional, pessoal do professor “remetendo para o desenvolvimento o conjunto de “ processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores (...) (Estrela & Estrela, 2006, p. 75).

Na mesma linha, Pacheco e Flores (1999) concebem a formação contínua como um processo que se destina ao desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais variadas vertentes e dimensões, incluindo “a ideia de continuidade e de evolução incompatível com a visão tradicional de justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional” (Flores, 2000, p. 24).

Ainda na mesma perspetiva, Pacheco e Flores (1999) reconhecem que, muitas vezes, os conceitos de desenvolvimento profissional e formação contínua são utilizados como sinónimos. Assim, os autores sublinham os aspetos que os diferenciam, nomeadamente nos significados implícitos quanto ao seu conteúdo, à forma, ao local, à iniciativa e ao controlo das atividades que conotam. Neste sentido, enquanto a expressão formação contínua remete para as oportunidades formais de aprendizagem profissional promovidas pelas entidades formadoras competentes, o desenvolvimento profissional constitui um conceito mais abrangente e inclusivo, abarcando um vasto leque de atividades tanto formais como informais que afetam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores.

Por seu turno, o investigador inglês Day (2001) define a formação contínua

“como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagem acreditados e não acreditados, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola” (Day, 2001, p. 203).

O mesmo autor apresenta como objetivo final da formação contínua

“proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período de tempo, que, apesar de poder ser planeado em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma ativa” (Day, 2001, p. 204).

Muitos autores sugerem que a formação contínua deve abranger não só a atualização permanente dos professores, mas também e sobretudo o formar-se nas múltiplas dimensões, considerando que, além das iniciativas formais, existem muitas outras, que são consideradas como significativas por aqueles que as vivem e que podem ser integradas no conceito de formação contínua, por exemplo experiências pedagógicas, iniciativas integradas em projetos de investigação mais vastos e nos quais a formação constitui uma das suas dimensões, etc. (Forte, 2009). Inclui-se aqui a

autoformação, no sentido em que não há intervenção de nenhuma entidade exterior ao sujeito em formação.

A formação de professores inclui diferentes estágios ou níveis ‘formação inicial, iniciação, formação permanente’, deliberadas e definidas pelo seu conteúdo curricular, mas fazendo parte de um *continuum* do percurso formativo do professor (Marcelo, 1999). Continuando, Marcelo considera que a formação de professores constitui-se como um campo de conhecimento e de investigação, que estuda os processos

“através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individual 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 objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (Marcelo, 1999, p. 26).

Desta perspetiva emerge a necessidade de encarar os professores não como consumidores de conhecimento enquanto sujeitos passivos, mas como atuantes no processo, capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros, o que exige a superação de uma formação de tipo essencialmente transmissivo, mas, sobretudo, apostando nas potencialidades dos professores e dos seus contextos de trabalho (Forte, 2009).

Para além da perspetiva evolucionista, este entendimento da formação valoriza, em particular, uma abordagem que tem em conta o carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, superando, deste modo, a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal:

“a conceção da educação permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e de profissão, investindo na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (Nóvoa, 2008, p. 26).

A aprendizagem ao longo da vida, como afirma Nóvoa (2008, p. 26), “justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento”. Nesse sentido, o autor sustenta que os professores “devem recusar o consumismo dos cursos, seminários e ações” que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desatualização” dos professores (p. 26). A formação

contínua, como tem sido sustentado, pretende melhorar as competências profissionais, mas, para isso, a forma como se organiza e se contratualiza é de enorme importância, para a sua adequação às situações profissionais e às necessidades dos professores (Forte, 2009). Day (2001) refere como fatores-chave no desenvolvimento profissional contínuo, o tempo e as oportunidades, bem como as disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho.

No olhar de Hargreaves (2000), o ensino já não é o que era. Assim, também a formação e aprendizagem dos professores têm merecido um interesse crescente no âmbito da investigação, emergindo um novo discurso nem sempre consensual: “o ensino já não é o que era, nem a aprendizagem profissional requerida para se ser professor e para se desenvolver profissionalmente ao longo dos anos” (Hargreaves, 2000, p. 153).

No entanto, como reconhece David Hargreaves (1994), “a maior parte da formação contínua existe sob forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é realizada para benefício individual. Não surgem a partir de necessidades institucionais, nem existe um mecanismo de divulgação dos seus resultados nas escolas” (Hargreaves, 1994). Sendo a escola o contexto de trabalho, o lugar das práticas dos professores, o espaço de encontro entre professores, é também, ou deve ser também, o espaço da co-formação.

Na verdade, a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se partilham e discutem, permitindo o desenvolvimento de processos cooperativos e coletivos de investigação-ação, onde os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporam (Forte, 2009).

Apesar disso, vários estudos têm demonstrado a complexidade e multiplicidade de fatores que condicionam o desenvolvimento profissional dos indivíduos e a mudança dos professores em que a formação contínua não é excluída, mas situa-se numa abordagem de aprendizagem no sentido de promover o crescimento profissional dos indivíduos que pode ser realizada tanto dentro como fora do local de trabalho. É sobre esta temática que nos debruçaremos na secção seguinte.

2.1.2 Formação contínua e desenvolvimento profissional: aproximação e diferenças

É possível identificar diversos contrastes entre a lógica da formação e do desenvolvimento profissional. Para Ponte (1994), a formação está muito associada a ideia de “frequência” de cursos, enquanto o desenvolvimento profissional vai para além de cursos; contempla também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, entre outras. Mais ainda, na formação, o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto no desenvolvimento profissional evolui em sentido contrário, de dentro para fora, sendo tarefa do professor tomar as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar.

Na formação atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades. Uma outra característica que é típica da formação repousa no facto de tender a ser abordada de forma compartimentada, por assuntos ou por disciplinas, enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais. Finalmente, a formação parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair da mesma, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada (Ponte, 1995).

Noutra perspetiva, Nóvoa (1991, citado em Flores, 2012), considera que a formação contínua não deve ser concebida como algo que se obtém “por acumulação de cursos, de conhecimento de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (Flores, 2012, p. 9). É assim que investigadores preocupados com o processo de crescimento profissional docente, como por exemplo, Day entende que a formação contínua

“é concebida, na maior parte das vezes para ‘encaixar’ nas necessidades dos professores, em relação à sua experiência, à etapa de desenvolvimento da carreira, às exigências do sistema e às necessidades de aprendizagem ao longo da vida ou do sistema, daí que seja provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo ‘aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspetos’, quer se trate de um crescimento ‘transformativo’ resultante em mudanças significativas nas crenças,

no conhecimento, nas destrezas e modos de compreensão” (Day, 2003, citado em Flores, 2012, p.10).

No mesmo sentido, Marcelo (1999) refere que, atualmente, tem havido manifestações no sentido de a formação de professores, concretamente o seu desenvolvimento profissional, se apresentar como único elemento capaz de integrar na prática as quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores, que há muito tempo se vêm ignorando mutuamente. O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as aulas sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, “passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa” (Marcelo, 1999, p. 239).

No desenvolvimento profissional dá-se grande importância à combinação de processos formais e informais. O professor deixa de ser objeto para passar a ser sujeito da formação. Não se procura a “normalização” mas a promoção da individualidade de cada professor. Dá-se atenção não só aos conhecimentos e aos aspetos cognitivos para se valorizar também os aspetos afetivos e relacionais do professor. Não obstante as diferenças aqui arroladas, na realidade, não existe qualquer incompatibilidade entre as ideias de formação e de desenvolvimento profissional, pois a formação pode ser perspectivada de forma a favorecer o desenvolvimento profissional do professor, do mesmo modo que pode, através do currículo oculto, contribuir para inibir este desenvolvimento, reduzindo a autoconfiança, a autonomia e o sentido de responsabilidade profissional.

Na mesma linha de pensamento, Estrela e Estrela (2006) referem que a formação contínua não é nada mais que “o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional, pessoal do professor” enquanto o desenvolvimento profissional constitui “o conjunto de processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores (...)” Estrela e Estrela (2006, citados por Flores, 2012, p. 11), uma formação orientada para o desenvolvimento profissional numa perspetiva de crescimento, de evolução e de continuidade.

Flores, Vieira e Ferreira (2014) recorrem a outros autores como (Cochran-Smith e Fries, 2008; Flores, 2011; Townsend, 2011) para frisar que as mudanças nos programas de formação de professores inscrevem-se em determinadas lógicas e políticas nacionais e internacionais e que devem ser “entendidas no espaço e no tempo que foram produzidas” (Flores et al., 2014, p. 61). Os autores sustentam ainda que, antes da década de 90, as questões da formação eram equacionadas com uma focalização na qualidade nos processos de formativos, como eram formados os futuros professores, qual era a dinâmica da alteração das crenças e atitudes ao longo do tempo, bem como a natureza do conhecimento profissional e nos contextos sociais e organizacionais que melhor estimulavam a aprendizagem (Flores et al., 2014). Esta forma de estar na formação, nos últimos tempos, tende a mudar, priorizando um carácter instrumental e associada a uma cultura de evidência numa lógica de prestação de contas, na avaliação da eficácia dos programas de formação face aos resultados obtidos, de modo a “gerir conhecimento suscetível de informar decisões relativas à sua melhoria” (Flores et al., 2014, pp. 61-62). Esta perspetiva de formação não encontra acolhimento dada a complexidade e a diversidade dos contextos educativos em que os professores se veem confrontados com uma multiplicidade de situações, interesses e necessidades aos quais têm de dar resposta (Flores et al., 2014).

Na perspetiva da literatura da especialidade e de vários estudos empíricos, a formação e o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira são, hoje em dia, aspetos marcantes da profissão docente. Eles representam uma necessidade incontornável, mas não devem ser encarados como uma mera fatalidade. Devem ser vistos na perspetiva de uma mais-valia, pois a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais capazes de conduzir um ensino à medida das necessidades e interesses de cada aluno e contribuir para a melhoria das escolas, realizando-se pessoal e profissionalmente. No mesmo sentido, Frost (2012) refere que o desenvolvimento profissional docente tem que desencadear nos professores uma autossuperação, permitindo assumir-se como agentes de mudança, ou seja, tornando-se profissionais que são mais capazes de clarificar os seus valores e de criar a sua própria visão da prática na escola (Frost, 2012).

A reflexão sobre o conceito de desenvolvimento profissional do professor tem sido abordado por autores de diferentes quadrantes e sensibilidades, cada um ao seu

jeito, num esforço de contribuir para a sensibilização dos diferentes atores e parceiros da educação. Villela (2005), por exemplo, abordando a fragilidade de mudança no trabalho dos professores na condição da pós-modernidade, questiona o lugar que os professores ocupam no processo de mudança, procurando entender que perspetivas existem no processo de desenvolvimento dos professores de forma a acompanharem as inovações. E que práticas pedagógicas podem responder às pretensões da pós-modernidade? Este inconformismo da autora faz sentido, ao considerar que “a qualidade, a fiabilidade e a plenitude do trabalho dos professores vão para além de métodos e competências específicos do domínio de sala de aula, corroborando autores como (Cochran-Smith e Lytle, 1999; Day, 2001; Flores, Caetano e Veiga Simão, 2005; Correia e Flores, 2009; Marcelo, 2009; Forte e Flores, 2012; Flores, 2014), quando afirmaram que o trabalho dos professores está intrinsecamente ligado à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e profissionais. As suas carreiras e as suas relações com colegas e com a sociedade em geral, as condições de *status*, de recompensa e de liderança nas quais trabalham são fatores, entre outros, que interferem, de forma direta, na qualidade do que realizam na docência (Villela, 2005).

Também Ponte (1994) afirma que o conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente nos debates sobre a formação de docentes dos diversos níveis de ensino. A sua importância resulta do facto de se constatar que uma sociedade em constante mudança impõe à escola “aos professores” responsabilidades cada vez mais pesadas, pois os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores, antes e durante a formação inicial, tornam-se, em função do tempo, insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira (Ponte, 1994). Esta evidência implica que estes desenvolvam conhecimentos e competências para que a escola acompanhe as constantes mudanças que ocorrem na sociedade. Sobre as características mutantes das sociedades e da escola, Veiga Simão afirma:

“Encontramo-nos numa sociedade da informação, do conhecimento múltiplo e da aprendizagem ao longo da vida. A amplitude dos problemas escolares colocados pela explosão da informação, ligada ao desenvolvimento dos mass-media, levou ao incremento das ‘ciências da informação’ e das ‘técnicas de expressão’. Neste sentido, reconhece-se a incapacidade do homem ‘consumir’ toda a informação, sendo, por conseguinte, indispensável desenvolver o indivíduo como um ser estratégico, gestor da multiplicidade de dados com que tem de lidar” (p. 13).

Neste sentido, a formação permanente do professor mostra-se de inigualável importância, na medida em que vai permitir a atualização e aquisição sistemática das competências e conhecimentos, por forma a mudar as suas práticas na sala de aula na perspetiva da melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos. É na esteira destas mudanças que o próprio conceito de formação do professor, também com a passagem do tempo, vai tomando outras designações próximas da realidade do próprio processo de aprendizagem. Daí que Marcelo defina a formação de professores como “o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individual ou coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional” (Marcelo, 1989, citado por Pacheco, 1995, p. 38). Na visão deste autor, o processo de formação de um professor implica um ato de aprender a ensinar. Um professor “nem nasce nem se vincula pela mística do sacerdócio ou pela ideia do artístico” (p. 38).

No mesmo raciocínio, Ponte (1995) refere que os termos aperfeiçoamento, formação contínua, formação em serviço, reciclagem e desenvolvimento profissional, outrora, foram sendo empregues como se tratassem de palavras sinónimas. Todos eles pressupõem uma perspetiva de formação, mas o conceito de desenvolvimento profissional é o mais recente e, como tal, está mais adequado à sociedade atual, que se encontra em constante mudança, e às responsabilidades que são exigidas à escola e aos professores (Ponte, 1995). O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe uma abordagem de formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. A abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspetiva que supera o carácter tradicional individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. Este posicionamento é corroborado também por (Marcelo, 1999; Day, 2001; Day, 2001; Veiga Simão, 2002; Veiga Simão, Caetano, & Flores, 2005; Correia & Flores, 2009; Formosinho, 2009; Flores, 2014). O conceito de desenvolvimento profissional aparece associado à formação pessoal, de carácter individual, tendendo a considerar a integração dessa aprendizagem do indivíduo no meio em que está inserido.

Os debates sobre o conceito de desenvolvimento profissional, na literatura da especialidade, têm sido fortes. Vários autores têm associado este fenómeno ao

crescimento, à aquisição, à mudança na perspectiva de melhorar as competências, atitudes e crenças dos docentes. É nesta senda que Fullan vê no desenvolvimento profissional um processo que inclui qualquer atividade ou processo que procura melhorar competências, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros do professor (Fullan, 1995). Corcoran (1995) apresenta uma visão de desenvolvimento profissional que remete para o seu carácter inclusivo, ao afirmar que o conceito de desenvolvimento profissional abarca “ todo o conjunto de atividades que afetam o modo como os professores ensinam e aprendem a ensinar e o modo como eles se desenvolvem intelectual e profissionalmente” (Corcoran, 1995, p. 167).

Conforme Marcelo (2009), os conceitos formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação são os termos referenciados quando a abordagem tem a ver com a temática de formação de professores. Porém, o conceito de desenvolvimento profissional adequa-se melhor à conceção do professor enquanto profissional do ensino (Marcelo, 2009). Sobre esta reflexão Day (2001) refere que o desenvolvimento profissional docente contempla também a formação contínua, a frequência de cursos, mas vai para além disso; daí situar-se num contexto de aprendizagem mais vasto.

Desta forma, o desenvolvimento profissional pressupõe duas dimensões inseparáveis: uma primeira que assenta na formação profissional contínua e uma segunda que se relaciona com as condições concretas em que o professor exerce a sua atividade e com a sua valorização profissional. Neste sentido, o desenvolvimento profissional, na perspectiva mais holística e contextualizada, segundo Day (2004) inclui quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência “ através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a desenvolver-se profissionalmente nos vários contextos em que trabalham”, quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as oportunidades de aprendizagem “ acelerada” mais formais (Day, 2004), disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, internas e externamente organizadas.

Assim, para falar de desenvolvimento profissional, teremos que falar das experiências pessoais e profissionais dos indivíduos e dos contextos em que ocorrem.

Entretanto, a essas dimensões são associados diversos fatores, os quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, as crenças, os valores, as atitudes, os sentimentos e as motivações, bem como os contextos em que se trabalha, em particular as lideranças e as culturas existentes.

2.1.3. Para a compreensão do desenvolvimento profissional de professores

O desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências de aprendizagem são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza (Marcelo, 2009). Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aqueles que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores (Marcelo, 2009).

O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais (Marcelo, 2009).

No atual contexto de “sociedade do conhecimento” e da conectividade em rede, surgem questões novas que se impõem tanto à educação como à investigação e ao pensamento teórico no domínio das ciências sociais (Sanches, Veiga, Sousa, & Pintassilgo, 2007). Em tempo de mudanças rápidas e imprevisíveis, que sentido toma o conceito de desenvolvimento profissional dos professores? Como se expressa a ideia de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor no contexto de trabalho?

“As solicitações da sociedade atual conduzem a mudanças da forma como se encara o saber. Esta conceção implica que as pessoas pensem por si mesmas e resolvam, a todo o momento, novos problemas, exigindo cada vez mais ao indivíduo. Neste sentido, é imperioso que este seja um participante ativo e autónomo, aprendendo a aprender ao longo da vida” (Veiga Simão, 2002, p. 13).

Nos últimos anos, o desenvolvimento profissional dos professores tem merecido uma forte atenção por parte dos investigadores e educadores comprometidos com a melhoria de educação. Vários estudos têm afirmado que o professor está longe de ser um profissional eficaz e completo no momento em que recebe a sua habilitação profissional. Os conhecimentos e competências adquiridos antes e durante a sua formação inicial são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a carreira. Assim, o desenvolvimento profissional aparece como reconhecimento destes pressupostos e da consequente necessidade de crescimento, através de aquisições diversas, quer de âmbito formal ou informal, quer em dinâmicas individuais ou coletivas, processo no qual o próprio professor deve ter um papel decisivo. Eraut (1995) afirma que é a responsabilidade moral e profissional dos professores que deve constituir a principal motivação para o seu desenvolvimento profissional contínuo e entende que ser um profissional prático implica:

- “Um compromisso moral de servir os interesses dos alunos, através da reflexão sobre o seu bem-estar e o seu progresso e através da tomada de decisão sobre a melhor maneira de promover o seu desenvolvimento;
- Uma obrigação profissional de rever periodicamente a natureza e a eficácia da própria prática, com vista à melhoria da qualidade da própria gestão, pedagogia e tomada de decisão;
- Uma obrigação profissional de continuar a desenvolver o conhecimento prático, quer através da reflexão pessoal, quer através da interação com os outros” (Eraut, 1995, p. 232).

Também Fullan (1993) entende que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser parte da vida dos mesmos, pois, na sua perspetiva, eles são ou devem ser atores dessa mesma mudança: Os professores não são apenas recipientes da mudança política iniciada fora das escolas e das salas de aula; eles próprios são também “iniciadores da mudança”. O propósito moral é um aliado natural do “movimento de mudança” (Fullan, 1993, p. 12). A mudança do professor constitui um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas “história de vida e de carreira”, da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional (Day, 2001). Assim, o conceito de desenvolvimento profissional

“inclui não só a aprendizagem pessoal, sem qualquer orientação, o qual se desenvolve a partir de experiência através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas, quer as oportunidades de aprendizagens informais vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem ‘acelerada’, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, internas e externamente organizadas” (Day, 2001, p. 18).

Na perspetiva do autor, o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) constitui um momento sério e crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores e as funções de liderança dos responsáveis pela direção das escolas (Day, 2001). Day (2001) perspetiva o conceito de desenvolvimento profissional do professor no seu sentido amplo, considerando ser um processo que engloba todas as experiências de aprendizagem (naturais, espontâneas, planeadas e conscientes) do professor e que lhe trazem benefício direto ou indireto, contribuindo para a qualidade do seu desempenho nas salas de aula. O professor, individualmente ou com outras pessoas “colegas, educadores, investigadores”, revê, renova e amplia os seus compromissos quanto aos propósitos do ensino e adquire e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, as técnicas e a inteligência “cognitiva e afetiva” essenciais a uma prática profissional de qualidade com os alunos, no contexto escolar (Day, 2001).

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo ao longo de toda a carreira (Day, 2001). Assim, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira (Day, 2001). Entretanto, este investigador inglês chama a atenção sobre o carácter da aprendizagem, referindo que uma aprendizagem centrada no aprendente é muito mais importante do que uma perspetiva centrada na instrução quando se pretende promover e gerir, de forma eficaz, o DPC dos professores (Day, 2001).

Para Day (2001), o desenvolvimento profissional

“envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e

práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (pp. 20-21).

Também Ponte (1997) considera o desenvolvimento profissional de professores um processo de crescimento na sua competência em termos de práticas letivas e não letivas, no autocontrolo da sua atividade como educador e como elemento ativo da organização escolar. O desenvolvimento profissional diz, assim, respeito aos “aspetos ligados a didática, mas também à ação educativa mais geral, aos aspetos pessoais e relacionais e da interação com os outros professores e com a comunidade extraescolar” (Ponte, 1997, p. 44). Nesta perspetiva, o professor não assume apenas o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, mas também participa na dinâmica da escola, contribuindo, de forma ativa para a reflexão sobre estratégias de implementação dos projetos escolares, sobre as metodologias de interação na sala de aula, na alteração dos materiais curriculares, nos projetos de âmbito disciplinar e na participação em movimentos profissionais.

No mesmo sentido, Hargreaves (1995) acrescenta que a forma como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula.

“Um bom ensino não depende apenas do facto de se ser ou não eficiente, de se desenvolverem competências, de se dominarem determinadas técnicas ou de se possuir o tipo de conhecimento adequado. O bom ensino também implica um trabalho emocional. Está imbuído de prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria” (Hargreaves, 1995, p. 12).

Por outro lado, Marcelo (2009) considera que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido enquadrando-o na busca da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Para este autor, o desenvolvimento é ‘uma construção do eu profissional’; como tal, evolui ao longo das suas carreiras, sendo suscetível de ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional está, por isso, ligado à mudança das práticas docentes. Muito se tem falado de mudança. As propostas de reforma procuram a mudança na escola e na aula, porém, na perspectiva de Marcelo (1999), só se poderão operar mudanças se o professor estiver no centro do processo de mudança, pois, segundo este autor espanhol, qualquer tipo de mudança no ensino, no currículo depende, em grande parte, dos professores. Assim, das múltiplas dimensões inerentes aos processos de mudança é necessário conceder uma atenção especial à dimensão pessoal da mudança, se realmente pretendemos que algo mude. A investigação sobre o pensamento do professor ensinou-nos que

“os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista Clark & Peterson (1986) e Marcelo (1987) que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc., que influencia a sua atividade profissional” (Marcelo, 1999, p. 47).

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (Marcelo, 1999).

Rudduck (1991), refletindo sobre o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, olha-o como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (Rudduck, 1991, p. 129). Em última análise, o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de solução (Marcelo, 2009).

O desenvolvimento profissional caracteriza-se por ser multidimensional, incluindo dimensões pessoais, profissionais e contextuais. É suscetível de evoluir em ambientes formais como informais e convoca a participação ativa do sujeito de aprendizagem, a partir da premissa de que só constituirá aprendizagem para o professor aquilo que tiver algum significado para ele, ou seja, contribua para a resolução dos

problemas do quotidiano da sala de aula com a turma e com a escola, melhorando, assim, a qualidade de ensino e a formação do seu “eu” (Marcelo, 1999, p. 136). Conforme Dillton-Peterson (1981, referido em Marcelo, 1999), a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspetores, quer pessoal de apoio, etc. Assim, o “desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham” (Marcelo, 1999, p. 137).

A partir de uma revisão da literatura, Marcelo (2009, pp. 9-10) apresenta ainda algumas das mais recentes definições do conceito de desenvolvimento profissional de professores, formuladas por autores de relevo:

“O desenvolvimento converteu-se numa atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo...o desenvolvimento profissional atual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna” (Fenstermacher & Berliner, 1985).

“O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros” (Fullan, 1990, p. 3).

“Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores” (Sparks & Loucks-Horsley, 1990, pp. 234-235).

“Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de *status* profissional e na carreira docente” (Oldroyd & Hall, 1991, p. 3).

“O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003).

“Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a autorrenovação contínua e responsável dos educadores e das escolas” (Dillon-Peterson, 1981, in Parker, 1990, p.3).

“O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as atividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais” (Heidman, 1990, p.4).

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, convergem no entendimento de que o desenvolvimento profissional docente é um ‘processo’, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve ocorrer na escola,

local de trabalho do professor. Nesta perspetiva, o espaço e o contexto contribuem para o desenvolvimento das competências profissionais do professor através de experiências diversas, que tanto podem ser de âmbito formal como informal (Marcelo, 2009).

O conceito de desenvolvimento profissional é, portanto, perspetivado como um processo complexo em que o professor intervém, de forma holística, e não apenas numa ou outra faceta, inserido no contexto escolar, com a sua problemática interna e ligações com o exterior. Assim, numa sociedade complexa e em mudança, que é característica da sociedade atual e, conseqüentemente, numa escola também em mudança, o professor terá de se ver a si mesmo permanentemente como aprendiz, como um agente ativo no seu contexto de trabalho e como um interveniente disposto a colaborar com os colegas, quer nas práticas letivas, quer nos problemas educacionais mais amplos.

Marcelo (2009) considera que o conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se, na última década, sendo essa mudança justificada pela “evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (p. 10).

Na revisão da investigação que se tem feito em torno do desenvolvimento profissional docente Marcelo (2009) mostra que, nos últimos tempos, se tem vindo a considerar que “este é um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (Marcelo, 2009, p.10). Assim, dos mais recentes entendimentos, emerge uma nova perspetiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características:

- Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
- Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;

- Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
- O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
- O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
- O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
- O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Noutra perspetiva e na tentativa de elucidar este conceito, Pires (2000) olha o desenvolvimento profissional conjugando-o com o desenvolvimento pessoal. Neste sentido, o desenvolvimento profissional é um elemento indispensável do processo de desenvolvimento ou crescimento global. Acrescenta que é no trabalho, no meio profissional, que a pessoa põe em prática as capacidades desenvolvidas em formação "adquiridas num processo de desenvolvimento pessoal", a formação não é um momento isolado na vida das pessoas (Pires, 2000, p. 18). A autora acrescenta que não nos

podemos esquecer que o crescimento dos recursos humanos internos da empresa, ou no caso da escola, dos professores, passa por um desenvolvimento pessoal, “pela capacidade que a pessoa tem de compreender as implicações das novas tecnologias, de analisar os sistemas organizacionais, de dominar harmoniosamente as relações interpessoais” (Pires, 2000, p. 18).

É assim que Pires (2000) considera

“o desenvolvimento profissional, na sua ligação com o desenvolvimento pessoal, implica que o indivíduo esteja inserido numa situação profissional em que utilize as suas capacidades de raciocínio, de criatividade, de tratamento de informação, de comunicação com os chefes, colegas e colaboradores, de resolução de problemas, de concertação interdisciplinar, etc.” (p. 18).

Refletindo sobre as principais mudanças que se têm operado ao nível do desenvolvimento profissional docente Marcelo (2009) identificou alguns aspetos que se produziram ao longo do tempo:

- De um desenvolvimento profissional orientado para o desenvolvimento do indivíduo para outro orientado para o desenvolvimento da organização;
- De um desenvolvimento profissional fragmentado e desconexo para um coerente e orientado por metas claras;
- De uma organização da formação a partir da administração para outra centrada na escola;
- De uma focagem centrada nas necessidades dos adultos para outra centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos;
- De uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola;
- De uma orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências feita por especialistas ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem pelos professores;
- De um desenvolvimento profissional dirigido aos professores, como principais destinatários, a um outro dirigido a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos;
- De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos (professores, alunos, diretores, funcionários) se consideram, simultaneamente, professores e alunos (Marcelo, 2009, p. 11).

Grande parte dos trabalhos que presentemente se realizam em torno desta temática têm por detrás a ideia de desenvolvimento profissional como um processo holístico e complexo que envolve múltiplas etapas e que está sempre incompleto.

Na dimensão do desenvolvimento profissional somos reportados para o domínio de conhecimentos sobre o ensino, as atitudes face ao ato educativo, ao papel do professor e do aluno, às relações que se estabeleçam, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas docentes. Partindo do pressuposto que estas duas dimensões têm implicações mútuas, elas deverão ser mobilizadas de uma forma equilibrada na formação, na aprendizagem e no crescimento do professor (Correia, 2012).

Day (2004) sublinha ainda que, para promover e gerir o desenvolvimento profissional, de uma forma eficaz, é mais importante uma perspetiva mais centrada no aprendente do que centrada na instrução, chamando a atenção para os vários fatores que, estando interligados, contribuem para a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, como se ilustra na figura um abaixo.

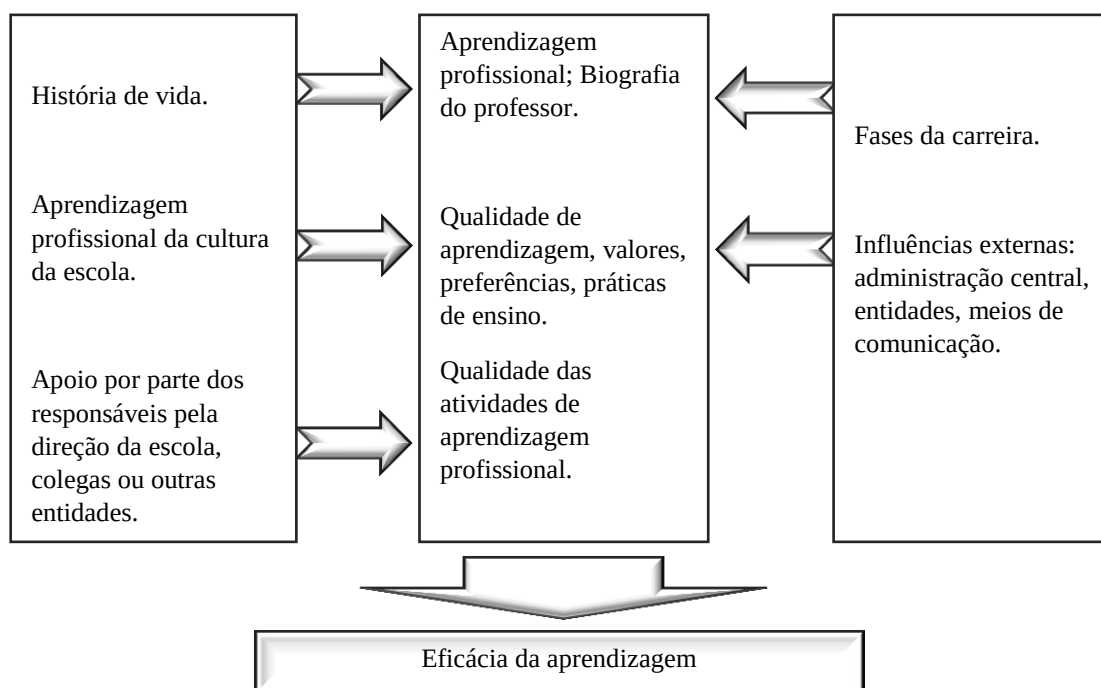


Figura 1: Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (adaptado de Day, 2001).

Afastando-se dos conceitos e das abordagens mais tradicionais e redutoras de desenvolvimento profissional, Day (2001) justifica que estas apenas respondem de modo fragmentado às necessidades da pessoa e do sistema, “uma vez que não se baseiam no entendimento das complexidades da vida e das condições de trabalho dos professores, nem no entendimento de como os professores aprendem e porque mudam “ou não” e, conseqüentemente, no entendimento de como as escolas também se desenvolvem (Day, 2001, p. 313).

Neste sentido, como sustenta o mesmo autor, a investigação e a experiência mostraram que a aprendizagem dos professores é afetada pelos seguintes fatores:

- Experiência de trabalho;
- História de vida;
- Fases da carreira;
- Condições e contextos sociais e políticas externas;
- Cultura da escola;
- Liderança e apoio dos professores;
- Oportunidades para a reflexão;
- Diálogo autêntico;
- Qualidade das experiências de aprendizagem;
- Relevância da experiência de aprendizagem, face às necessidades, intelectuais e emocionais;
- Confiança na participação em práticas de identificação das necessidades e dos seus contextos;
- Assunção da sua própria aprendizagem (Day, 2001, p. 313).

Deste modo, o pensamento e a ação dos professores resultam da interação das suas histórias de vida, do seu desenvolvimento, do contexto de trabalho e da influência externa como dos contextos sociais e políticos (Day, 2001).

Este modo de olhar a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores implica repensar a formação contínua e o modo como as necessidades de formação podem ser sentidas, de acordo com o estágio ou fase em que os professores se situam (Day, 2001).

Conforme Marcelo, o conceito de desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução, que se adequa melhor à conceção do professor enquanto profissional do ensino (Marcelo, 1999); superando, assim, a tradicional justaposição entre a formação inicial e formação contínua dos professores (Pacheco & Flores, 1999; Flores, 2000). Esta evolução deve-se ao facto de o desenvolvimento profissional ter vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança justificada pela “evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (Marcelo, 2009, p. 10). A mudança constante dos valores da sociedade, como resultado, por um lado, do fenómeno da globalização e, por outro, das dinâmicas próprias das sociedades, exige dos professores a sua atualização permanente de forma a responderem ao desiderato de formarem cidadãos críticos, responsáveis e profissionais qualificados. Daí emerge a necessidade de os próprios professores se envolverem em processos de aprendizagem ao longo de toda a vida.

No mesmo sentido, Pires (2000) entende que o desenvolvimento profissional “educação dos adultos” deve ser perspectivado em termos de desenvolvimento numa linha de educação permanente, sendo necessário valorizar a componente pessoal neste mesmo desenvolvimento, ao longo de toda a vida do indivíduo (Pires, 2000). Para esta autora, o conceito de desenvolvimento deve ser encarado como um processo participado socialmente, cujos atores são pessoas, grupos, estruturas, instituições, numa perspetiva de desenvolvimento assente numa melhor consciência, numa atitude crítica e criativa.

Nesta linha de pensamento situa-se Formosinho (2009, p. 225), ao assumir o desenvolvimento profissional como um processo mais vivencial e mais integrado do que a formação contínua. Na ótica de Oliveira Formosinho, o desenvolvimento profissional não se apresenta como um processo puramente individual, mas um processo em contexto, centrado no crescimento. Assim, define-o como sendo um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrando no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Verifica-se, pois, que estes autores, na sua visão ampla de desenvolvimento profissional, cruzam uma panóplia de aspetos, que, de alguma forma, contribui para a aprendizagem do professor. Na sua definição, emerge como finalidade primária dos

processos de desenvolvimento profissional não só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos, através da melhoria da qualidade das aprendizagens. Tem em vista a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre a aprendizagem profissional do professor e a aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (Formosinho, 2009).

A utilização do conceito de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) reside no facto de pretender superar a conceção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente. O DPC do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular (Marcelo, 1999). Na perspetiva deste estudioso, o desenvolvimento do professor, enquanto agente que opera as mudanças na escola, deve ocorrer em paralelo com o desenvolvimento da própria escola. Daí denominar faces da mesma moeda, pois é difícil pensar numa sem pensar na outra. Sobre esta problemática Escudero & López (1992) afirmam que:

“a formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto...hoje é pouco defensável uma perspetiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos” (1992, p. 57).

Entretanto, muitos programas de desenvolvimento profissional têm sido planificados e desenvolvidos fora do contexto escolar, não tendo sido atendidas as reais necessidades de formação dos professores. Este facto pode ser constatado em muitos países; ao professor não é dada a possibilidade de participar nas decisões e na definição das atividades do seu próprio desenvolvimento. Marcelo vê a existência de uma relação intrínseca entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores e entende a escola como “a unidade básica para mudar e melhorar o ensino” (Marcelo, 1999, p. 139). Se se assume este princípio, pode-se, então, começar a compreender a importância que têm alguns aspetos e dimensões que até agora têm sido da competência exclusiva dos especialistas na organização/escola (Marcelo, 1999).

Neste sentido, para Marcelo

“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, como o clima, a estrutura de autoridades, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola ou num distrito, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização” (p. 141).

Assim, estes autores (Arends, 1995; Pacheco e Flores, 1999; Day, 2001; Correia e Flores, 2009; Formosinho, 2009; Marcelo, 2009; Forte e Flores, 2012; Flores, 2014) corroboram a existência de variáveis importantes na escola que, direta ou indiretamente, se não forem consideradas, podem passar a declaração da escola como unidade básica de mudança e formação para uma mera declaração de intenções. Apresentam-se nesta posição a existência de liderança instrucional entre os professores, de modo a que exista uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações, a cultura colaborativa, por oposição à individualista, que é potenciada pela existência de objetivos partilhados entre os professores. Apresenta-se também nesta lista e, para assegurar a ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, uma gestão democrática e participativa, onde os professores podem participar na tomada de decisões sobre os aspetos que possam ser relevantes para o desenvolvimento tanto dos professores como da própria instituição escolar (Marcelo, 1999).

Abordando o desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores, Marcelo (1999) atribui grande importância ao aprofundamento da componente profissional como dimensão necessária para a formação de professores, pois, segundo ele, o ensino é uma atividade e profissão com uma herança histórica caracterizada pelo conservadorismo ideológico, pelo controlo político e pela procedência de classe média baixa. Desta perspetiva emergem dimensões como: burocratização do ensino, proletarização e intensificação do trabalho dos professores, levando ao aumento do controlo, diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da carreira docente. O ensino é uma profissão onde se fomenta o isolamento entre os professores, de tal modo que as aulas configuram “territórios” particulares, aos quais é difícil ter acesso. Predomina a cultura do individualismo, aliada à balcanização por oposição a uma cultura de colaboração (Marcelo, 1999).

Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade de a escola dar maior autonomia e capacidade de ação aos professores, individual e coletivamente. O autor salienta a necessidade de aliar o desenvolvimento profissional dos professores às teorias sobre a mudança e a aprendizagem do adulto, pois há premissas a considerar quando se planificam, desenvolvem e avaliam atividades de desenvolvimento profissional (Marcelo, 1999).

Na sua teoria sobre a formação contínua, Pires (2000) refere a sua presença ao longo de toda a vida, defendendo que “a formação do homem é um fim, não um meio”, e é um processo autónomo, coletivo e responsável, que consiste na tomada de consciência das suas insuficiências e na tomada de iniciativa em termos de desenvolvimento individual e coletivo; “o homem é o seu próprio fim” (Pires, 2000, p. 29). Este conceito é algo mais do que o acesso às qualificações profissionais, não representa apenas uma fase particular do desenvolvimento do indivíduo; a qualificação não lhe serve e não se realizará a menos que o indivíduo desenvolva outras competências sociais, artísticas, lúdicas, através de novas formações explícitas ou implícitas, considerando também as aprendizagens anteriores. Para esta autora, o conceito de desenvolvimento profissional deve ser visto a partir de dois eixos: por um lado, o desenvolvimento profissional do indivíduo, e, por outro, o desenvolvimento pessoal do mesmo. O desenvolvimento profissional passa obrigatoriamente por um desenvolvimento pessoal. A renovação/formação de novas competências profissionais é um processo realizado pela pessoa, na pessoa, pois são as suas competências pessoais que são postas em ação no campo profissional (Pires, 2000).

2.2. Modelos de desenvolvimento profissional

Existe uma grande variedade de modelos de desenvolvimento profissional (Lieberman, 1996; Marcelo, 1999; Day, 2001/2004; Sachs, 2009), remetendo para diferentes perceções, valores, crenças, atitudes, juízos, etc., acerca do ensino e dos professores. Não obstante todos os modelos apresentarem as suas características peculiares, existem pontes de convergência entre eles. Apresentamos um conjunto de modelos de desenvolvimento profissional que constituem parte dos mais referenciados na literatura da especialidade, com o propósito de compreender os seus pressupostos, as

suas características e finalidades, para além de fazermos uma reflexão em torno das conceções de desenvolvimento profissional que lhes estão subjacentes.

O desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas. O desenvolvimento profissional procura promover professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas (Marcelo, 2009). Entretanto, investigadores têm-se esforçado por esclarecer como se operam estas mudanças e desenvolvimento, ou seja, como se constroem as aprendizagens.

Na esteira de outros autores, por exemplo (Day, 2001; Marcelo, 2009) refere que o modelo que está implícito na maioria dos programas de desenvolvimento profissional de professores, é o representado na figura 2 abaixo, que traduz a ideia de que o DPC pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores e, por sua vez, essa mudança nos conhecimentos e crenças dos professores, concorre para alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos. Mas, de facto, segundo o autor, as coisas não se processam desse modo. O que os estudos indicam é que a mudança de crenças não é consequência direta da formação de professores.

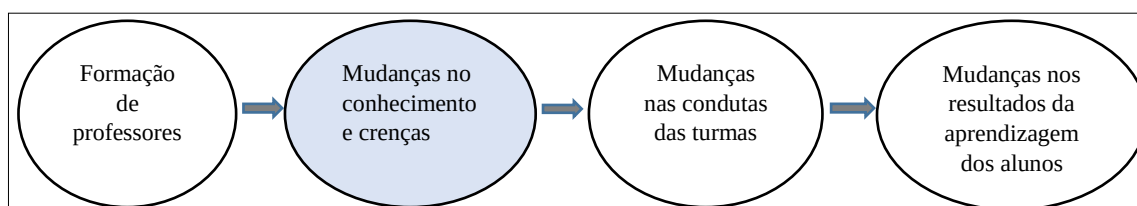


Figura 2: Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente (adaptado de Marcelo, 2009, p.16).

No entanto, o processo de mudança de crenças dos professores, como Guskey e Sparks (2002, citados em Marcelo, 2009) demonstraram, ocorre na dinâmica ilustrada na figura 3 abaixo.

Guskey e Sparks (2002) advogam que os professores mudam suas crenças não como resultado direto da sua participação em ações de desenvolvimento profissional, mas na sequência de comprovação na prática de que as novas práticas que se pretende

ver desenvolvidas geram mudanças nos resultados dos alunos. Ou seja, é na medida em que verificam mudanças nos resultados dos alunos, como consequência das novas práticas, que os professores alteram as suas crenças. A mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspetos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos (Marcelo, 2009). Nesta perspetiva, a mudança na aprendizagem dos professores decorre da utilidade prática dos conhecimentos a adquirir. Ou seja, a aprendizagem deve ser útil na resolução de problemas dos alunos e da escola, servindo como ferramenta para melhorar a prática.

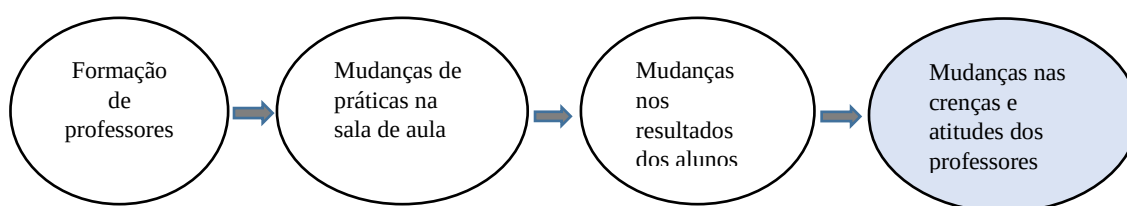


Figura 3: Modelo do processo de mudança dos professores Guskey & Sparks (2002), adaptado de (Guskey & Sparks, 2002, citado em Marcelo, 2009, p. 16).

Este modelo, que surge representado na figura 3, apresenta uma orientação temporal do processo de mudança do professor. Observa-se que, quando se fala de melhoria, não se reporta apenas à aprendizagem, rendimento, mas também à motivação, participação, atitude face à escola, etc. Como afirma Marcelo (1999), recorrendo a Guskey (1986), a questão importante reside no facto de que a evidência de melhoria “mudança positiva no resultado de aprendizagem dos alunos” geralmente precede e pode ser um pré-requisito para que ocorra uma mudança significativa nas crenças e atitudes da maioria dos professores (Marcelo, 1999, p. 48).

Para Guskey e Sparks (2002, citado em Marcelo, 2009), os professores são capazes de modificar a sua conduta docente sem que estejam completamente convencidos de que aquilo que estão a fazer se vai repercutir positivamente na aprendizagem dos alunos. Para o efeito, as inovações ou propostas de mudanças devem ser ‘explícitas’ aos professores com a clareza suficiente para que estes possam pôr em prática as novas ideias (Marcelo, 2009).

O modelo do processo de mudança de crenças dos professores de Guskey e Sparks (2002) foi contestado por Clarke e Hollingsworth (2002, referidos em Marcelo,

2009) alegando que os processos de mudança envolvidos são complexos e não podem ser representados de forma linear. E, nesta lógica, estes autores sugerem um modelo não linear e inter-relacionado que apreenda as mediações dos processos de aplicação e reflexão através dos quais a mudança se processa na dinâmica como a figura 4 representada abaixo ilustra.

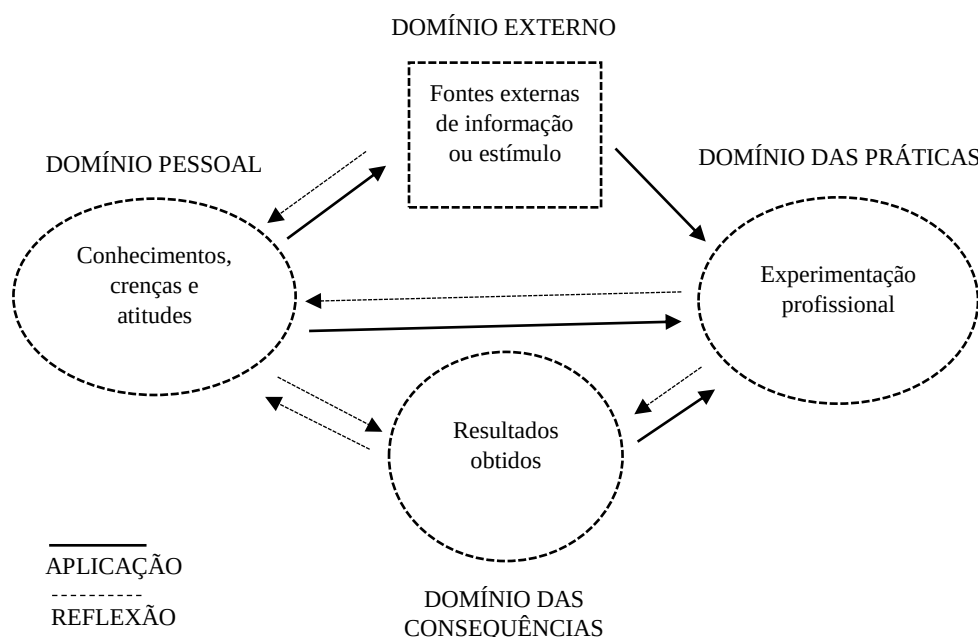


Figura 4: Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional (Clarke & Hollingsworth, 2002, citado por Marcelo, 2009, p.17).

O pressuposto deste modelo é de a mudança ocorrer como resultado da mediação dos processos de aplicação e reflexão, obedecendo a quatro âmbitos, nomeadamente: o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente); o domínio das práticas de ensino, as consequências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo. Os autores defendem a ideia de que a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos professores se produz em função de dois mecanismos; a reflexão dos docentes e a aplicação de novos procedimentos, “pese embora, nem sempre a reflexão conduza a aprendizagem” (Marcelo, 2009, p. 16).

A problemática do desenvolvimento profissional docente desenvolve-se em torno das questões: o que é que os professores conhecem e o que é que devem conhecer? Quais os conhecimentos relevantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional? Como é que este conhecimento se adquire?

Reagindo a estas inquietações Cochran-Smith e Lytle (1999) distinguem este tipo de conhecimento - o conhecimento para o ensino tendo em consideração a origem, processo e papel dos professores no processo de produção desse mesmo conhecimento. Assim, estabeleceram diferenças entre:

- Conhecimento para a prática: a perspetiva desta conceção é a de que o conhecimento serve para organizar a prática e, desta forma, conhecer mais (conteúdos, teorias educativas, estratégias de ensino) conduz, de maneira mais ou menos direta, uma prática mais eficaz. Esta perspetiva defende a tese de que a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal”, nas situações práticas do ensino;
- Conhecimento na prática: a ênfase da investigação sobre aprender a ensinar tem sido colocada na procura do conhecimento na ação. O conhecimento do professor é refletido na sua prática. Esta tese parte do pressuposto de que o ensino é uma atividade envolta em incerteza, é espontânea, contextualizada e construída como resposta às particularidades do dia-a-dia das escolas e salas de aula. O conhecimento emerge da ação, das decisões e juízos que os professores tomam. Estamos perante um conhecimento que os professores adquirem através da experiência e deliberação, sendo que a sua aprendizagem se concretiza através de oportunidades de reflexão sobre o que fazem;
- Conhecimento da prática: Tem a ver com a investigação qualitativa, na linha do movimento denominado ‘o professor como investigador’. Para esta teoria, o conhecimento é construído de forma coletiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou da indagação colaborativa (Marcelo, 2009).

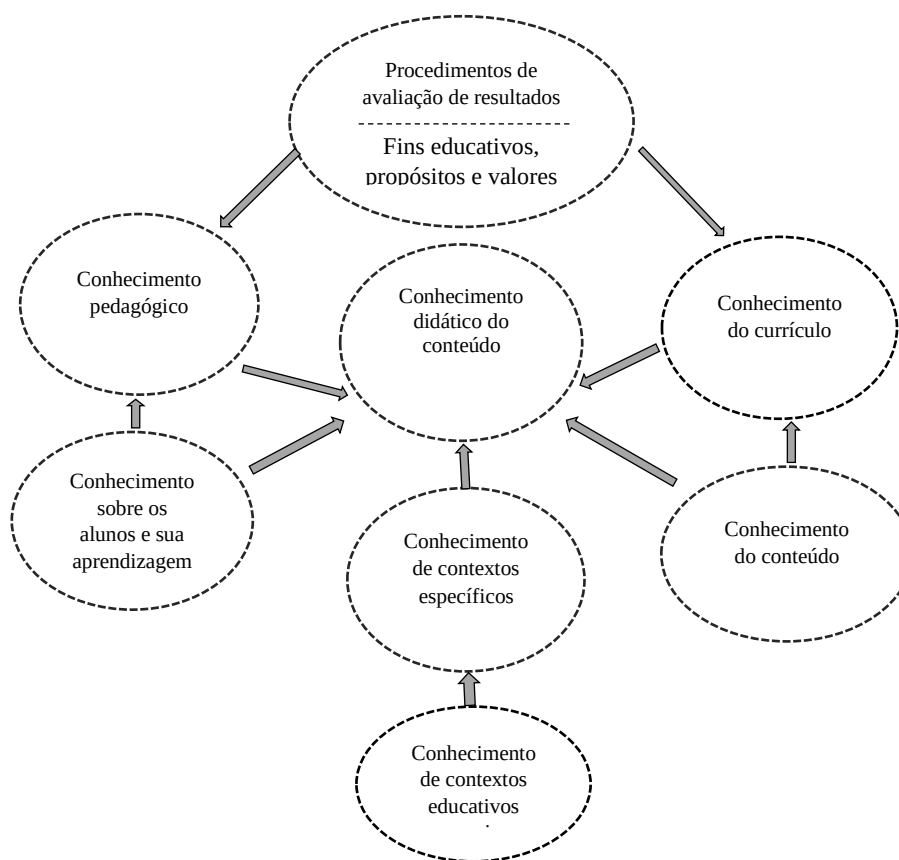


Figura 5: Categorias que contribuem para o conhecimento didático do conteúdo (Morine-Dersheimer & Kent, 2003, citados por Marcelo, 2009, p. 18).

Neste modelo de desenvolvimento profissional docente, os professores devem possuir um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos. Devem possuir também conhecimento sobre as matérias que ensinam, ao conhecer e controlar com fluidez a disciplina que se ensina é algo incontornável no ofício docente. A este respeito, Buchmann (1984, citado por Marcelo, 2009) considera que “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; conhecer um conteúdo em profundidade significa que, de uma maneira geral, se está mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo” (Marcelo, 2009, p. 19). A propósito da apreensão e conhecimento dos conteúdos da disciplina pelo professor, Marcelo considera:

“Quando o formador não possui conhecimentos adequados acerca da estrutura da disciplina que está a ensinar, pode representar o conteúdo aos seus alunos de forma errónea. O conhecimento que os formadores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o quê e como o ensinam” (Marcelo, 2009, p. 19).

O conhecimento didático do conteúdo constitui um dos elementos centrais do saber do formador. Representa a combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer. A profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (Marcelo, 2009).

2.2.1. Uma proposta de sistematização de modelos de desenvolvimento profissional (Marcelo Garcia)

Marcelo (1999) apresenta cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores, a saber: desenvolvimento profissional autónomo; desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro/escola; desenvolvimento profissional através de cursos de formação e desenvolvimento através da investigação (*cf.* tabela 6 abaixo).

Tabela 6

Síntese dos modelos de desenvolvimento profissional de Marcelo (1999)

Desenvolvimento profissional	Variantes do modelo	Estratégias	Eixos Orientadores
Autónomo		Autoaprendizagem	Os professores são capazes de iniciar e conduzir os seus próprios processos de aprendizagem e de formação
Baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão		<u>Observação e a análise do ensino</u> Redação e análise de casos	Compreensão das crenças, ideologias, perceções, juízos, valores, etc. que contribuem para a evolução do desenvolvimento profissional
	A reflexão como estratégia para o desenvolvimento	Análise de biografias profissionais <u>Análise dos constructos pessoais e teorias implícitas</u> Análise do pensamento através das metáforas Análise do conhecimento didático através de árvores ordenadas	
	Reflexão sobre a ação: apoio profissional mútuo (<i>coaching</i>) e o diálogo profissional	- Reflexão na ação - Observação por parte de um colega	Análise do ensino
	Supervisão clínica como estratégia reflexiva		- Níveis de colaboração - Autonomia da escola
Através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro/escola	Desenvolvimento de projetos de inovação curricular	Colaboração com outros colegas	- Inovação - Mudança - Currículo
	Desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola	Formação em contexto de trabalho	Autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas
Através de cursos de formação		Modalidade de cursos de formação	Aquisição de conhecimentos e competências
Através da investigação, uma proposta investigadora		- Professores investigadores - Análise crítica sobre o contexto de trabalho	- Compreensão do seu contexto de trabalho - Melhoria na qualidade do ensino

2.2.1.1. Modelos de desenvolvimento profissional autónomo

A crença básica de que parte o modelo de desenvolvimento profissional autónomo *individually guided staff development* é a de que os professores aprendem sozinhos lendo publicações, experimentando estratégias novas de instrução, sem a existência de programas formais de desenvolvimento profissional. Toda a aprendizagem é desenhada pelo professor, quer no que se refere às finalidades, quer no que se refere às atividades. Parte do pressuposto de que os professores são pessoas capazes de iniciar e

conduzir os seus próprios processos de aprendizagem e de formação, requisitos fundamentais para a aprendizagem de um adulto. Esta modalidade ocorre em professores que entendem que a oferta de formação contínua não vai ao encontro das suas necessidades imediatas. Daí os professores são capazes de autoaprendizagem, conferindo-lhes a capacidade de poderem planificar, conduzir e selecionar as atividades de formação.

A literatura sobre a aprendizagem e desenvolvimento do adulto acentua que as circunstâncias mais adequadas para o desenvolvimento profissional de um indivíduo são diferentes das de um outro, que os adultos se tornam cada vez mais autodirigidos e que a sua prontidão para aprender é estimulada por problemas e tarefas da vida real (Formosinho, 2009). A tese é a de que os programas que ofereçam estas oportunidades de aprendizagem, baseados em atividades individualizadas, têm mais probabilidade de realizar os seus objetivos do que os que apresentam oportunidades idênticas para todos os participantes. Este modelo não leva em consideração a crescente e reconhecida importância dos contextos de desenvolvimento profissional para a ação docente e para o crescimento profissional.

2.2.1.2. Desenvolvimento Profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo

O modelo de desenvolvimento profissional baseado na observação/supervisão *observation/assessment* do comportamento de um professor por outro pode ser um poderoso modelo de desenvolvimento profissional. Este modelo tem a reflexão como alicerce. A reflexão tem diferentes propósitos, o que se configura em variantes deste modelo, nomeadamente: a reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional, a reflexão sobre a ação, o apoio profissional mútuo *coaching* e o diálogo profissional e, ainda, a supervisão clínica como estratégia reflexiva.

Os pressupostos fundadores deste modelo de desenvolvimento profissional são:

- A reflexão e a análise são os meios centrais para o desenvolvimento profissional. A observação e supervisão da instrução oferecem ao

professor os dados para essa análise e reflexão necessárias ao desenvolvimento profissional;

- A profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o *feedback* e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente;
- A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador;
- Há mais probabilidade de os professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar.

A fundamentação teórica deste modelo tem origem na literatura sobre a supervisão clínica (Alarcão e Tavares, 1987); o apoio profissional mútuo é a avaliação do professor. Uma premissa comum a toda esta literatura é a de que o ensino pode ser objetivamente observado e analisado e que as mudanças positivas resultam do *feedback* aos desempenhos observados. A implementação do modelo obedece às seguintes fases: a) conferências prévias de pré-observação, b) observação, c) análise de dados, d) conferência de pós-observação. Em alguns casos, faz-se, ainda, uma análise do processo observação/mediação.

Marcelo (1995) chama também a atenção para o processo de apoio profissional mútuo *coaching*, que se refere à observação e supervisão entre colegas com a finalidade de prestar apoio profissional e assistência técnica no próprio local de trabalho (Marcelo, 1995). O apoio profissional mútuo pode, dependendo dos objetivos que prossegue, ter um carácter mais técnico “transferência para a classe de aprendizagens didáticas, por exemplo”, um carácter de ajuda para a “integração dos professores mais novos ou ainda o apoio ao desenvolvimento de projetos de investigação-ação em equipa” (Formosinho, 2009, p. 241).

Um dos inconvenientes da estratégia de supervisão clínica é o facto de os professores recusarem abrir as portas da sala de aula para serem objeto de análise por parte de colegas; por outras palavras, uma cultura virada para o isolamento poderá levar ao fracasso desta estratégia. É de sublinhar que o contexto em que se desenrola o processo de observação é decisivo para a sua aceitação, motivação e utilidade. É muito diferente um contexto de abertura às práticas de trabalho colaborativo para a melhoria das práticas de um outro contexto com uma agenda pouco clara ou de avaliação formal. Em síntese, os objetivos que presidem ao desenvolvimento de estratégias, as atitudes que se desenrolam, as relações e interações que criam são centrais para que a estratégia tenha sentido positivo ou negativo. O significado é criado na atividade (Formosinho, 2009).

2.2.1.3. A reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional

De acordo com Marcelo (1999), o objetivo de quaisquer estratégias que pretendam proporcionar a reflexão consistem em desenvolver nos professores “competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacente” (Marcelo, 1999, p. 153). Portanto, na perspetiva deste autor, a reflexão funciona como espelho, ao permitir que os professores se possam ver refletidos, e que através desse reflexo - nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor “o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional” (Marcelo, 1999, p. 154).

Esta variante de modelo de desenvolvimento profissional comporta um conjunto de estratégias, que podem ser divididas em dois grupos: aquelas que requerem a observação e a análise do ensino, no âmbito da sala de aula, e as que pretendem potenciar a reflexão do professor através da “análise da linguagem dos seus constructos pessoais e conhecimentos implícitos” (Marcelo, 1999, p. 154). Começemos por esta última. Trata-se de estratégias que permitem aos professores contarem os seus conhecimentos “ligados às práticas”, as suas experiências, as suas vivências, sob a forma de histórias em que os professores e os alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias e de outros. Neste tipo de estratégia enquadra-se a análise do

pensamento através das metáforas e análise do conhecimento didático do conteúdo através de árvores ordenadas.

Todas estas estratégias mencionadas, no âmbito de análise de conteúdo, são de grande utilidade para compreender as crenças, ideologias, percepções, juízos, valores, atitudes e outros que muito contribuem para a evolução do desenvolvimento profissional.

2.2.1.4. A reflexão sobre a ação: o apoio profissional mútuo (*coaching*) e o diálogo profissional

A reflexão sobre a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem. Neste modelo a estratégia passa pela reflexão na ação com o propósito de analisar o ensino. Inclui necessariamente a observação por parte de um colega (direta ou diferida). Este processo tem sido denominado de diferentes formas: apoio profissional mútuo, mentoria, *feedback* de colegas, supervisão de colegas ou supervisão clínica (Kilbourn, 1990). O termo *coaching* tem sido utilizado, recentemente, para se referir à observação e supervisão entre colegas. O supervisor, colega ou observador, dá conselhos e tece críticas construtivas relativamente à demonstração que o professor fez na explanação da aula.

Evidenciam-se três tipos de *coaching* em função dos objetivos que se pretende alcançar. Em primeiro lugar, o ‘apoio profissional técnico’ representa uma ajuda para que os professores possam transferir para as salas de aula estratégias de aprendizagem ou modelos de ensino aprendidos em seminários.

Uma segunda modalidade de *coaching* é denominado ‘apoio profissional de colegas’, que corresponde à supervisão clínica. Este modelo salienta o elemento de ajuda entre colegas para o desenvolvimento e integração de novos professores, aumento de diálogo e reflexão através da observação e até do ensino de colegas (Garmston, 1987, citado por Marcelo, 1999). Esta é 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.

Uma última modalidade de *coaching* é a que se denomina de apoio profissional para a indagação. Representa um passo posterior à modalidade de apoio profissional de colegas, dado que, para o seu desenvolvimento, é necessária uma cultura e prática de colaboração estáveis e asseguradas pela escola. É neste sentido que Marcelo (1999, p. 163) afirma que o “apoio profissional mútuo requer um ambiente que propicie a cooperação, o estabelecimento partilhado de metas e a tomada de decisões”. Esta estratégia de desenvolvimento profissional exige que os processos de desenvolvimento e mudança não sejam levados a cabo ao nível dos indivíduos na escola, mas que possam ter a possibilidade de afetar a cultura, levando a formas de trabalho mais colaborativas entre professores.

É neste sentido que Fullan (2003) afirma que ‘pode inferir-se que até os bons programas de *coaching* não conseguem alterar a cultura da escola’. Ainda que o *coaching* possa ser concebido intencionalmente como estratégia para aumentar a cultura de trabalho colaborativo na escola, “não há evidências de que isso resulte” (p. 163).

Para Buttery & Waller (1988), a supervisão de colegas pode ser realizada em pares ou em grupo, sendo as suas principais vantagens: a oportunidade de os companheiros se observarem uns aos outros e, como consequência, poderem emergir novas ideias sobre o ensino; o desenvolvimento de um ambiente positivo de discussão entre colegas; a aprendizagem de técnicas de observação da sala de aula; aprender a ajudar os colegas assim como proporcionar a autoavaliação e abertura dos professores (Buttery & Waller, 1988, citados em Marcelo, 1999, p. 163).

Apresentam-se como desvantagens desta modalidade o facto de o apoio profissional mútuo não oferecer espaço para improvisos e muito menos imposições. O seu desenvolvimento requer uma justificação ‘um projeto’ e um ambiente de cooperação, democracia e abertura da escola.

Tabela 7

Principais diferenças entre o apoio profissional técnico, de colegas e de indagação (Garmston, 1987, citado em Marcelo, 1999, p. 164)

	Apoio Profissional Técnico	Apoio Profissional de Colegas	Apoio Profissional para Indagação
Principais metas	Conseguir transferência de aprendizagem Estabelecer um vocabulário comum Melhorar a cooperação e o diálogo profissional	Melhorar o ensino Estimular o pensamento autónomo dos professores Melhorar a cultura escolar Melhorar a cooperação e o diálogo profissional	Encontrar soluções para os problemas quotidianos do ensino Realizar investigação-ação Promover o aperfeiçoamento noutros professores
Práticas de observação	Comprovar a presença, ausência de determinadas condutas docentes Emitir juízos de valor Realizar observações e ciclos de entrevistas sobre o mesmo tema	Clarificar numa entrevista de planificação os objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino e o papel do observador Ajudar os professores a recordar, analisar e avaliar o ensino Ajudar os professores a selecionar temas para tratar em entrevistas de planificação, em observação e em entrevistas de análise	Definir problemas ou desafios Planificar investigação-ação Pôr em prática, dirigir e verificar as diferentes soluções possíveis Avaliar e fazer recomendações para si mesmo e para os outros
Competências	Observação e recolha de dados sobre métodos de ensino Retro informação, competências de entrevista	Observação e recolha de informação sobre indicadores de eficácia, conduta do professor e aspetos essenciais sobre os quais se requer atenção Facilitar o desenvolvimento de entrevistas	Comunicação interpessoal, resolução de problemas e planificação Observação, recolha de dados, análise, avaliação e síntese
Principais premissas	O professor melhorará a sua conduta docente na medida em que lhe forem proporcionados dados objetivos num clima de apoio e sem ameaças.	Os professores adquirirão hábitos de reflexão autónoma e de aperfeiçoamento se lhes for dada oportunidade de desenvolver competências.	Os esforços de resolução de problemas por parte dos professores pode provocar melhorias práticas no desenho e desenvolvimento do ensino.

2.2.1.5 A supervisão clínica como estratégia reflexiva

A supervisão clínica representa uma estratégia para a formação e o aperfeiçoamento dos professores em contexto de sala de aula com a finalidade de modificar a sua conduta docente. Também poderá constituir uma estratégia através da qual os professores podem desenvolver em colaboração com os outros colegas, com o propósito de melhorarem o seu ensino.

Algumas premissas e características da supervisão clínica são as seguintes:

- O aperfeiçoamento do ensino requer que os professores aprendam competências de conduta e competências intelectuais específicas;
- A análise centra-se naquilo que e como ensinam os professores; o seu principal objetivo é aperfeiçoar o ensino e não alterar a personalidade do professor;
- A análise e a reflexão sobre o ensino baseia-se em evidências observacionais e não em juízos de valor pessoais;
- É um processo dinâmico em que os professores se implicam analisando outros colegas e sendo observados por eles;
- O processo é fundamentalmente uma interação verbal centrada na análise do ensino (Moreno, 1993, citado em Marcelo, 1999).

As sessões de supervisão cumprem uma variedade de objetivos, tais como: proporcionar ao docente um conhecimento exato da sua ação e dos resultados que provocou nos alunos, tomando como critérios a identificação de incidentes críticos e estilos de conduta do professor. A supervisão clínica é um processo que, de acordo com Mosher & Purpel (1974, citado em, Marcelo, 1999), inclui a planificação, observação e avaliação ou análise.

Na perspetiva de Marcelo, a supervisão clínica distingue cinco fases: sessões de pré-observação, observação, análise, sessão de análise e análise pós-observação (Marcelo, 1999). A planificação constitui uma oportunidade de o professor interagir com o supervisor, de modo a que este conheça os detalhes do plano. Este conhecimento representa uma ferramenta importante para uma observação objetiva do supervisor. A última fase do ciclo de supervisão clínica corresponde à análise, na qual o observador fornece ao observado os dados observáveis da sua ação. Esta análise é cooperativa, uma espécie de trabalho de pares, onde há uma procura permanente de um acordo com o professor relativamente ao que aconteceu na sala de aula. Tem sido comum o supervisor pedir ao professor uma descrição das atividades realizadas e uma análise dos resultados obtidos em função dos objetivos pré-definidos.

Tanto o apoio profissional mútuo baseado na observação como a supervisão clínica são modalidades de desenvolvimento profissional com vantagens e

inconvenientes. Constituem vantagens o facto de poder gerar reflexões e trabalho colaborativo entre os professores, a possibilidade de ocorrer no contexto da própria escola e o facto de se centrar na análise das necessidades dos próprios professores. Contudo, também apresenta inconvenientes, sendo de destacar o facto de a cultura profissional dos professores recusar abrir as portas da sala de aula para serem objeto de análise por parte dos colegas, ou seja, uma cultura virada para o isolamento do professor, o que poderá levar ao fracasso desta estratégia, pois, não é fomentadora do desenvolvimento profissional.

2.2.1.6. Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro/escola

Neste modelo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento curricular e escolar encontram-se relacionados. Inclui todas aquelas atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola. Este modelo parte dos seguintes pressupostos: i) os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema; ii) Quando os professores trabalham em questões relativas ao seu trabalho, conseguem entender melhor o que é preciso melhorar; e iii) os professores adquirem um importante conhecimento ou competência através da sua implicação no aperfeiçoamento da escola ou do desempenho do currículo, de tal forma que aprendem a estar mais conscientes das perspetivas dos outros, a apreciar mais as diferenças individuais, a adquirir maior competência na liderança de grupo, a resolver problemas, etc. Em suma, este modelo permite implicar o maior número de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto de inovação educativa, ou de autorevisão institucional, com o propósito de melhorar a qualidade da educação, através da mudança nas práticas de ensino, dando primazia a colaboração e à autonomia da escola na resolução dos seus problemas.

Considera duas modalidades, a saber: desenvolvimento de projetos de inovação curricular e desenvolvimento profissional dos professores centrados na escola. No que tange à primeira, Fullan e Pomfret (1977, citados em Marcelo. 1999), mostraram a existência de uma relação entre estes elementos, na medida em que, quando os professores se implicam no desenvolvimento de uma inovação, ocorrem algumas

mudanças significativas, pois, para eles, “o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem” (Marcelo, 1999, p. 167). Desta forma, Fullan (1995) explica este fenómeno, referindo que, quando se relacionam com inovações concretas, “o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas são concomitantes” (Fullan, 1995, p. 167). Contudo, para que haja um crescimento profissional efetivo dos professores, deve haver um equilíbrio entre as necessidades formativas individuais e coletivas de forma a não reduzir o nível de compromisso dos professores, pois, de acordo com a literatura da especialidade, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipas pedagógicas, dado que a ‘competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais’ revestindo-se de grande importância a integração na cultura docente de um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho (Nóvoa, 2012).

No tocante ao desenvolvimento curricular baseado na escola, defende que a elaboração e desenho curricular é uma atividade em que os professores se devem implicar, e que, por sua vez, proporciona oportunidades para o desenvolvimento profissional. Este tipo de estratégia de desenvolvimento pressupõe uma formação em contexto de trabalho. Para que tenha sucesso, a escola deverá possuir uma liderança sustentável, numa perspetiva mais ampla, quer do diretor, quer dos professores, para além da existência de uma cultura de escola que promova o desenvolvimento profissional numa perspetiva permanente, evolutiva e sistemática.

O desenvolvimento curricular baseado na escola tem na escola a unidade de mudança e a participação e autonomia da escola pressupostos importantes. De acordo com Guarro & Arencibia (1990), a identificação e análise de necessidades, que inclui a identificação de necessidades, categorização e priorização destas mesmas necessidades, ocorre baseado na “negociação e no consenso entre os professores para que estas não sejam apenas conhecidas pelos professores, mas também assumidas e partilhadas” (Guarro & Arencibia, 1990, p. 61). Corrobora desta perspetiva Marcelo (1999), sustentando que os professores devem ter tempo para reunir, planificar, avaliar a sua prática docente, assim como devem ter apoio de assessoria externa para facilitar o desenvolvimento do projeto” (Marcelo, 1999, p. 171).

O desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola fundamenta-se no princípio de que a escola é o lugar onde surgem e se pode resolver a maior dos

problemas do ensino. O facto de este tipo de formação ser prioritariamente levado a cabo no local de trabalho (a escola) e durante o tempo escolar faz com que exista uma maior implicação dos professores. A este propósito, Nóvoa (2012) considera ser fundamental e essencial “reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa perspetiva que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” (Nóvoa, 2012, p. 14). O autor refere ainda que as propostas teóricas só ganham significado se forem construídas dentro da profissão, se incluírem as necessidades de um professor atuante no espaço da sala de aula e para além da escola, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (Nóvoa, 2012; Flores et al., 2014).

2.2.1.7. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação

É o modelo de formação com mais tradição e reconhecimento em muitos países; os cursos foram sinónimos de formação de professores. Day (2001) refere-o como sinónimo de formação contínua, na sua perspetiva mais restrita, em que os cursos têm a primazia, apresentando características bem definidas como a presença de um professor/formador considerado um especialista no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional, o qual determina o conteúdo assim como o plano de atividades do curso. As sessões desenvolvem-se com uma grande clareza de objetivos ou de resultados de aprendizagens, que incluem aquisição de conhecimentos e competências. Conforme Sparks e Loucks-Horsley (1990, referidos em Marcelo, 1999), este modelo fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

- Existem condutas e técnicas didáticas que merecem ser postas em prática pelos professores (ex. aquelas geradas pela investigação didática);
- Os professores podem mudar a sua conduta e aprender a aplicar na sua sala de aula condutas que não conheciam previamente;
- Alguns tipos de conhecimento e competências prestam-se especialmente bem a um processo de treino. A proporção professor/formador concede a este modelo uma boa relação custo/benefício (Marcelo, 1999, p. 178).

O principal objetivo deste modelo de desenvolvimento profissional é o treino do professor para o domínio de competências estabelecidas, ensinadas por um

especialista, geralmente desenvolvidas em grupos numerosos de professores fora do local de trabalho. Apresentam-se algumas vantagens e inconvenientes neste tipo de modelo de formação de professor nos seguintes aspetos: a pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes, o facto de se tratar de atividades individuais, e, portanto, com escassas possibilidades de ter impacto na escola, assim como o facto de ignorar o conhecimento prático dos professores ‘o saber-fazer’. Entretanto, emergem como mais-valia o facto de ser suscetível de aumentar os conhecimentos, modificar as competências e a possibilidade que os professores têm de escolher entre o que lhes é oferecido no curso. Esta possibilidade constitui uma oportunidade para os professores reverem e renovarem a sua prática profissional, podendo ser a tempo parcial ou a tempo inteiro, e permitindo posteriores qualificações.

2.2.1.8. Desenvolvimento profissional através da investigação

Neste modelo de desenvolvimento profissional, o professor é concebido como uma pessoa capaz de refletir sobre a sua própria prática, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem e avançar intencionalmente na busca de soluções. A abordagem da investigação-ação é concebida como um processo mediante o qual o professor consegue indagar, teorizar acerca dos problemas da sua própria prática, a partir da sua prática, com a finalidade de contribuir para a melhoria, através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho com os seus alunos, os outros professores, assim como as pressões e limitações que as estruturas sociais e institucionais exercem na sua atividade docente. Para tal, uma das condições consiste em desenvolver a capacidade de autoanálise e de auto-reflexão, porque, na ação profissional, coexistem a ação e o discurso sobre a ação. Desde as suas origens que a investigação-ação se compromete com o desenvolvimento profissional dos professores. Esta conceção constituirá uma estratégia de excelência para o desenvolvimento profissional dos professores. Daí a ousadia de dizer que é o próprio desenvolvimento profissional.

A investigação-ação tem reunido consenso entre diferentes investigadores quanto aos princípios que guiam o desenvolvimento profissional do professor no local de trabalho. Há convergência no assumir a escola, local de trabalho do professor, como espaço adequado para proporcionar a aprendizagem. Acrescenta-se a importância do

trabalho colaborativo, participativo, entre os professores e investigadores para desenvolver um projeto comum (Marcelo, 1999), pois acredita-se que, só num ambiente colaborativo, onde predominam consensos na tomada de decisões, onde os professores e investigadores comuniquem frequentemente durante o processo para chegarem a acordo quanto às suas perceções e princípios resultantes das suas diferentes visões do ensino, existirá a investigação-ação. Para além da indagação reflexiva, o seu desenvolvimento exige a presença de um projeto comum estruturado, concebido para resolver um problema concreto localizado numa situação imediata. Justifica-se, portanto, o facto de este modelo de abordagem se centrar na prática; ao permitir que os problemas que se apresentam na situação concreta, os professores trabalham em conjunto em problemas comuns clarificando e negociando ideias e preocupações. Nesta abordagem, os problemas a ser estudados emergem do que a todos diz respeito e da indagação realizada pela equipa, atendendo prioritariamente aos problemas dos professores (Marcelo, 1999). Judyth Sachs (1997, referido em Day, 2001), ao escrever sobre o desafio das parcerias universidade e a escola, apresenta uma definição que, quanto a nós, se reveste de muita importância sobre a colaboração, ao afirmar que

“a colaboração envolve uma tomada de decisões conjunta e requer tempo, uma negociação cuidadosa, confiança e uma comunicação eficaz – ambas as partes são encaradas como aprendentes num empreendimento que procura melhorar o diálogo profissional” (Day, 2001, p. 286).

Na perspetiva de Marcelo (1999), a investigação-ação contribui para o desenvolvimento profissional, na medida em que

“luta por um professor autoconsciente, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão, tanto individual como coletiva. Através dela, os professores têm de relacionar ‘os problemas do ensino e da aprendizagem com as questões fronteiriças à política institucional e social’. Isso permite pensar que existe uma relação intrínseca entre investigação-ação e outros elementos como o desenvolvimento do professor, desenvolvimento e avaliação do currículo e o desenvolvimento da escola” (Marcelo, 1999, p. 186).

Aos cinco modelos principais apresentados, Marcelo acrescenta ainda mais duas propostas de modelos de desenvolvimento profissional: Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício (SIPPE) de Fernández Pérez (1987), cuja virtualidade é, precisamente, a de integrar diferentes componentes da formação e aperfeiçoamento dos professores e o Modelo de Desenvolvimento Profissional e

Estruturas de Racionalidade que, diferentemente dos cinco primeiros, não parte de concepções prévias relativamente ao como no ensino e como se pode facilitar a aquisição desse conhecimento (Marcelo, 1999).

Não obstante a catalogação dos modelos aqui apresentados, qualquer um dos modelos de desenvolvimento profissional pode responder a interesses técnicos, práticos ou críticos, em função das intenções e dos interesses das pessoas que os desenvolvem e que nele participam (Marcelo, 1999). Do mesmo modo, pode entender-se que um curso de aperfeiçoamento assume uma perspetiva técnica ou transmissiva se se centrar em conhecimentos trazidos exclusivamente pelos denominados especialistas ‘conferencistas dos cursos de formação, os que expõem matérias formativas’, mas também pode responder a uma orientação prática se partir das preocupações e ideias dos próprios professores (Marcelo, 1999).

O mesmo autor enfatiza que os cinco modelos de desenvolvimento profissional do professor representam formas de compreender o professor e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, acrescentando que

“o desenvolvimento profissional, entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém ‘professores, diretores’ deve aprender algo ‘conhecimento, competências, disposições, atitudes’, num contexto concreto ‘escola, universidade, centro de formação’, implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular” (Marcelo, 1999, p. 193).

2.2.2. Quatro modelos de desenvolvimento profissional

Sistematizando os vários conceitos de desenvolvimento profissional (DP), Sachs (2009) propõe quatro modelos a saber: re-instrumentação; remodelação; revitalização e re-imaginação (cf. tabela 8).

Tabela 8

Modelos de desenvolvimento Profissional (Sachs, 2009)

Desenvolvimento Profissional	Teoria	Objetivos	Papel do professor
Re-instrumentação	Visão prática do ensino	Aplicar rapidamente na sala de aula	Gestor da aprendizagem do aluno
	Abordagem técnica		
Remodelação	Lógica instrumental.	Prestar contas	Consumidor acrítico do conhecimento especializado
	Abordagem prática do ensino	Modificar as práticas existentes	
		Mudar o comportamento dos professores em relação ao ensino	
Revitalização	Renovação profissional através da	Mudança nas práticas de ensino	Prático reflexivo

	aprendizagem docente		
Re-imaginação	Visão transformadora do profissionalismo docente	Mudar as práticas, através de ambientes e parcerias colaborativas;	Investigador da sua própria prática e dos seus pares
		Partilhar recursos e conhecimento especializado	Professores e alunos (aprendentes) Gestor da sua própria aprendizagem

O desenvolvimento profissional como re-instrumentação – baseia no princípio de que o ensino pode ser melhorado através da aprendizagem e do desenvolvimento de novas competências pelos professores. Fundamenta-se na visão prática do ensino, incentivando o professor a aplicar na sala de aula as aprendizagens adquiridas e assume-se como um modelo de cariz transmissivo. Sustenta-se numa visão do professor como técnico do ensino e dá origem ao que a autora chamou de profissionalismo controlado. Os professores têm um papel passivo na sua própria aprendizagem, cabendo-lhes a tarefa de assimilar conhecimentos e práticas experimentadas que os especialistas lhes disponibilizam, implementar os *curricula* pensados e desenhados por outros, sem possibilidades para algum questionamento. Este modelo não tem em conta que um processo de mudança implica que os professores tenham responsabilidades e capacidades de resposta e ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos, experiências e destrezas, não devendo ser apenas técnicos competentes, mas também agentes ativos na sua aprendizagem (Day, 2001).

Nesta estratégia de desenvolvimento, o formador externo é considerado detentor do saber (especialista), e tem como objetivo mudar as práticas dos professores na sala de aula. Assim, fornece instrumentos e procedimentos atualizados, que, por sua vez, vão operar mudanças no sentido dos resultados desejados pela instituição por parte da tutela. Em programas de formação deste tipo, os professores são considerados gestores das aprendizagens dos alunos. Esta conceção de desenvolvimento profissional encontra a sua similitude no modelo que perspetiva o desenvolvimento profissional através de cursos de formação apontados nas propostas de Marcelo (1999), na medida em que aponta para o treino dos professores no domínio de competências e habilidades definidas por outros e ensinadas por especialistas.

No que tange ao modelo da remodelação, Sachs (2009) refere ser uma conceção que se preocupa com a transmissão de conhecimentos e no reforço da abordagem prática do ensino, com a modificação das práticas vigentes e com a garantia

de que os professores se submetem às agendas de mudança veiculadas pelos governos e respetivas políticas educativas. O desenvolvimento profissional é considerado como uma ferramenta para ajustar as práticas dos professores na sala de aula e para novas regras de abordagem dos conteúdos de aprendizagem. A finalidade é transmitir conhecimentos aos professores sobre as suas áreas de conhecimento ou novas tendências pedagógicas, na perspetiva de fazerem a diferença nas suas práticas. Todavia, apesar de modificar as práticas, os professores têm um papel passivo no processo de aquisição dos modelos. Daí prevalecer a visão do professor como um artesão, um profissional que tende a formar o aluno à sua imagem, transmitindo-lhe os conteúdos que considera importantes, ainda que circunscritos aos programas prescritos. Prevalece o que a autora classifica como profissionalismo subserviente. Em última análise, estamos perante um modelo que visa a remodelação das práticas, subestimando os comportamentos e as crenças dos professores relativamente ao ensino. Sobre esta perspetiva, Day (2001, p. 17) refere que “os professores não podem ser formados ‘passivamente’. Eles formam-se ‘ativamente’. É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem”. Na mesma abordagem, o autor reforça a sua posição, ao afirmar que “uma aprendizagem centrada no aprendente é muito mais importante do que uma perspetiva centrada na instrução quando se pretende promover e gerir, de forma eficaz, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (Day, 2001, p. 19).

Em relação ao modelo da revitalização, este tem o seu foco na aprendizagem de cada professor como indivíduo e na sua reflexividade. Esta conceção promove a mudança das práticas dos professores na sala de aula, mas também no contexto de inovações e na construção de conhecimento profissional dentro e para além da escola (Flores et al., 2014), através de revisão dos procedimentos e por via da interação entre pares tendo os alunos um papel ativo no processo de aprendizagem. Como tal, há oportunidade para repensar e rever as suas práticas, tornando os professores em aprendentes reflexivos no seu próprio processo de aprendizagem. Há mais interesse pelos processos de ensino-aprendizagem em detrimento dos resultados escolares e ganham expressão o trabalho colaborativo e a criação de comunidades de aprendizagem, vistos como espaços de partilha e de indagação crítica e como oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional (Day, 2001; Flores, 2014; Morgado, 2014). É

assim que Sachs (2009) considera este tipo de modelo propício para promover o desenvolvimento e consolidação de um profissionalismo de tipo colaborativo.

O quarto e último modelo identificado por Sachs (2009) é a re-imaginação, que supera as limitações dos modelos anteriores no sentido em que prevê a aprendizagem como um processo que pode ser influenciado por variadíssimos fatores. As estratégias de formação vinculam não só ambientes formais e informais, como também os contextos onde essa aprendizagem ocorre, individual ou coletivamente. Este modelo de desenvolvimento profissional coloca os professores como investigadores das suas próprias práticas, bem como da dos seus pares, contribuindo, assim, para a sua compreensão, promovendo a melhoria e a transformação. Refletem de forma permanente sobre os programas curriculares adotados e sobre as políticas de educação que os sustentam. Criam-se “oportunidades para comunicar com os seus pares de um modo mais formal para que o alcance das suas práticas e perspetivas sejam transferidas para além da sala da aula e da escola incluindo a comunidade mais vasta” (Sachs, 2009, p. 112).

Nesta conceção pretende-se transformar práticas por via de uma compreensão profunda da sua natureza pedagógica e política, mesmo entrando em conflito às vezes com as tendências tradicionais do desenvolvimento profissional. Além disso, reconhece a aprendizagem profissional como um fator inerente à transformação das práticas, da escola e da própria comunidade. Assim, para materializar esse desiderato, é necessário que os professores se assumam como profissionais autónomos, construam parcerias colaborativas, partilhem experiências, conhecimentos e recursos e investiguem as suas próprias práticas, corporizando o que Sachs (2009) designa como profissionalismo ativista.

Neste sentido, a autonomia do professor é reforçada pela promoção da sua implicação em experiências geradoras de conhecimento e de aprendizagem sobre a sua profissão, não sendo a autonomia do professor sinónimo de privacidade, pois, na interação com os pares, promove-se um trabalho colaborativo, onde é valorizado o pensamento divergente e crítico, que se repercutirá nos seus alunos, influenciando-os a desenvolverem capacidades críticas e transformadoras. Esta conceção de desenvolvimento profissional, bem como os agentes neles implicados, assumem-se

como promotores e responsáveis pelas transformações, cujas características não são previamente definidas.

Uma análise comparativa dos quatro modelos de desenvolvimento profissional apresentados por Sachs (2009) permite-nos constatar a existência de duas perspetivas distintas para o desenvolvimento profissional docente, por um lado, está a conceção de cariz mais tecnocrático e instrumental, onde o ensino é visto como motor da formação docente; incluindo nesta visão as abordagens de re-instrumentação e remodelação e, por outro, a abordagem de âmbito mais reflexivo e transformador, que olha para a aprendizagem do professor como a força motriz do seu próprio desenvolvimento profissional, integrando os modelos de desenvolvimento como revitalização e como re-imaginação.

Os contextos de trabalho, as condições do exercício da profissão e o discurso dominante sobre os professores e o ensino são predominantemente do tipo *top down*, hierarquias rígidas de supervisão, prestação de contas centradas em resultados mensuráveis e regras estandardizadas e burocráticas (Gonçalves e Gomes, 2014), que se preocupam com a transmissão de conhecimentos e habilidades, com o controlo do profissionalismo do professor pela instituição que tutela a educação, com a formação de um técnico que vai implementar o currículo escolar sem questionar, para uma abordagem alavancada pelos modelos da revitalização e re-imaginação, cujos pilares fundamentais residem na aprendizagem ampla, na realização de mudanças consequentes e na construção de culturas de colaboração (Correia, 2012), autêntica comunidade de aprendizagem, onde a indagação e partilha de experiências constitui seu aspeto distintivo. Este pensamento encontra paralelismo em Nóvoa (2012) ao assumir, de forma inequívoca, a importância de uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas, como solução para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e conflito de valores.

As estratégias que norteiam estas duas conceções, sobretudo a re-imaginação, encontra similitude nos atuais paradigmas sobre o desenvolvimento profissional dos professores (Marcelo, 1999; Day, 2001; Marcelo, 2009). Na literatura e nas investigações sobre esta matéria, têm emergido críticas em torno dos modelos de desenvolvimento profissional de tendência tradicional. Porém, Sachs (2009) minimiza essa preocupação, considerando que, apesar das diferenças existentes entre as propostas

em termos de argumentos, perspetivas e finalidades, elas oferecem possibilidades para a análise das perspetivas sobre o *self*, entendido como desenvolvimento no seu sentido mais amplo, exigindo crescimento pessoal e profissional do indivíduo, ou seja, uma reconfiguração da identidade profissional.

Não obstante os consensos manifestados na literatura sobre a importância de um desenvolvimento profissional ancorado na aprendizagem, na autonomia e no envolvimento do professor como responsável e condutor do seu próprio desenvolvimento, a realidade tem demonstrado que, na prática, a profissão docente tem sido construída com base em abordagens que dão primazia “à transferência e aplicação”, adotando a estrutura *top down* na sua condução e o professor como mero “executante” Canário (2008, citado em Morgado, 2014, p. 352), quando se sabe que, atualmente, se exige professores que, do ponto de vista moral, científico e pedagógico devem ser bem formados, de maneira a exercerem a sua ação em contextos de complexidade, incerteza e imprevisibilidade crescentes.

Os modelos de formação, que relegam os professores para a posição de meros executores do currículo, esperam que estes consigam fazer com que os alunos, avaliados através de provas standardizadas, atinjam as metas previstas, numa perspetiva linear e meramente técnica. Como alternativa a esta constatação, e de forma a responder às expectativas que pairam sobre os professores, encontramos consensos discursivos na literatura que apontam para o desenvolvimento de políticas de formação de professores que criem condições para que estes renovem e fortaleçam o seu profissionalismo, através de uma ação autónoma, competente e criativa.

É preciso também evitar que os professores se formem obedecendo a métodos e dispositivos organizacionais que as escolas adotam para a formação dos alunos, e abdicar de recorrer à implementação de estratégias de ensino já testadas, pois todos eles em conjunto têm gerado “problemas de eficácia” e constituem uma barreira à capacidade inovadora do professor (Canário, 2008, citado em Morgado, 2014, p. 358). Esta mudança na conceção da formação e, de forma consequente, nas abordagens do desenvolvimento profissional poderá ocorrer se, como afirma Nóvoa (2012), ‘passar a formação de professores para dentro da profissão’, isto é, dar aos professores um maior peso e protagonismo na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares para que reflitam em conjunto sobre o trabalho que desenvolvem, mobilizem conhecimentos,

vontades, valores e competências e reforcem os “dispositivos e práticas de formação baseadas numa investigação que apresenta como problemática a ação docente.” (Nóvoa, 2012, p. 20).

Na perspetiva de contribuir para a formação e desenvolvimento profissional dos professores, Day (2001) apresenta três cenários em que a aprendizagem ocorre:

- “O modelo da instrução direta ‘através de conferências, cursos, ateliers, consultas’;
- A aprendizagem na escola ‘através, por exemplo, de treino de pares, de amizades críticas, de processos de revisão e de avaliação, de investigação-ação, de trabalho em equipa, entre outras’;
- A aprendizagem fora da escola ‘através, por exemplo, de redes de trabalho com o intuito de promover as mudanças, de parceria entre escola-universidade, de centros de desenvolvimento profissional, de redes de trabalhos ligadas às disciplinas ou matérias escolares, grupos informais, entre outras’; e
- Aprendizagem na sala de aula através, das reações dos alunos” (Day, 2001, p. 18).

Para Lieberman (1996), os professores são agentes ativos, formam-se ativamente, estão envolvidos nas decisões sobre a natureza, o processo e os apoios organizacionais necessários para a sua própria aprendizagem no contexto escolar e para desenvolver mecanismos de apoio mais amplos, tais como as redes de trabalho ou as parcerias que proporcionem oportunidades e ideias inovadoras, vindas de comunidades de aprendizagem/organizações ou grupos exteriores à escola (Lieberman, 1996, citado em Day, 2001).

Na visão de Day (2001), esta abordagem apresenta, por um lado, um aspeto importante ao qual deve prestar-se atenção, a relevância da aprendizagem informal, cujo sentido e objetivos derivam dos propósitos do trabalho dos professores e, por outro, ilustra a escassez de aprendizagem realizada no local de trabalho proporcionada pelas atividades de formação e treino.

Também Day (2004) apresenta três pressupostos para o desenvolvimento profissional dos professores:

- “Para conseguir melhorar as escolas, é necessário estar preparado para investir no desenvolvimento profissional;
- Para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser definido dentro dos contextos das suas necessidades pessoais e institucionais e estas nem sempre coincidirão;
- Os corações dos professores (as suas paixões, o seu entusiasmo, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos” (Day, 2004, p. 184).

Noutra abordagem e na perspetiva de contribuir para a mudança de fundo na formação de professores, Nóvoa (2012) sugere quatro propostas básicas para novos modelos de organização das instituições e dos programas de formação:

- “Passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares;
- Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o num elemento central da formação;
- Reconstruir o espaço académico da formação de professores, num quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando novas instituições que juntem a realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (Universidades);
- Articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato em torno da educação” (Nóvoa, 2012, p. 20).

Esta proposta está ancorada no pressuposto de que os problemas da educação e dos professores não serão resolvidos apenas no interior da escola. É urgente um trabalho político, um maior envolvimento dos professores no debate público, uma consciência clara da importância da educação para as sociedades do século XXI, onde o “volume de informação ou a centralidade do conhecimento e da sua valorização social e económica colocam os professores perante tarefas que não podem resolver sozinhos” (Nóvoa, 2012, p. 21). Para este autor, o desenvolvimento profissional docente só fará sentido se

“as propostas teóricas forem concebidas e construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (Nóvoa, 2012, p. 22).

Todos estes modelos (Lieberman, 1996; Marcelo, 1999; Day, 2001; Sachs, 2009; Nóvoa, 2012, entre outros), apresentam abordagens de desenvolvimento profissional docente, na perspetiva que parte do pressuposto de que:

“Aprender a ensinar não deve ser um processo homogéneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, e outras, de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o propósito de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (Marcelo, 1999, pp. 26-29).

Na mesma perspetiva posiciona-se Day (2004), ao referir que qualquer programa compreensivo que tem em vista promover o desenvolvimento profissional “deve atender aos diferentes *eus* do professor - o pessoal, o profissional, o prático, na sala de aula, e o membro da comunidade escolar” (p. 186), corroborando, deste modo, Nóvoa, ao afirmar, de forma categórica, que, para conseguirmos uma transformação de fundo na organização da profissão docente,

“é fundamental construir novos modelos de formação. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercidos nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas” (Nóvoa, 2012, p. 18).

Apesar desta distinção, alguns destes modelos, senão todos, complementam-se no que tange aos seus pressupostos e propósitos. Neste sentido, em determinados contextos de trabalho e em diferentes fases da carreira profissional, um professor pode, em algum momento do seu percurso individual, experimentar diferentes modelos de desenvolvimento profissional, desde que contribuam de forma positiva para o seu crescimento profissional, na vertente de mudança evolutiva nas práticas de ensino e na melhoria das aprendizagens dos alunos, na sua relação com a escola e com a comunidade no seu todo. Estes aspetos serão abordados, com mais detalhe, no capítulo seguinte.

CAPITULO III - FATORES E FASES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O PAPEL DA LIDERANÇA E DA CULTURA ESCOLAR

Neste capítulo, abordamos os fatores suscetíveis de promover e/ou inibir o desenvolvimento profissional docente, as condições e obstáculos ao desenvolvimento das práticas colaborativas e os benefícios e riscos da colaboração. Apresentamos ainda, as fases ou etapas que o professor atravessa ao longo da sua carreira. Debruçamo-nos sobre as diferentes formas de colaboração na escola e o papel que as lideranças e as culturas escolares têm neste processo de aprendizagem do professor ao longo da vida. Encerramos o capítulo analisando a relação entre estes fatores e o desenvolvimento profissional.

3.1. Fases do desenvolvimento profissional de professores

À semelhança de outros profissionais, os professores ao longo da sua carreira, passam por uma diversidade de fases em que assumem um conjunto de características comuns.

Estudos mais representativos sobre as experiências da carreira dos professores e sobre os fatores internos ou externos da instituição que mais os influenciam foram realizados junto de professores de escolas secundárias por Huberman (1989), na Suíça, junto de professores ingleses por Sikes, Measor e Woods (1985); e junto de professores americanos por Fessler e Christensen (1992). Estas investigações indicam que os professores atravessam, de um modo geral, cinco fases abrangentes:

- “Entrada na carreira ‘inícios fáceis ou difíceis’;
- Estabilização: empenho ‘consolidação, emancipação, integração em grupos de pares’;
- Novos desafios, novas preocupações ‘experimentação, responsabilidade, preocupação’;
- Atingir uma plataforma profissional ‘sentido de mortalidade, deixar de se esforçar por obter uma promoção, apreciar o ensino ou estagnar’;

- Fase final, maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e procura acrescida de interesses externos, desencanto, contração da atividade profissional e do interesse” (Day, 2001, p. 101).

Para Day (2001), o desenvolvimento profissional docente apresenta, assim, uma sequência de fases em que os professores apresentam certas características. Nas secções seguintes apresentamos os modelos mais estudados no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores que servirão de referência para o nosso estudo.

3.1.1. Fases de desenvolvimento da carreira do professor

Lacey (1977, referido em Correia, 2012) identificou três fases, pelas quais os professores passam: a fase de “lua-de-mel”, de “crise”, de “fracasso” ou de “ir andando”, o que implica viver com a situação ou lutar pela sobrevivência (Day, 2001, p. 102). Apesar de cada uma destas fases afetar o modo como os professores concebem o ensino, será a sua capacidade para lidar com a crise, resultante provavelmente da discrepância entre as aspirações do professor e a cultura da escola que determinará a capacidade destes operarem mudanças.

Lacey (1977) considera que, em razão da triangulação da experiência e da situação social, o professor tem três respostas possíveis:

- “Submissão estratégica, em que o indivíduo concorda com a definição da situação e dos seus constrangimentos propostos pela figura que detém a autoridade, mas mantém reservas pessoais acerca deles;
- Ajuste interiorizado, em que o indivíduo aceita as regras e acredita que os constrangimentos da situação são a melhor solução;
- Redefinição estratégica da situação, que implica que a mudança pode ser operada por indivíduos que não detêm o poder formal para o fazer” (Correia, 2012, p. 103).

Se os professores concordarem, de forma estratégica, com as regras poderão sobreviver, mas também poderão ocultar dúvidas suscetíveis de, mais tarde, se manifestarem sob a forma positiva de redefinição estratégica. Outra alternativa seria os professores ajustarem-se à situação, garantindo, assim, a sua sobrevivência e, ao longo

do tempo, superar as suas dúvidas. Se os professores forem competentes e bem-sucedidos em convencer as figuras que detêm a autoridade sobre a sua competência, ganharão a sua aprovação, criando, assim, condições para operar mudanças, mediante a extensão do seu poder para usar o juízo discricionário. Em contrapartida, caso os professores não sejam capazes de viver com as suas dúvidas e não forem capazes de se redefinir estrategicamente, poderão ver as suas expectativas goradas, e limitar-se-ão a “ir andando” (Day, 2001, p. 103).

Esta análise tem recebido críticas por parte de outros investigadores preocupados com a carreira profissional do professor. É apontado como lacuna o facto de a análise de Lacey não explicar a forma como o professor socializado poderá, ao longo do tempo, mudar de uma posição para outra, se uma vez empreendida uma destas estratégias representará toda a sua situação (Day, 2001). Os professores principiantes, ao se comprometerem e adaptarem à cultura da escola, fazem-no, de certa forma, inconscientemente. Socializam-se nas normas que governam a cultura da escola.

Um estudo levado a cabo nas escolas americanas por Fuchs (1973) é revelador da necessidade do questionamento e problematização dos pressupostos que governam a escola e a própria sala de aula, para que sirvam como alavanca na perspetiva da melhoria do saber-fazer profissional. No entendimento de Eraut, Barton, & Canning (1978), se os pressupostos sobre a escola e as práticas da sala de aula,

“continuarem a não ser questionados e problematizados, é provável que funcionem como limitações das capacidades dos professores para avaliarem o seu trabalho e, assim, melhorarem o seu saber-fazer profissional. Neste processo de socialização, os professores desenvolvem uma série de expectativas implícitas e normas de pensamento e de comportamento” (Day, 2001, p. 104).

Desta forma, qualquer processo de desenvolvimento deve explicitar estes pressupostos tácitos.

3.1.2. A proposta de Huberman

Huberman (1992), um estudioso clássico desta matéria, identificou as seguintes fases da carreira do professor: a entrada na carreira, a diversificação, a estabilização, a serenidade e o desinvestimento. Huberman (1992) desenvolveu um modelo esquemático do ciclo da carreira do professor baseado em dados empíricos. Preconiza uma linha de

certo modo ‘única’ até à fase da estabilização, seguida de múltiplas ramificações. A figura 6 sintetiza essas fases.

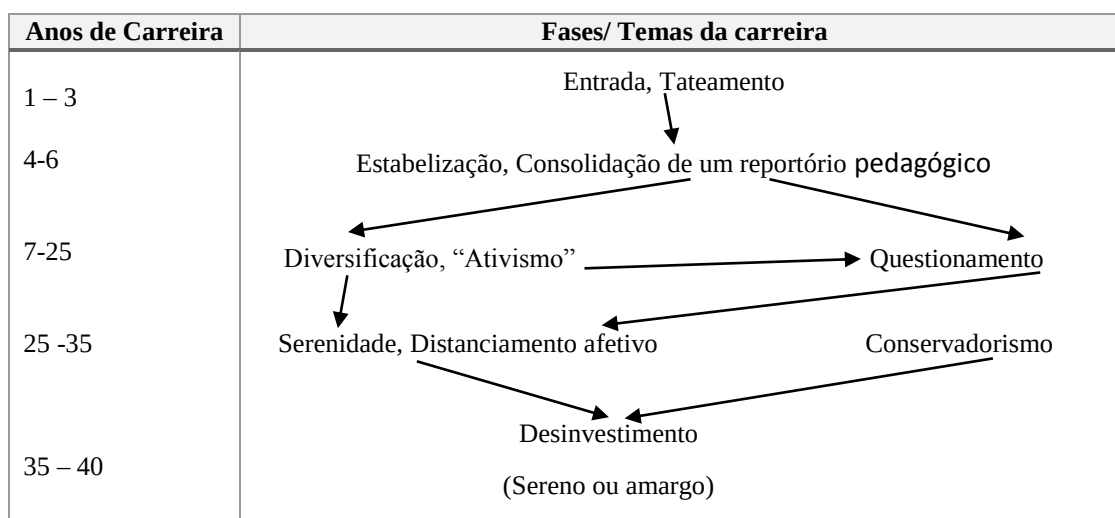


Figura 6: Fases da carreira profissional dos professores (Huberman, 1992).

A entrada na carreira compreende os primeiros três anos de atividade profissional, em que existe o contacto inicial com as situações de sala de aula. Esta fase é tida como homogénea, que os seus intervenientes descrevem como um estágio de ‘sobrevivência’ e de ‘descoberta’. A perspetiva de sobrevivência reflete-se no que é designado comumente o ‘choque com a realidade’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, sendo caracterizado por um período de tempo em que os professores estão em constante desassossego consigo próprios, levando-os a uma permanente indagação sobre a contextualização e validade do seu trabalho (Huberman, 1992). Este período temporal poderá distanciar entre o que era a ideia inicial do professor sobre o que pensava ser a profissão e a realidade da sala de aula. Provavelmente poderá ser determinante nesta fase a capacidade do professor em lidar com a organização e com os problemas ligados à gestão de sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do próprio currículo, mas também a influência das culturas da sala de aula, o relacionamento com os seus alunos e com os outros professores.

Paralelamente a estes fatores, poderá também contribuir a sua rápida adaptação à cultura organizacional da escola. Noutro ângulo, o lado da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação; o facto de, pela primeira vez, ter à sua responsabilidade a sala de aula, a inserção no corpo profissional e tudo o que advém

desta pertença. Como salientado atrás, os primeiros anos na carreira têm sido referidos como de um esforço em dois sentidos, por um lado, os professores procuram que o seu trabalho corresponda à sua visão pessoal de como deveria ser, e por outro, a sujeição às poderosas forças socializadoras da escola (Day, 2001). Este duplo sentimento na experiência das emoções do primeiro contacto com a sala de aula e com a escola ocorre de forma simultânea, na medida em que haverá um contrabalanço entre os dois sentimentos, pese embora não seja um dado adquirido no conjunto de todos professores nesta fase, dado não ser a mesma a forma e modo de encarar os constrangimentos impostos pelo contexto onde o professor trabalha.

Este período temporal, em caso de coincidir com o período de indução, assume uma importância capital para o *continuum* de desenvolvimento profissional Flores (2000), pelo que deverá ser alvo de interesse, uma vez que constitui uma marca decisiva no seu percurso profissional (Correia, 2012).

A estabilização caracteriza-se pela consolidação pedagógica, aceitação por parte dos colegas experientes. É a fase em que os professores se sentem relativamente seguros do seu conhecimento da prática docente e do conteúdo e confortáveis com a sua identidade como membros de uma determinada comunidade escolar. O professor assume uma identidade profissional, a partir da qual permite a sua “emancipação”, afirmando-se, desta forma, perante os seus colegas mais experientes. Assim, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade e o seu modo de funcionamento; no caso dos professores que “passaram por um mau bocado com a sua preparação pedagógica (...), o aspeto da liberdade e da afirmação é ainda mais pronunciado, chegando mesmo a ser violento” (Huberman, 1992, p. 40).

Na fase de estabilização, os professores sentem-se mais à-vontade, trabalham com uma margem de liberdade e segurança, que lhes permite enfrentar situações complexas e ou imprevistas. Há nesta fase um sentimento de maturidade crescente que ocorre a par de alguma consolidação, aperfeiçoamento e extinção de repertório de ensino e de um envolvimento num leque mais vasto de desenvolvimentos educacionais na escola e para além dela, à medida que a sua visão do que é ‘ser profissional’ evolui e se amplia.

Trata-se de uma fase em que os professores, normalmente, começam a automatizar os seus procedimentos, não obstante não terem atingindo a ‘perfeição’, pois as situações adversas que emergem normalmente no processo de ensino-aprendizagem, exigem dos professores mais mestria. Os professores conseguem mediar o processo de ensino aprendizagem, de forma eficaz, e recorrendo a melhores recursos técnicos. Este grau de confiança vai evoluindo com o dia-a-dia da prática do professor, permitindo que a gestão da turma seja mais eficaz, ganhando, assim, maior grau de habilidade na interação com a turma. Os insucessos são encarados como fazendo parte do processo, daí haver maior segurança e descontração, bem como uma autoridade autêntica. Conforme Newman (1979) e Watts (1980), esta é uma fase fundamental que, dependendo da forma como for conduzida inicialmente, pode desembocar ou numa *plataforma* de conhecimentos, de destrezas, de competências e de empenho, ou então conduzir à estagnação (Day, 2001).

De acordo com o modelo de (Huberman, 1992), a fase de estabilização é relativamente breve. Assim, é crucial que os que desempenham papéis de liderança na escola apoiem os professores nesta fase da sua carreira.

Superada a fase de estabilização, caracterizada por desafios e descobertas, na fase de diversificação, os professores parecem manifestar mais desvios do que nas fases anteriores. Esta diversidade relaciona-se provavelmente com a progressão na carreira, com a cultura da escola e com o modo como os professores reagem ao ciclo de colegas e alunos. Os professores adquirem uma consolidação pedagógica, que lhes permite desafiar-se a si próprios. Eles tornam-se mais inovadores, diversificam as suas metodologias de trabalho, os recursos didáticos, a forma de avaliação, a análise das suas práticas, entre outras. Trata-se de uma fase da carreira em que muitos professores procuram novos desafios, quer assumindo novas responsabilidades na mesma escola ou fora dela. As incertezas, as inconsequências com que se depararam na fase de entrada na carreira, que, de alguma forma, condicionava as suas práticas dão agora lugar à experimentação, ao risco, lançando, por vezes, um “ataque às aberrações do sistema” (Huberman, 1992, p. 41).

Os professores sentem-se mais motivados, mais empenhados, quer pela qualidade do ensino oferecido, quer pela melhoria da aprendizagem dos seus alunos. É também durante esta fase que alguns professores podem procurar oportunidades para

reanalisar os fundamentos das suas ideias e crenças sobre o ensino, para questionar os propósitos e contextos do seu trabalho, tendo em vista rever e renovar os seus compromissos intelectuais, participando (por exemplo, nas redes de trabalho existente na escola, na autoridade local de educação ou do distrito, quer participando num projeto de investigação mais amplo) (Day, 2001). Nesta mesma fase, os professores também demonstram maior tolerância para com os próprios limites e fraquezas, maior aceitação da inevitabilidade do curso da vida própria e tendem a responder a ambições de cunho pessoal.

Na fase de serenidade e distanciamento afetivo, o nível de ambição dos professores diminui, verifica-se também a redução do nível de investimento no tempo, esforço e saber-fazer, como consequência da descida dos níveis de ambição; em contrapartida, os níveis de sentimento de confiança e de serenidade aumentam. Os professores não têm de provar nada, quer a si próprios, quer aos seus colegas. Nota-se a redução das expectativas comparando com a fase de início da carreira. Há pouca preocupação com o alcance das metas pessoais, são manifestamente tolerantes e mais espontâneos em contexto de sala de aula. É referida como a fase de mais saber-fazer no ensino, apesar de acompanhada por preocupações potencialmente crescentes relativamente à saúde pessoal e à família.

A fase de serenidade é apontada ainda como uma altura em que os professores provavelmente poderão demonstrar manifestações de sentimento de maior conservadorismo e de lamentações. Uma fase de conservadorismo poderá estar relacionada com o fator idade, levando os professores a uma “maior rigidez e dogmatismo, a uma prudência acentuada e a uma resistência mais firme às inovações” (Huberman, 1992, p. 45). O autor refere que este fenómeno não se apresenta como determinístico, uma vez que estudos apontam que os mais jovens demonstram uma atitude mais conservadora do que os seus pares mais velhos. Poderá também revestir-se de uma fase de lamentações, em virtude de os professores passarem grande parte do seu tempo em constantes lamentações, queixando-se, por um lado, do comportamento, do empenho e dos valores dos alunos atualmente e, por outro lado, das mudanças nas políticas educativas.

Estudos referem que esta atitude dos professores é compreensível, pois reflete o gigantesco investimento de tempo, esforço e saber-fazer que estes professores terão já

feito no seu trabalho (Day, 2001). De acordo com (Day, 2001), estas manifestações poderão estar associadas ao sentimento de marginalização dos professores dentro da instituição, gerando, assim, atitudes de hostilidade em relação àqueles que consideram responsáveis pelo estado da educação, da escolaridade e dos padrões de comportamento cada vez mais baixos dos alunos que têm de ensinar.

Nesta perspetiva, os professores poderão prosseguir as suas atividades, enquanto docentes, particularmente nos aspetos centrais do ato didático, mas este facto tem menos possibilidade de estar acompanhado pelos níveis de entusiasmo e empenho emocional e intelectual necessários para alcançar a excelência (Day, 2001).

A fase de desinvestimento, referido como momento de interiorização por excelência, ocorre no final da carreira profissional. Os professores libertam-se de forma progressiva do seu trabalho, dedicando mais tempo a si próprios e a interesses externos à escola e também a uma atividade social de maior reflexão, uma manifestação que é a continuação da postura demonstrada na fase anterior, o ceticismo dos professores em relação às virtudes da mudança educativa por exemplo, ou ainda a apresentação de uma postura defensiva em relação aos seus próprios planos e mesmo aos planos institucionais. A fase de conservadorismo acompanha os professores para uma “certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar” (Huberman, 1992, p. 46).

Na fase de desinvestimento, é comum os professores fazerem o balanço das realizações ao longo da carreira, tendo como referência as expetativas criadas no início da carreira. A não satisfação de algumas destas expetativas concorre para que estes se sintam insatisfeitos, marginalizados dentro da instituição e hostis em relação àqueles que consideram responsáveis pela não realização deste sonho. No mesmo sentido, veem nas reformas educativas como sendo atividades desnecessárias e não realizáveis, reorientando os seus interesses e energias para outros domínios fora da escola.

Não obstante o estabelecimento de uma sequenciação das fases na carreira profissional do professor, considerando os processos de comparação e cruzamento dos vários momentos do desenvolvimento profissional, nunca deverá prevalecer a ideia de que as sequências obedecerão a um pré-determinismo e a uma invariabilidade (Huberman, 1992), uma vez que nem todos os professores apresentarão as mesmas atitudes e comportamentos em qualquer uma das fases da carreira.

No mesmo sentido, será difícil concordar que todos os professores atravessariam as mesmas fases, de igual modo e respeitando a mesma ordem, mesmo considerando as variáveis como o contexto de trabalho, o contexto histórico, a cultura escolar, as interações sociais, as lideranças, as vontades e as crenças individuais, excetuando a idade, que é apontada como uma variável influente não só no ciclo da carreira, mas também no estágio de desenvolvimento cognitivo do professor (Oja, 1989, citado em Day, 2001). Se tal acontecesse, estaríamos perante um ciclo fechado, o que, na realidade, não acontece. Estudos revelam que, embora os adultos atravessem fases de desenvolvimento diferentes, é evidente que o fazem de diferentes formas, em distintos momentos e em função de diversas circunstâncias (Day, 2001).

3.1.3. Etapas da carreira dos professores

Numa investigação realizada em Portugal, com professoras do ensino primário, e partindo das etapas indicadas no modelo da evolução da carreira dos docentes (cf. figura 6) por Michael Huberman, Gonçalves (1990-2000) identifica várias etapas na carreira deste grupo de profissionais: o “início”, estabilidade, divergência, serenidade, renovação de interesse ou desencanto. O autor caracteriza cada uma das etapas do seguinte modo:

Entrada,

“o início da carreira (1- 4 anos de experiência), oscilando entre a luta pela sobrevivência e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo que se abre. As dificuldades sentidas na entrada da carreira deveram-se “à falta de preparação”, “condições difíceis” de trabalho e o “não saber como fazer-se aceitar como professora”. Outras não sentiram dificuldades na entrada da carreira, pelo resultado da autoconfiança motivada pela “convicção de estar preparadas”. Nesta perspetiva, conforme a maior ou menor facilidade sentida nos inícios, assim os percursos tomam um sentido positivo ou negativo”.

Estabilidade,

“(5-7 anos de experiência) é caracterizada pelo alcance da confiança e pela afirmação, o gosto pelo ensino, a gestão do ensino-aprendizagem tendo os pés assentes no chão”.

Divergência,

“(8-15 anos de carreira) revela-se como sendo uma fase de desequilíbrio, em que o sentir profissional das professoras diverge pela positiva ou pela negativa. Uma professoras continuaram a investir profissionalmente de forma empenhada, outras, pelo contrário, denotaram “cansaço”, “saturação” e dificuldades diversas”, deixando-se, mesmo, cair na rotina”.

Serenidade,

“(entre os 15 e cerca de 20-25 anos de atividade letiva) caracteriza-se, fundamentalmente, por uma “acalmia”; fruto não propriamente de uma quebra no entusiasmo profissional da etapa anterior, mas, sobretudo, por um “distanciamento afetivo”; e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinantes tanto por um processo de “reinteriorização” como pela experiência. O sentimento dominante é, nesta altura, a satisfação pessoal por saber “o que se está a fazer”, na convicção de que “se faz bem”, o que, por vezes, já não será alheio a um certo “conservadorismo”.

Renovação do “interesse” e desencanto,

“(25-40 anos de atividade letiva), as professoras em fim de carreira manifestam divergências em termos profissionais. Umas manifestavam uma renovação do interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se entusiasmadas e desejando “continuar a aprender coisas novas”, enquanto outras revelavam saturação, impaciência, na espera pela aposentação” (Gonçalves, 1990, pp. 164-165).

3.1.4. O contributo de Day e colegas (2007): questões de motivação, eficácia e identidade

Numa abordagem mais recente sobre o processo que o professor atravessa no seu desenvolvimento profissional, Day e seus colegas consideram que a eficácia dos professores não se traduz somente numa simples consequência da idade e da experiência, mas também das “suas próprias perceções e do progresso dos alunos em cada fase da sua vida profissional” (Day et al., 2007, p. 82). Day et al. acrescentam ainda que as fases da vida profissional dos professores constituem influências centrais na sua eficácia, identificando seis fases da vida profissional, remetendo mais para a experiência profissional do que para a idade cronológica ou para as responsabilidades assumidas. A mesma investigação constatou que, em cada fase da carreira, a maioria dos professores descobriu uma eficácia crescente, não obstante a diferenciação nos desafios e preocupações. Neste sentido, os professores em cada fase foram organizados em subgrupos de acordo com a extensão da persistência do seu envolvimento, motivação e sentido de autoeficácia:

- “(0 a 3 anos): Comprometimento: apoio e desafio. (Sub-grupos: desenvolvimento do sentido da autoeficácia; redução do sentido de eficácia); O epicentro reside no sentimento crescente de eficácia na sala de aula. É a fase de grande comprometimento. Emerge aqui a necessidade de uma negociação para obter o apoio das lideranças da escola a vários níveis. O mau comportamento dos alunos é visto como tendo um impacto negativo”;
- “(4 a 7 anos): Identidade e eficácia na sala de aula. A característica chave era o aumento da confiança na capacidade de ser um professor eficiente. Dos professores nesta fase, (78%) tinham adquirido responsabilidades adicionais que fortificavam ainda mais as suas identidades emergentes. A gestão da carga de trabalho tinha um impacto negativo em alguns professores. Os professores que se encontravam nesta

fase da sua vida profissional estavam agrupados como a) mantendo um forte sentimento de identidade, autoeficácia e eficiência (49%) b) mantendo a identidade, a eficácia e a eficiência (31%); ou identidade, eficácia e eficiência em risco (20%)”;

- “(8 a 15 anos): gerir mudanças no desempenho e na identidade: tensões crescentes e transições. Esta fase era vista como um marco no desenvolvimento profissional dos professores. Dos professores nesta fase 80% tinham funções de responsabilidade e para muitos deles havia decisões a tomar em relação à sua progressão na carreira. Ainda dos professores nesta fase da vida profissional consideravam-se que 76% mostravam um envolvimento constante e 24% mostravam distanciamento/perda de motivação”;
- “(16 a 23 anos): tensões entre a vida e o trabalho. Desafios na motivação e comprometimento. Além de ter de gerir grandes cargas de trabalho, muitos enfrentavam exigências adicionais fora da escola, sendo o equilíbrio no trabalho uma das principais preocupações. A luta pelo equilíbrio foi, muitas vezes, descrita como tendo um impacto negativo. O risco deste estágio era um sentimento de estagnação da carreira associado à falta de apoio na escola e às percepções negativas em relação ao comportamento dos alunos. Os três subgrupos de professores nesta fase da carreira profissional eram: a) progressão na carreira e bons resultados conducentes a uma motivação/envolvimento crescentes (52%); b) motivação, envolvimento e eficiência contínuos (34%); ou c) volume de trabalho/gestão de tensões/estagnação na carreira conduzindo a menor motivação, comprometimento e eficácia (14%)”;
- “(24 a 30 anos): desafios a uma motivação sustentada. Manter a motivação face a políticas e iniciativas externas, vistas de forma negativa, e o aumento do mau comportamento dos alunos era o principal conflito para os professores desta fase. Enquanto 60% dos professores primários desta fase eram considerados fortemente motivados, mais de metade dos professores do secundário eram avaliados como estando a perder a motivação. Os professores desta fase foram categorizados como tendo um forte sentimento de motivação e envolvimento 54% ou como persistindo mas perdendo a motivação (46%)”;
- “(+ de 31 anos): Manutenção/declínio da motivação, capacidade de lidar com a mudança, à espera da reforma. Para a maioria dos professores esta era uma fase de grande envolvimento. Do pequeno grupo de professores nesta fase, quase dois terços eram avaliados como estando altamente motivados e envolvidos. Os relacionamentos positivos entre professor e aluno e o progresso do aluno eram a sua base. A política governamental, os problemas de saúde e o comportamento dos alunos eram frequentemente interpretados como sendo os fatores mais negativos para esse grupo. Os professores que se encontravam nesta fase eram vistos como mantendo o envolvimento (64%) ou como estando “cansados e encurralados” (36%)” (Day, 2007, pp. 32-33).

Assim, o desenvolvimento profissional constitui-se, neste quadro conceptual de referência, como um processo contínuo, integrando períodos de estabilidade e instabilidade, constituindo fases ou estádios diversificados, cuja consequência deriva de vários fatores incluindo processos de colaboração, culturas escolares, liderança, entre outros aspetos. Nestas etapas, os professores encerram características próprias, verificando-se diferenças nas suas atitudes, quer no seu empenho, quer no modo de perceber a prática educativa (Ferreira, 2014).

3.2. Fatores que influenciam o desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional dos professores é um aspeto central do sistema educativo, sujeito a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e não oficiais, profissionais e extraprofissionais. As diferentes concepções e práticas de formação permanente dos professores, em cada momento histórico, respondem a uma confluência de diversos fatores (Marcelo, 1999). Os processos de desenvolvimento profissional são determinados pela política educativa, através do modelo curricular adotado, pela cultura das escolas ou centros de formação. O tipo da cultura existente nestas instituições pode promover ou inibir o desenvolvimento dos processos de formação autónoma, de colaboração e de formação centrada na escola, tomando as escolas não apenas como locais onde os alunos vão aprender, mas também locais onde os adultos trabalham (Arends, 1995).

O desenvolvimento profissional também é influenciado pelos próprios professores, quer individual, quer coletivamente, através da cultura de ‘isolamento, individualismo’ características próprias da profissão docente, sobretudo, quando a incerteza e a insegurança atormentam o professor (Marcelo, 1999). Outro fator que também pode interferir no processo de mudança dos professores tem a ver com o estágio de desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal em que se encontra cada professor, assim como a etapa do seu ciclo vital.

Para explicar este fenómeno, Marcelo (1999) introduz o conceito de ‘trajetória formativa’ que a sua consideração permitiria oferecer percursos formativos profissionais diferenciados. O conhecimento do estágio de cada professor por parte dos responsáveis pela construção dos programas de desenvolvimento profissional permitiria a conceção de projetos de desenvolvimento que respeitassem o estágio e as necessidades reais de cada professor como pessoa. Tal como os professores, outros grupos podem influenciar o processo de desenvolvimento profissional, ainda que com menos visibilidade, com o é o caso dos pais e encarregados de educação, associações e partidos.

A referência aos fatores que influenciam o processo de desenvolvimento profissional dos professores tem como propósito elucidar a vulnerabilidade que esta área do sistema educativo está sujeita, sobretudo em relação a influências individuais, políticas, sociais, económicas e profissionais. Assim, a planificação, desenvolvimento e

avaliação de atividades de desenvolvimento profissional não podem ser realizadas a partir de uma perspetiva meramente técnica, mas será necessário combinar e conjugar outros elementos (Marcelo, 1999).

3.2.1. As culturas escolares

A responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui um dos aspetos centrais do papel cultural e educativo da liderança dos diretores de escolas. Ela é crucial para a necessária promoção do desenvolvimento profissional do professor e, através dela, a melhoria da escola (Day, 2001).

A liderança da escola deve transformar a escola numa comunidade de aprendizagem, numa escola aprendente, promovendo formação, reflexões, trabalho colaborativo, sugestões de trabalho, etc. A literatura neste domínio sugere que a existência de lideranças encorajadoras contribui para a aprendizagem individual e da comunidade, daí a importância de lideranças eficazes para a criação e manutenção de comunidades de aprendizagem (Fullan, 1993; OCDE, 2005; Lima, 2002; Day, 2001; Frost, 2012).

Muitas vezes tentamos compreender a identidade profissional dos professores, considerando-os individualmente, omitindo, muitas vezes, que estes são produtores e produtos de uma determinada cultura organizacional. Como refere Lima (2002, p.15), “as características culturais específicas dos professores enquanto grupo social foram virtualmente ignorados nos estudos sociológicos da educação”, facto que tem vindo a ser alterado, uma vez que os investigadores reconheceram a importância sobre a questão da interação entre os professores no seu contexto de trabalho, ou seja, conhecer a especificidade enquanto grupo ocupacional detentor de uma cultura própria (Lima, 2002).

Também Flores (2004), no seu estudo com professores principiantes, identifica as lideranças como um dos fatores determinantes no modo como os professores aprendem e se desenvolvem no local de trabalho.

Nesta perspetiva, Day (2001), apoiando-se noutros autores, sublinha:

“se queremos que, de facto, todos os alunos aprendam da forma que sugerem os novos padrões e que a complexa sociedade de hoje exige, teremos de proporcionar

um ensino que ultrapasse a transmissão de informações, a realização de testes e a atribuição de notas. Teremos de encontrar formas de ensinar que vão ao encontro das diversas perspectivas dos alunos face à aprendizagem, formas essas que se devem estruturar de modo a tirar proveito dos pontos de partida singulares de cada aluno, servindo de base a esforços conducentes a desempenhos mais proficientes. Também precisamos de entender aquilo que as escolas devem fazer para se organizarem no sentido de apoiar esse tipo de ensino e de aprendizagem...as escolas do século XXI têm de passar de um padrão seletivo – ‘caracterizado pela variação mínima das condições escolares de aprendizagem’ em que ‘apenas estão disponíveis uma pequena variedade de opções instrutivas e um número limitado de formas de ter êxito na aprendizagem’ - para um padrão adaptativo, em que o ambiente educacional possa proporcionar uma ampla variedade de oportunidades para o sucesso escolar” (p. 116).

Nos últimos tempos, a investigação educacional tem utilizado com regularidade o conceito de cultura organizacional da escola que, superando o conceito tradicional de organização como entidade separada das pessoas, procura na análise das instituições escolares as “interferências e descontinuidades entre estruturas e atores, entre processos de reprodução e de transformação, entre dimensões sociais e culturais, entre formas de poder e interações simbólicas, entre práticas e representações sociais” (Gomes, 1993, p. 11).

Estudos realizados nesta área consideram que a cultura escolar pode, de alguma forma, influenciar o processo de aprendizagem do professor. De acordo com os mesmos estudos (Rosenholtz, 1989; Hargreaves, 1998; Day, 2001; Fullan e Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2003; Flores e Veiga Simão, 2005; Flores 2014), da mesma forma que as condições da sala de aula afetam a capacidade dos professores em proporcionar melhores oportunidades de aprendizagens para os alunos, também a cultura escolar pode promover ou inibir a aprendizagem dos professores. É a partir deste pressuposto que Deal e Kennedy (1984, referido em Day, 2001) traçam uma relação de dependência entre a cultura escolar e o desenvolvimento profissional docente, ou seja, as duas variáveis concorrem para a aprendizagem do professor, não sendo provável que aconteça o desenvolvimento docente quando esta diverge “quando a cultura trabalha contra nós, é praticamente impossível fazer alguma coisa” (Day, 2001, p.126).

David Hargreaves (2003, p. 215) considera que, “se quisermos que as instituições educativas se tornem verdadeiras comunidades do conhecimento para todos os alunos, então o ensino tem de ser transformado numa verdadeira profissão aprendente para todos os professores”. Relativamente à construção de comunidades de aprendizagem profissional, Hargreaves (2003) refere que constituem uma forma de assegurar desenvolvimentos sustentados nas escolas a longo prazo – funcionando como

estruturas de suporte da mudança educativa. Contudo, o mesmo autor salienta que, na realidade, as comunidades de aprendizagem não são fáceis de criar e manter, devido à dificuldade de concretizar a colaboração entre os departamentos “face ao legado histórico de departamentalização e, até, a balcanização das comunidades disciplinares (Hargreaves, 2003, p. 174).

Alinham deste pressuposto Flores e Veiga Simão (2005), ao salientar que “é fundamental proporcionar aos professores condições de trabalho propícias a um questionamento contínuo das suas práticas e das finalidades e valores que lhes estão subjacentes, bem como dos contextos educacionais mais amplos em que trabalham”, pois “aprender pela experiência” é diferente de “ter experiência” (p. 730).

Schein (1985, referido em Day, 2001) definiu cultura como “o nível mais aprofundado de ideias e crenças básicas, partilhadas pelos membros de uma organização que operam inconscientemente e que definem, de uma forma “assumida”, a visão da própria organização e do seu ambiente” (p. 126).

Noutra abordagem, Nias et al. (1989) recorrem ao termo ‘cultura’ para descrever as diferentes realidades que as pessoas constroem para si próprias, e, Westboy (1988) refere-se à cultura organizacional enquanto um ‘habitat social’, que inclui o lado informal, efémero e dissimulado, bem como o lado visível e oficial (Day, 2001). A cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, as crenças, os preconceitos e os comportamentos são operacionalizados nos processos macropolíticos da vida da escola (Day, 2001).

Hargreaves (1998) considera que existem vários tipos de cultura que influenciam o trabalho dos professores fornecendo um contexto no qual as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preparadas, ao longo do tempo. As culturas de ensino “compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidade de professores que tiverem de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (Hargreaves, 1998, p. 185). Como sustenta o mesmo autor, “se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte (p. 186).

Hargreaves (1998), quando se refere à cultura da escola, distingue duas dimensões: o conteúdo (relativo à atitudes substantivas, valores e crenças, e formas de atuar) e a forma (padrões característicos de relacionamento e formas de associação entre membros).

Hargreaves (1998, p. 187) acrescenta “as mudanças de crenças, de valores e de atitudes que ocorrem no corpo docente podem depender de mudanças prévias ou paralelas nas formas de os professores se relacionarem com os colegas, nos seus padrões característicos de associação”.

O estudo das culturas de escolas é uma tarefa complexa. Desvendar os conhecimentos, crenças, valores, normas e padrões dominantes dos seus intervenientes constituirá um processo difícil, porque estes parâmetros poderão encontrar-se “ocultos e organizados em modos distintos e complexos” (Correia, 2012, p. 131). Por outro lado, compreender e encontrar soluções para a problemática do desenvolvimento profissional dos professores deverá incluir a “compreensão e mudança das culturas escolares” (p. 132).

As escolas, como sistemas sociais, possuem características semelhantes às de outras organizações na sociedade. Os seus membros são orientados para a realização de algum objetivo; “têm histórias e culturas que consistem em valores, crenças e expectativas que se desenvolveram e cresceram ao longo do tempo” (Arends, 1995, p. 452). De acordo com este autor, todas as organizações têm algum propósito a alcançar, e, no caso da escola, o objetivo primordial é fornecer experiências de aprendizagem para os alunos. Tal como acontece com outras organizações, quando os objetivos escolares são alcançados pelos membros da escola, diretores, professores e alunos, como resultado de um esforço conjugado da equipa, há lugar a uma recompensa. Do mesmo modo, quando falham, serão punidos pela sociedade em geral, e pelos pais em particular (Arends, 1995).

Na mesma abordagem Arends (1995) refere que do mesmo modo que as escolas têm aspetos em comum com outras organizações, também têm características que são especiais, tais como a ambiguidade de objetivos e conflito permanente. Para ilustrar esta afirmação, o autor refere que

“o objetivo primordial das escolas é facilitar a aprendizagem dos alunos, dirigida a objetivos determinados. Dito neste nível de abstração, a maioria das pessoas

imediatamente concordará com este objetivo. No entanto, quando as pessoas nas escolas conversam mais detalhadamente acerca do que significa a aprendizagem dirigida a objetivos, muitas das suas afirmações podem parecer ambíguas e podem até entrar em conflito com os objetivos de um ou outro grupo na comunidade” (Arends, 1995, p. 453).

A segunda característica específica das escolas é que os seus clientes são obrigados a estar lá ‘presença obrigatória dos alunos na escola’; visibilidade política e recursos limitados. Apesar de as escolas partilharem algumas características com outras organizações na sociedade, a existência de um controlo local oferece a estas uma das poucas oportunidades em que os indivíduos nas sociedades complexas sentem que as suas vozes podem ser ouvidas (Arends, 1995).

As culturas escolares são preponderantes para ditar aquilo que é a forma de estar na escola. Elas ditam os papéis, as disposições organizacionais que existem com o objetivo de fazer com que o trabalho seja realizado. Em regra, estas normas exercem uma forte influência na experiência que os professores principiantes vão adquirir durante o estágio e o primeiro ano de ensino na escola, pois as normas, como expectativas que as pessoas têm para cada um, nas várias situações sociais, definem o conjunto de comportamentos sociais que são permitidos nessas situações, podendo ser de carácter formal e também informal (Arends, 1995).

Ainda nesta linha de pensamento, Arends (1995) aponta que, nas escolas, existem muitas normas formais e informais que afetam os membros da organização, incluindo os professores no início da carreira. Por exemplo, em algumas escolas os novos professores poderão encontrar normas que apoiam a abertura e a camaradagem entre as pessoas, o que os faz sentirem-se bem-vindos. Noutras escolas as pessoas podem agir de uma forma mais reservada e formal. Numas escolas as normas encorajam a experimentação fazendo com que os professores no início da carreira “se sintam à vontade para experimentar novas ideias, enquanto noutras poucos riscos são encorajados.” (Arends, 1995, p. 455).

Refletindo sobre a mesma problemática, Day (2001) considera que, além do conhecimento profissional e das condições de trabalho do professor, deve ser tida em conta também a cultura da escola, pois, de acordo com este autor, ela representa um fator de grande importância para a aprendizagem do professor, pois a “cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como

os valores, as crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (Day, 2001, p. 127).

Num outro sentido Fullan e Hargreaves (2001) consideram que, dada a progressiva saturação das inovações e de reformas, aliada às expectativas cada vez maiores em relação ao trabalho do professor, torna-se necessário que os professores trabalhem e planifiquem mais de forma colaborativa com os seus colegas, participando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de desenvolverem trabalho solitário.

Há muito que o ensino tem sido designado como ‘a profissão solitária’, como espelho do que é tradicionalmente o trabalho do professor com a turma. Esta forma de estar no ensino não só não contribui para as mudanças nas práticas do professor, como de nada serve para a aprendizagem do próprio professor, pois o isolamento profissional limita o acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o *stress* seja interiorizado e acumulado, implica também o não reconhecimento do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes (Fullan & Hargreaves, 2001).

Como afirma Lortie (1975), “o isolamento permite o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino, mesmo que nem sempre os produza” (p. 123). O isolamento e privatismo podem apresentar-se, muitas vezes, como uma estratégia defensiva em relação às críticas, ou mesmo como uma fraqueza de personalidade que é revelada na competitividade. Entretanto, quando este fenómeno demonstra ganhar terreno, em vez de julgar o professor, é importante procurar entender o que existe nas nossas escolas que o suscite.

O ensino não é a profissão mais antiga do mundo mas é uma das mais solitárias, em que os hábitos do trabalho continuam baseados no individualismo do professor. Como afirma Rudduck (1991), “a educação é uma das últimas vocações em que continua a ser legítimo trabalhar-se a sós num espaço seguro quando há invasores” (p. 31). O estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor e não tem natureza colegial (Fullan & Hargreaves, 2001). Este isolamento confere aos professores uma certa proteção que lhes permite exercer os seus juízos discricionários no interesse dos alunos que conhecem melhor do que ninguém, do mesmo modo que tal isolamento também os impede de

obterem um *feedback* claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que fazem, acolher o ponto de vista dos outros professores sobre as suas práticas de ensino, perdendo, assim, uma oportunidade de experienciarem uma aprendizagem com colegas (Fullan & Hargreaves, 2001).

No mesmo raciocínio, os autores acrescentam que a incerteza, o isolamento e o individualismo constituem uma combinação potente, a qual sustenta o que apelidaram de “conservadorismo educativo”, pois a oportunidade e a pressão decorrentes do surgimento de novas ideias permanecem inacessíveis (Fullan & Hargreaves, 2001). Esta forma de estar na profissão não estimula o carácter dinâmico e progressivo do ensino, pois tem como base rotinas, formas de ensino “seguras”, sem correr riscos, que pouco contribuem para o sucesso dos alunos. Os docentes isolados não veem com bons olhos exigências impostas do exterior aos professores e às suas escolas; eles sentem-se impotentes face às pressões e às decisões que, muitas vezes, não compreendem e em cuja formulação não foram envolvidos. Segundo Ashton e Webb (1986), este sentimento de impotência corrói o sentido que cada professor tem da sua capacidade para “ter um impacto” na educação das crianças (Ashton & Webb, 1986).

Nas escolas eficazes a colaboração está ligada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira. Assim, conforme Rosenholtz (1989), “assume-se que a melhoria do ensino é uma empresa coletiva, mais do que individual e que a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores” (p. 73). Para que tenhamos ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos temos de criar ambientes colaborativos nas escolas.

Nas culturas colaborativas os professores são suscetíveis de confiarem, valorizarem e legitimarem a partilha do saber especializado, a procura do aconselhamento e a concessão da ajuda, dentro e fora da escola. Nesta perspetiva, teremos assegurado, provavelmente, um ambiente onde os professores têm a probabilidade de se tornarem profissionais cada vez melhores. Como refere Rosenholtz (1989), “tudo isto significa que é, de longe, mais fácil aprender a ensinar e a ensinar melhor, em algumas escolas do que noutras” (p. 104).

A literatura aponta que o efeito mais importante da colaboração entre os docentes é o seu impacto na incerteza sentida relativamente ao trabalho, a qual, quando experienciada a sós, pode enfraquecer o sentimento de confiança dos professores (Hargreaves, 1998). De modo semelhante, outros resultados indicam que o principal benefício da colaboração é o facto de ela reduzir o sentimento de impotência dos educadores e aumentar o seu sentido de eficácia (Ashton & Webb, 1986).

Ashton e Webb (1986) reconhecem que aquilo que passa por colaboração corresponde, de facto, a realidades muito diferentes nas várias escolas. Algumas destas realidades são suscetíveis de reduzir a incerteza sentida pelos professores e de aumentar a sua eficácia; outras têm menos probabilidades de o conseguir. Não se pode presumir que, por se ter uma sala de professores com um bom ambiente, se está perante uma escola colaborativa. Os tipos de colaboração que conduzem a uma maior eficácia implicam muito mais do que contar anedotas comuns e troca de apoio moral.

Analisando a abordagem destes autores Ashton e Webb (1986), emerge logo o princípio de abertura que governa as culturas colaborativas, onde o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos, onde os valores educativos estão acima de tudo, os desacordos são assumidos e encorajados. Em culturas genuinamente colaborativas, a diferença de ideias é mais forte e mais frequente do que noutras, pois os propósitos, os valores e a relação com a prática são discutidos. A partilha da diversidade de ideias torna-se possível devido à existência de uma base sólida de segurança fundamental em que se baseiam as relações entre os professores, “uma segurança que permite a discussão aberta e a discordância temporária, na certeza de que a continuidade das relações não será posta em causa” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 89).

Também nas culturas colaborativas, onde a aprendizagem do aluno não constitui o fim último, considera-se também a própria aprendizagem do professor, daí que os professores desenvolvam a confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança, selecionando e adotando os elementos que ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho. Assim, em culturas colaborativas, é mais provável que a diversidade seja apreciada e acessível, sendo a interdependência estimulada concomitantemente, pois as pessoas aprendem umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução dos seus problemas (Fullan & Hargreaves, 2001).

Não é fácil desenvolver estas culturas, pois, como refere (Nias et al.,1989),

“trabalhar numa equipa não significa que todos sejamos iguais e todos estejamos tão preocupados em dizer sim, sim, sim... que acaba por não acontecer nada. Isso mata as coisas. É preciso que haja personalidades e ideias diferentes, para estimular as outras pessoas, mas isso pode ser feito sem agressividade” (p. 57).

Na mesma linha de pensamento, Roldão (2007) sustenta que o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados. Assim, para esta autora, o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e refletido em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p. 27), pois “trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor. Não significa contudo que se trabalhe sempre colaborativamente”. Assim, como refere a autora,

“trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte. Trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento” (p. 28).

Para funcionar bem, elas precisam de um grau elevado de segurança e de abertura entre os seus membros. As culturas colaborativas são organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito defíceis de criar e ainda mais difíceis de manter.

3.2.2. A colaboração docente e outras formas de trabalho dos professores

A colaboração e a colegialidade tornaram-se ideias poderosas para serem atingidas no processo de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho e o individualismo e isolamento têm, atualmente, uma conotação negativa e estão associados a aspetos para modificar na escola e na educação. Investigadores têm-se esforçado em escrever sobre as formas da cultura escolar que têm diferentes implicações no trabalho dos professores e nas suas oportunidades de desenvolvimento profissional.

Hargreaves (1992) define formas ‘abrangentes’ de cultura escolar: individualismo, balcanização, colaboração e colegialidade artificial (Hargreaves, 1992).

3.2.2.1. O individualismo

À semelhança de outros autores Rudduck (1991) reconhece que “os padrões de ensino habituais dentro das quatro paredes da sala de aula impedem, por si só, os professores de dar feedback claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que fazem” (Fullan & Hargreaves, 2001, pp. 72-73).

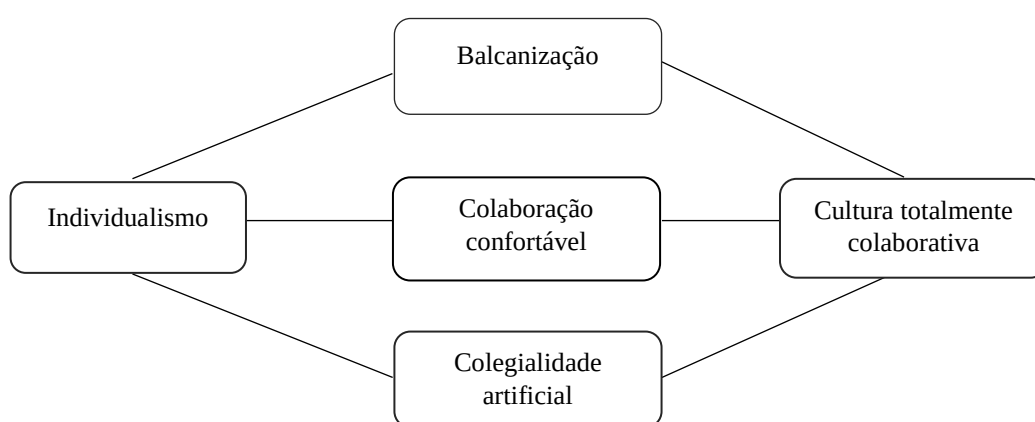


Figura 7: Culturas de gestão da escola adaptado de (Hargreaves, 1992, citado em Day, 2001, p. 128).

Estudos diversos (Fullan e Hargreaves, 2001; Lima, 2002) indicam que a cultura do trabalho individual dos professores na escola, apesar de esforço no sentido de transformá-la, permanece inalterável. No mesmo sentido, Fullan e Hargreaves (2001) evidenciam que a cultura do isolamento dos professores na sala de aula não estimula a partilha de ideias e métodos em torno do processo de aprendizagem dos alunos e da reflexão sobre as práticas do próprio professor na sala de aula. Antes, limitam o crescimento e o aperfeiçoamento de forma decisiva, pois restringem o acesso às ideias e práticas que poderiam sugerir formas mais adequadas de proceder: eles “institucionalizam o conservadorismo” (Fullan & Hargreaves, 2001). Como afirma Day (2001), a cultura do individualismo na escola, se não for acompanhada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas

"visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então, pouco há a esperar do desenvolvimento profissional contínuo" (Day, 2001, pp. 128-129). Mais adiante, o autor acrescenta:

“Não devemos esquecer que as histórias de vida de alguns professores, a sua formação e os contextos organizacionais lhes ensinam que a privacidade é uma opção segura, particularmente em contextos de reforma em que a única privacidade e a única área para exercer o seu juízo discricionário é a sala de aula” (Day, 2001, p. 129).

O individualismo remete para uma cultura de escola associada ao ensino tradicional, em que os professores recorrem ao seu habitat natural, a sala de aula, rejeitando o trabalho coletivo e em ambiente de colaboração, onde permanentemente há um olhar do outro colega, apoiando a perspetiva de melhorar as práticas. O isolamento transforma-se numa importante estratégia do professor, ao permitir, por um lado, tempo e energia necessários para ir ao encontro das exigências imediatas da aprendizagem dos seus alunos, e, por outro, salvaguardar-se das críticas dos seus colegas e diretores (Correia, 2012).

A investigação aponta dois cenários de explicações para o individualismo (Hargreaves, 1998; Fullan e Hargreaves, 2001), no primeiro cenário, trata-se de uma interpretação de tendência tradicional que associa o individualismo a uma consequência resultante da ansiedade e da necessidade de autodefesa face aos insucessos dos professores decorrentes da insegurança ‘incerteza’ no seu trabalho. Os professores preservam a sua autonomia, não gostam de ser observados pelos seus pares, pois temem ser objeto de críticas no âmbito da avaliação, não estando seguros nas suas competências. (Fullan & Hargreaves, 2001). O outro cenário, de acordo com os mesmos autores, tem a ver com as condições do contexto: a arquitetura tradicional dos edifícios escolares e com a organização “celular” das salas de aulas separadas.

Sobre a disposição organizacional das escolas, Lortie (1975) descreveu a estrutura organizacional da escola como ‘celular’, ou seja, cada sala de aula pode ser vista como uma célula dentro da qual o professor é responsável por organizar os alunos, gerir a disciplina e ensinar o conteúdo escolar (Arends, 1995). Hargreaves (1982, referido em Santos, 2000) critica estes autores que transformam o conceito de incerteza nas funções do professor “constructo da organização social da escola” numa qualidade psicológica do professor (p. 81). Para esta autora, tanto uma como outra forma de

encontrar as explicações para o isolamento e individualismo que caracterizam o modo do trabalho dos professores na escola são considerados como negativas e a abolir (Santos, 2000).

Há que encontrar uma alternativa de olhar para esta opção dos professores, em vez de procurar explicações justificativas para, apesar de todos os esforços desenvolvidos, o dia-a-dia dos professores na escola continuar sobretudo marcado pelo fenómeno de individualismo. É altura de refletirmos com mais atenção sobre esta forma de trabalho, de forma a descortinarmos quais os seus pontos fortes e os fracos. “O individualismo é um fenómeno social e cultural complexo e com muitos significados, nem todos necessariamente negativos” (Hargreaves, 1998, p. 62).

Hargreaves (1998) aponta três tipos de individualismo de acordo com as razões que determinaram esta prática nos professores:

- O individualismo forçado - Resulta de constrangimentos do contexto de ordem diversa, como administrativos, falta de espaço, entre outros, que constituem barreiras significativas e levam ao desencorajamento para agir de outro modo;
- O individualismo estratégico – que decorre do professor considerar que esta forma de trabalho traduz um investimento de tempo e de energias mais eficaz, quando se depara com uma agenda sobrecarregada;
- O individualismo por escolha – que traduz uma opção consciente e deliberada por parte do professor.

Relativamente ao individualismo por escolha, o autor remete-nos para três perspetivas: atenção pessoal *personal care*, a individualidade e a solidão. Enquadra o individualismo na escola como sendo a preocupação do professor com os seus alunos, o sentimento de propriedade, possessivo e protetor, e o controlo. A preocupação pessoal com os alunos, o sentimento de propriedade e de controlo – ‘os meus alunos’, ‘as minhas turmas’ – são aspetos que se associam ao fenómeno de individualismo. Há uma preocupação tremenda do professor em criar um micro ambiente dentro da escola, a sala de aula, onde só cabe ele e os seus alunos. Sobre este aspeto Lortie (1975, citado em Santos, 2000), refere que a possibilidade de ocupar mais tempo em atividades de planificação, por esta ser feita em conjunto com os outros professores, pode reduzir o

tempo de permanência do professor com a turma (Santos, 2000). Assim, pretender acabar com o individualismo não deve passar por tirar ao professor a sensação de que deixou de se preocupar com os seus alunos (Arends, 1995, p. 456).

Noutro sentido, Hargreaves (1993) distingue individualismo e individualidade. Para este autor, o individualismo concorre para a anarquia e a atomização social e a individualidade para a independência e realização pessoal. Hargreaves chama a atenção, de não se incorrer em erro, quando se pensa estar a erradicar o individualismo, podemos estar a eliminar a individualidade. Portanto, torna-se necessário compreender o fenómeno e o seu significado, sob pena de retirar esta recompensa do ensino ao professor.

Ainda abordando o individualismo e a solidão, Hargreaves (1993) refere que é comum associar a solidão ao conceito de isolamento. Para o autor, trata-se de dois conceitos distintos, pois enquanto o isolamento é interpretado como um estado permanente, a solidão é temporária. O isolamento arrasta consigo uma carga negativa.

Huberman (1993) corrobora desta posição, acrescentando que

“o isolamento alimenta a insegurança continuada sobre a capacidade pedagógica porque o trabalho de cada um é feito sozinho, nunca sujeito a um escrutínio exterior dando origem a imagens fantásticas de outros professores muito melhores a trabalharem noutras salas de aula ou escolas” (p. 93).

À solidão são-lhes reconhecidas qualidades. Quantas vezes sentimos a necessidade de estar sozinhos durante algum tempo para refletir sobre algo específico? “A casa ou o carro são para muitos professores os melhores locais para pensar, planificar e criar” (Hargreaves, 1993, p. 72) . Na perspetiva do autor, todo o sistema deve ser capaz de aceitar a diversidade no seio dos seus elementos, ou seja, admitir a existência de professores que trabalham melhor sozinhos e respeitá-los como tal. Este fenómeno de individualismo não estimula a mudança nas práticas de ensino, a não ser que seja complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer possam ser partilhados. Então, existirão poucas probabilidades efetivas de um desenvolvimento profissional contínuo (Day, 2001). De uma reflexão mais profunda sobre o fenómeno de individualismo emergem características reconhecidas como positivas e valorizadas pelos professores, como a atenção pessoal, a individualidade e a solidão. Estas deverão ser tomadas em

consideração e respeitadas ao procurar-se operar mudanças na forma de trabalho dos professores.

3.2.2.2. A balcanização

Enquanto forma de cultura, a balcanização potencia a separação entre os professores. Ela prevalece em diversas escolas secundárias cujos professores trabalham de forma isolada ou em grupos departamentais isolados. Nesta cultura, os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo.

Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. Adotam uma estratégia de funcionamento própria, têm o seu território de atuação, ditam as regras de atuação. Nas culturas balcanizadas, “os professores não trabalham, nem isoladamente, nem com a maior parte dos seus colegas de escola, mas sim em subgrupos mais pequenos no interior da comunidade escolar” (Hargreaves, 1998, p. 213). Trata-se de uma cultura composta por grupos distintos e, por vezes, competindo entre si, lutando pela ocupação de posições e pela supremacia “como se fosse cidade-estado independentes, debilmente articuladas” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 95). A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo. De acordo com a literatura, nas culturas balcanizadas, os professores depositam a sua lealdade e identidade em grupos particulares de colegas com quem trabalham de uma forma mais próxima, passam mais tempo e convivem mais frequentemente, na sala dos professores. Estas culturas estimulam o surgimento de conceitos diferentes sobre a aprendizagem, os estilos de ensino, a disciplina e o currículo (Fullan & Hargreaves, 2001).

A balcanização pode conduzir à pobreza da comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola. A cultura balcanizada não só não promove a mudança nas práticas de ensino dos professores, como também coloca problemas aos diretores dos estabelecimentos de ensino que desejam promover na escola uma visão mais alargada de profissionalismo. Esta forma de cultura tende também a colocar problemas aos professores que desejam ampliar o seu conhecimento do ensino e da aprendizagem para além das tradições e das normas que informam o seu grupo disciplinar ou o seu nível de ensino de referência (Day, 2001).

No mesmo sentido, Fulan e Hargreaves (2001), socorrendo-se dos estudos de (Nias e colegas, 1989), “observaram que os professores com perspectivas semelhantes se agrupavam, muitas vezes, em subgrupos que impedem a aceitação, ao nível de toda a escola, de determinadas práticas e inibem a discussão aberta que poderia conduzir, eventualmente, à criação de uma perspectiva global nessa escola” (p. 67). A existência de subgrupos orientados para a inovação, tais como os constatados no estudo do Nias, não refletem uma cultura colaborativa subjacente à escola como um todo.

Na perspectiva dos autores, a continuidade curricular e a coordenação entre os níveis de ensino têm probabilidade de ocorrer em culturas que valorizam os indivíduos e as suas interações com uma diversidade de pessoas dentro da escola. A eficácia da continuidade é assegurada, sobretudo, pela compreensão humana da comunicação e da criação de consensos a um nível informal, bem como da necessária abertura, confiança e apoio daí resultante (Fullan & Hargreaves, 2001). As relações interpessoais desempenham um papel de destaque na atividade formal da continuidade curricular, pois, sem elas, os procedimentos formais de consulta não passam de uma frágil proteção administrativa.

Dois princípios centrais destacam-se nas relações colaborativas entre os professores: (1) a experiência rotineira de se trabalhar com outras pessoas constitui uma via melhor para a compreensão e para a cooperação do que a persuasão racional, no sentido de se considerarem as perspectivas dos outros docentes ou os procedimentos formais conducentes a ligações mais estreitas; (2) o desenvolvimento do professor é inseparável do desenvolvimento curricular. Assim, qualquer reforma que se pretender desencadear nas duas áreas deveria ser considerada em conjunto e não abordada isoladamente.

3.2.2.3. A colaboração

Estudos sugerem que a colaboração é um ingrediente essencial para o desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da escola (Marcelo, 1999; Day, 2001; Flores et al., 2005; Marcelo, 2009; Forte & Flores, 2012; Flores, 2014). Segundo Nias, Southworth e Campbell (1992, citado em Fullan e Hargreaves, 2001), um estudo inovador realizado na Inglaterra com uma amostra de cinco escolas primárias demonstrou vantagens das culturas colaborativas, sobretudo ao

nível dos relacionamentos do corpo docente, da planificação curricular e do ambiente de ensino e de aprendizagem.

“As colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando arduamente em conjunto, para introduzir aperfeiçoamentos e avaliar o seu valor” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 99).

Conforme Little (1990), nestas culturas, a colaboração pode não contemplar o espaço do professor, a sala de aula, não representando, assim, uma ameaça à independência dos professores. Pode até não ampliar o pensamento e a prática de ensino dos professores (Day, 2001). Na perspetiva de Lima (2002), esta conceção de colaboração corresponde na realidade a uma cooperação, desenrolando-se no âmbito da conversa sobre o ensino entre colegas, a nível de troca de conselhos e experiências e não no sentido mais lato, ou seja, ampliar e mudar o pensamento sobre a prática dos professores. A colaboração assume, frequentemente, formas circunscritas e não alargadas (Fullan & Hargreaves, 2001). Ela pode ser circunscrita no sentido em que não se estende aos contextos de sala de aula em que os professores poderiam envolver-se no ensino conjunto, na observação mútua do trabalho ou na investigação-ação.

Na perspetiva de Little (1990), estas culturas de colaboração confortável, preocupam-se, essencialmente, com problemas imediatos ligados ao dia-a-dia do professor, afastando-se de uma pesquisa sistemática e crítica (Day, 2001). A preocupação primordial dos professores e dos diretores das escolas será a de desenvolver e manter um ambiente de aprendizagem coletiva, através de interações entre os professores num desafio de envolvimento interpessoal.

Na mesma abordagem, Fullan e Hargreaves (2001) consideram que os professores relegam as questões mais importantes e mais difíceis sobre o seu trabalho e a forma de o melhorar para fora de agenda. Assim, estes autores desafiam as escolas a encontrar caminhos para alargar o seu trabalho colaborativo no sentido de uma atividade centrada na ação e baseada na sala de aula (Fullan & Hargreaves, 2001). Estes autores referem que é comum nos estudos sobre o tempo de preparação, mesmo nos locais mais colaborativos, falar-se muito sobre a partilha, o intercâmbio, a coordenação, a celebração e o apoio, mas quase nada sobre a pesquisa, o questionamento, a reflexão, a crítica e o envolvimento no diálogo, enquanto atividades positivas e úteis.

Noutra abordagem, Levine e Eubanks (1989) consideram que a investigação sobre a gestão autónoma das escolas tem feito pouco sobre esta perspetiva, pouco ou nada apresenta como prova de que este tipo de colaboração resulte na melhoria do ensino na sala de aula (Fullan & Hargreaves, 2001). Muitas vezes, ela detém-se a um nível de confortável.

Nas culturas colaborativas, é provável que as relações de trabalho sejam espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, em que os professores usam o seu juízo discricionário para iniciar tarefas ou para responder seletivamente às exigências externas (Day, 2001). Andy Hargreaves refere que, embora a colaboração ocorra dentro de estruturas formalmente estabelecidas, ultrapassa-as:

“...nas suas formas mais rigorosas, mais robustas ‘e algo mais raras’, as culturas colaborativas podem ser ampliadas e incluir o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de forma a ampliar criticamente a prática, procurando melhores alternativas e buscando continuamente o aperfeiçoamento. Nestes casos, as culturas colaborativas não são cómodas, complacentes, nem politicamente aquiescentes. Pelo contrário, podem introduzir força e confiança coletivas nas comunidades de professores que têm a capacidade de interagir, de forma conhecedora e assertiva, com os promotores da inovação e das reformas” (Day, 2001, p. 130).

Para que este tipo de colaboração funcione, todos os professores têm de abdicar das suas abordagens tradicionais nas suas interações com os seus alunos, ou seja, devem abandonar a cultura de individualismo, a sua independência e abraçarem ambientes coletivos, na perspetiva de assegurar uma aprendizagem reflexiva e evolutiva.

Num estudo realizado na Inglaterra, Acker (1989, citado em Fullan & Hargreaves, 2001), aponta alguns dos problemas-chave da colaboração:

- A forma habitual de trabalhar era “casual, flexível e amistosa, em vez de organizada e eficiente;
- Tomavam-se decisões colaborativas mesmo sobre assuntos menores, o que consumia muito tempo;
- Os papéis eram tão esbatidos que, quando era necessário reagir às inovações externas, havia atrasos na mobilização dos meios, porque ninguém era claramente responsável por eles;

- O pessoal docente, quando tomava decisões, baseava-se na memória e na tradição oral, mais do que nos registos escritos. Isto provoca uma falta de certeza coletiva sobre a política da escola;
- Os docentes tinham pouco contacto com a teoria, as ideias e o aconselhamento profissional proveniente do exterior da escola e dependiam, talvez de um modo exagerado, do diretor da escola, a este respeito;
- A escola tendia a ser reativa e não pró-ativa, relativamente às mudanças externas que a podiam afetar;
- As discussões e as decisões relativas às inovações implementadas rapidamente, impostas do exterior, tendiam a ser demoradas e, muitas vezes, desfocadas, dando origem a atrasos desconcertantes na implementação das políticas (Fullan & Hargreaves, 2001).

Nas escolas onde as culturas colaborativas são consistentes e sólidas o mundo exterior não constitui uma contrariedade. A ênfase excessiva na partilha e celebração da experiência e uma focalização insuficiente no questionamento da própria experiência e o alargamento desta para além da escola são princípios a rever nas culturas colaborativas. Este tipo de colaboração é demasiado cómodo (Fullan & Hargreaves, 2001).

É verdade que a colaboração implica um certo grau de dificuldade, e até de desconforto, em certas ocasiões. As relações de boa convivência, necessárias para inspirar confiança e abertura, são necessárias para favorecer uma base de segurança sobre a qual se possam desenvolver processos de questionamentos mais complexos. Mas para atingir o cerne da mudança fundamental, profunda e duradoura, os esforços precisam de se mover para além da tomada de decisões e da planificação cooperativas e das relações interpessoais de apoio, para abarcar o trabalho conjunto, a observação mútua e o questionamento reflexivo e focalizado (Fullan & Hargreaves, 2001).

As colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando sempre melhores alternativas e trabalhando em conjunto, por forma a introduzir alterações e avaliar o seu valor. Acredita-se que, no futuro, “este é um dos desafios-chave que se colocam ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento profissional” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 102).

3.2.2.4. A colegialidade artificial

Esta forma de cultura na escola caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e a consulta entre colegas, bem como a outros trabalhos desenvolvidos em conjunto. Constitui-se como um artificialismo administrativo concebido tendo em vista concretizar a colegialidade nas escolas em que esta tem estado ausente. A finalidade da colegialidade é encorajar uma associação maior entre os professores e promover a partilha, a aprendizagem e o aperfeiçoamento das competências e do saber especializado (Fullan & Hargreaves, 2001). Ela apresenta-se também como uma forma de apoiar a implementação com sucesso de novas abordagens e técnicas a partir do exterior.

Uma cultura colaborativa pode não indiciar democracia. Pode ser uma diretriz administrativa e imposta pelo diretor do estabelecimento de ensino. Sobre esta forma de interação na escola Hargreaves (1994) refere que as relações de trabalho neste tipo de cultura são caracterizadas por não ser “espontâneas, nem voluntárias, nem concorrem para o crescimento dos professores, sendo previsíveis e fixas no tempo e no espaço” e assumindo carácter de obrigatoriedade (Hargreaves, 1994, p. 208).

A literatura aponta que a colegialidade artificial, dependendo de como e onde é usada, pode apresentar possibilidades positivas e também negativas (Fullan & Hargreaves, 2001). A perspetiva positiva tem a ver com a preparação inicial de relações de colaboração mais duradouras entre professores. É uma forma de pôr os professores em contacto, uma aproximação que vai trazer alguns elementos informais de reconhecimento de confiança e de apoio que são essenciais à criação de uma comunidade docente eficaz. A colegialidade artificial também pode perturbar a complacência coletiva e alargar o leque de questões acerca das quais os docentes colaboram: ela pode melhorar a focalização do trabalho conjunto. Na perspetiva negativa, a colegialidade pode ser reduzida a um substituto administrativo rápido e escorregadio das culturas colaborativas dos professores. Se concretizada de uma forma inadequada, a colegialidade artificial pode “reduzir” a motivação dos educadores para cooperarem mais (Fullan & Hargreaves, 2001).

No mesmo sentido, estes autores alertam para a natureza não espontânea das culturas colaborativas, ao afirmar que elas emergem como resultado da orientação e intervenção dos gestores. Esta intervenção dos gestores assume um carácter de apoio e facilitação, cria oportunidades para os professores trabalharem em conjunto dentro do seu horário de trabalho. As culturas colaborativas não impõem o apoio colegial e as parcerias “promovem-nos e facilitam-nos, é isto que as distingue das escolas caracterizadas por versões mais superficiais da colegialidade artificial” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 104).

Hargreaves (1998) identificou duas situações distintas, em função do tipo de controlo e de intervenção administrativa exercidos: a cultura de colaboração e a colegialidade artificial. As características que este autor aponta para a cultura de colaboração são (i) ser espontânea, parte da vontade dos professores, enquanto grupo social; (ii) voluntária, resultante do reconhecimento pelos próprios do seu valor; (iii) orientada para o desenvolvimento, onde são definidas as tarefas e as finalidades do trabalho a desenvolver; (iv) difundida no espaço e no tempo, desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores na escola; e (v) imprevisível, dada a incerteza e dificuldade de prever os seus resultados. No que tange à colegialidade artificial, esta é fortemente marcada por ser (i) regulada administrativamente, imposição superior que exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto; (ii) compulsiva; (iii) orientada para a implementação, como seja a aplicação de um currículo nacional; (iv) fixa no tempo e no espaço, ocorrendo em locais e tempo particulares; e (v) previsível, porque, embora não garanta certos resultados, ela é concebida para os produzir. Enquanto as culturas colaborativas apresentam uma natureza limitadora e restrita, pois não garantem à partida que a sua existência leve à reflexão dos professores sobre o valor, propósitos e consequências daquilo que fazem, nem tão pouco ao desafio das suas práticas, a colegialidade artificial tem como principais implicações a inflexibilidade e ineficiência. Hargreaves (1998) aponta mesmo para que o controlo a fazer deva incidir no empenho e na realização da tarefa e não na forma como os professores ocupam o tempo na sua realização, mas sim sobre os resultados e não o processo em si.

Noutro sentido, Day (2001) considera que, apesar de esforços no sentido de assegurar a todos os professores uma formação contínua frequente, de modo que

possam atualizar o conhecimento do conteúdo e continuar a desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino e à avaliação e ao desempenho de papéis de liderança, “a maioria dos professores ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo” (Day, 2001, p. 85).

Na mesma abordagem, o autor refere que as oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas e, apesar dos melhores esforços da parte de muitos diretores de escolas no sentido de promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre ao nível da “planificação ou servem apenas para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas” (Day, 2001, p. 85).

No mesmo sentido, Sanches (2000) alerta para algumas das características da colegialidade impostas por determinação administrativa, destacando o facto de as interações serem criadas de forma artificial e a interdependência ser mal fundada, aparente e precária. Como refere a autora, “nestas condições, a colegialidade funciona como mais outro instrumento de controlo, dos professores” (Sanches, 2000, p. 49).

Também Lieberman (1992, referido em Day, 2001) reconhece que as culturas mudam com o tempo. A forma como elas se alteram depende da introdução de novas relações, do desenvolvimento das relações existentes, dos desafios do meio exterior e da influência do diretor da escola (Day, 2001). Para este autor, a colegialidade artificial pode não representar um estádio na viagem da cultura individual para a cultura balcanizada, rumo a formas culturalmente imbuídas de colegialidade e de colaboração.

Na mesma linha de pensamento, Fullan e Hargreaves (2001) recorrem a Hargreaves & Dawe para elucidarem que algumas das formas mais questionáveis da colegialidade artificial se prendem com o facto de o trabalho dos professores com os seus colegas e as parcerias serem impostos administrativamente, dando origem a um grau de inflexibilidade que viola os princípios do juízo discricionário que constituem o cerne do profissionalismo dos professores. Apontam como exemplo da colegialidade imposta tipos de relações de treino entre pares, que não se limitam a encorajar e “obrigam os docentes a trabalharem juntos no aperfeiçoamento da sua prática, não representam outra coisa que não uma colegialidade imposta” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 105).

Por outro lado, identificam também as formas compulsivas de supervisão clínica, em que o apoio está ligado à avaliação e a ajuda é oferecida sob a cobertura da hierarquia, como outras formas desta colegialidade. Sobre este modo de colaboração Hargreaves (1994) afirma que, ao exigir que os docentes se reúnam com o professor de apoio para a área da educação especial por exemplo, num tempo calendarizado e de forma regular, mesmo quando não há matéria sobre que discutir, é ainda outra manifestação deste tipo de colegialidade desagradável e estática do ponto de vista do desenvolvimento profissional docente (Hargreaves, 1994).

A colegialidade artificial, quando utilizada de uma forma facilitadora, não controladora, pode constituir um ponto de partida, um primeiro passo necessário, tendo em vista construir culturas colaborativas mais genuínas, com objetivo e profundidade. Entretanto, ela não pode representar um expediente substituto para estas culturas, porque estas exigem tempo, paciência e competência para evoluírem e para se desenvolverem (Fullan & Hargreaves, 2001).

As culturas de desenvolvimento profissional precisam de ser criadas e promovidas dentro dos propósitos mais abrangentes de desenvolvimento da escola. Noutro sentido, Fullan e Hargreaves (2001) consideram que “a construção das culturas colaborativas implica uma longa viagem de desenvolvimento: não existem atalhos fáceis para lá chegar” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 102). Caso a colaboração seja um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indireta ou diretamente, na sua motivação e desenvolvimento. Em culturas de ‘individualismo’, ‘balcanização é com uma colaboração confortável’ é provável que o desenvolvimento seja evolutivo ao ponto de se extinguir sem a intervenção externa (Day, 2001).

A cultura é dinâmica e sujeita à mudança, sendo a variação dos tipos e ritmos de mudança dependente da resposta às necessidades e exigências colocadas aos indivíduos que a compõem e ao próprio sistema (Day, 2001). Um estudo levado a cabo na América, com 78 professores das escolas básicas, Rosenholtz (1989) concluiu que aquelas escolas onde os professores aprendiam uns com os outros e com elementos vindos do exterior e onde a melhoria do ensino era vista como uma responsabilidade e um empreendimento coletivo eram mais eficazes do que as escolas onde os professores

continuavam a trabalhar seguindo abordagens tradicionais de ensino (Rosenholtz, 1989).

Em vários países, as escolas passaram por um ‘período de perturbação’ devido aos esforços de reforma, estruturais e curriculares impostos. Contrariamente, as escolas onde existem objetivos partilhados, o sentido de responsabilidade em fazer a diferença, a colegialidade, uma cultura de desenvolvimento contínuo, a convicção de que aprender é para todos e um processo que nunca termina, uma predisposição para correr riscos, o sentido de interdependência no apoio e na recuperação/atenção aos outros, o respeito mútuo, a abertura celebram a realização pessoal e organizacional, ao estimular a autoconfiança, em vez de a minar, e têm sido capazes de redescobrir valores em vez de se contentarem com a sobrevivência (Day, 2001).

Da análise das formas de culturas sistematizadas por Hargreaves (1998), é possível dizer que o desenvolvimento profissional docente, nas escolas onde a cultura é de individualismo, balcanizadas, e de colaboração confortável, apresenta um carácter evolutivo, resultante da intervenção externa. Por outro lado, as culturas de colegialidade artificial, apesar das suas limitações, podem constituir-se como uma alavanca para formas de culturas mais autênticas de colaboração, ao facultarem oportunidades acrescidas de desenvolvimento (Day, 2001). A figura 8 abaixo é ilustrativa desta situação.

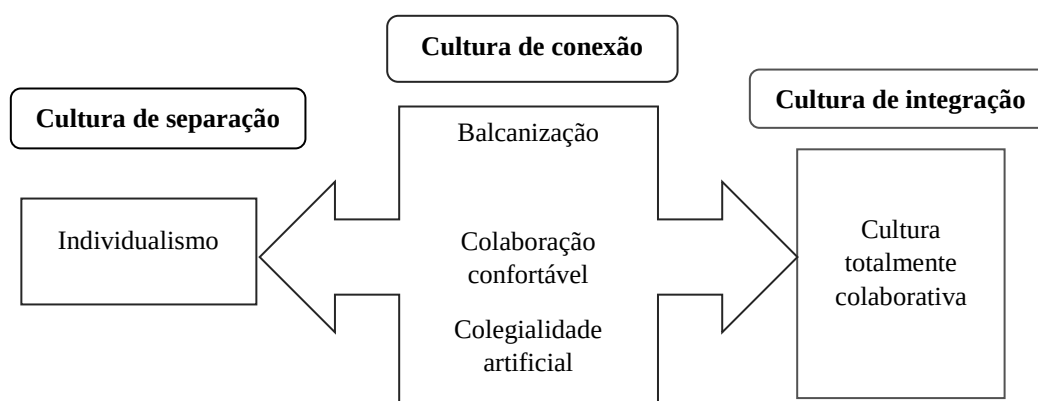


Figura 8: Formas de culturas docentes (adaptado de Day, 2001, p. 128).

Não obstante esta perspetiva, apresenta-se com mais possibilidade de estimular um desenvolvimento profissional sólido a cultura colaborativa plena, que tenha como pressuposto basilar a reflexão crítica, onde os professores trabalham juntos, desenvolvendo e evoluindo profissionalmente e ajudando a sua escola a crescer. Porém, mesmo nas escolas, onde a aprendizagem contínua é uma parte orgânica da cultura escolar, a mudança nem sempre é fácil e tem de ser conduzida por diretores com uma visão de liderança não burocrática, partilhando a tomada de decisões e empenhados na promoção da aprendizagem dos professores, enquanto líderes em relação aos seus projetos e prática na sala de aula, na escola e para além da escola (Frost, 2012).

3.2.3. Tipos ideais de relações colegiais

A colaboração, para além das diferentes conceções, pode implicar diferentes tipos de relações colegiais. Little (1990) apresenta quatro tipos ideais de relações colegiais, que remetem para diferentes graus de interdependência da interação entre os professores e diferentes perspetivas de conflito: i) ajuda e apoio; ii) contar histórias e procurar ideias; iii) partilha e iv) trabalho conjunto. Existe uma gradação entre estas quatro formas, desde as mais independentes para as mais interdependentes, tal como a figura 9 ilustra:

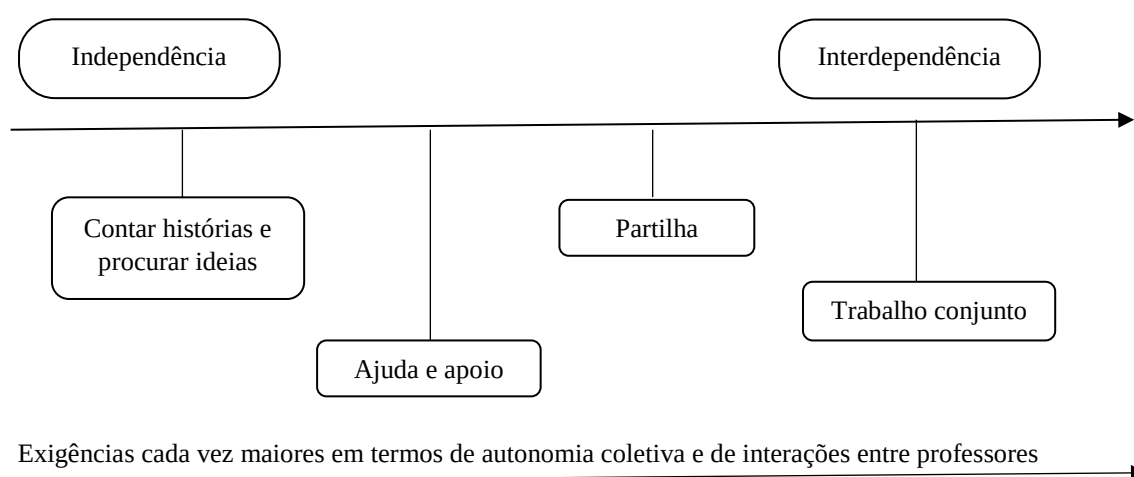


Figura 9: Um *continuum* provisório de relações colegiais (adaptado de Little, 1990).

O primeiro tipo – Contar histórias e procurar ideias – é definido, em termos gerais, como um conjunto de trocas esporádicas e informais;

O segundo tipo – ajuda e apoio – surge associado à disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo;

O terceiro tipo – partilha – é entendido como partilha rotineira e consequente de materiais e de métodos ou troca aberta de ideias e opiniões.

Na perspetiva da autora, estas representam formas relativamente fracas de colegialidade, podendo limitar-se a confirmar o *status quo*. Ainda segundo a mesma autora, estas formas não constituem ameaças graves à independência dos professores, ocorrem fora da sala de aula e deixam intatas as suas conceções sobre as suas práticas.

O quarto tipo – o trabalho conjunto – conforme a autora, representa a forma de colegialidade genuinamente consequente no ensino, é a forma de colaboração mais forte. Little (1990) acrescenta que reserva a expressão

“trabalho de grupo para os encontros que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar ‘interdependência’, nas conceções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional” (p. 519).

O trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes entre os professores e uma responsabilidade partilhada ao nível da prática. Todas as formas no seu conjunto são versões da colaboração e da colegialidade, pois todas implicam o trabalho conjunto entre os professores. Todavia, diferem bastante umas das outras e têm implicações diversas na autonomia e no trabalho dos professores. Assim, a autora sugere um *continuum* provisório destes quatro tipos ideias de relações. Little (1990) refere que “a colegialidade enquanto colaboração ou como trabalho colaborativo antecipa a verdadeira ação coletiva dos professores (p. 519).

3.3. As lideranças na escola

Nesta secção fazemos uma abordagem sobre o conceito de liderança, discutimos os tipos de liderança que podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, e apresentamos alguns modelos de liderança e os princípios que os guiam.

O interesse pelos fenómenos de liderança integra o desenvolvimento das ciências sociais, nomeadamente no âmbito da génese, desenvolvimento e implicações

para a qualidade das relações entre os indivíduos que compõem as diferentes comunidades humanas, com especial interesse a análise e compreensão da vivência dos pequenos grupos, na sua relação diária e estável dentro e fora da comunidade de aprendizagem.

A liderança é uma das componentes importantes da ação de quem gere tempo, espaço, recursos diversos e, sobretudo, recursos humanos, mercê de alguma autoridade ou poder de que esteja investido. Os estudos de liderança investigam a capacidade de influenciar os outros a mudarem a resposta a uma dada situação, quer seja em função do exercício de um poder hierárquico, quer em função de competências técnicas para atingir objetivos de uma dada posição, quer ainda em decorrência de uma força individual ou pessoal.

Autores há que pretendem ver na liderança algo natural, enquanto outros consideram a liderança como imposição, ou encaram-na como uma das variáveis da cultura da organização, da dinâmica de funcionamento de uma comunidade em que os elementos constituintes compartilham a liderança, sem o que ficarão comprometidos alguns objetivos da respetiva comunidade (Frost, 2012; Flores, 2014).

O conceito de liderança continua a ser motivo de investigação diversa. Autores (Harris, 2008; Leithwood, 2001; Sanches, 1998) referem a existência de uma diversidade de definições de liderança, verificando-se um certo consenso em relação ao facto de a liderança ocorrer como fenómeno de grupo, marcado pelas interações dos elementos constituintes (Yukl, 2006).

Como conceito podemos definir liderança como ação de influenciar os outros a concretizarem os fins desejáveis e necessários à organização (Chiavenato, 2002). Conforme o mesmo autor, os líderes definem os objetivos e motivam os membros do seu grupo a concretizarem-nos.

Yukl (2006) define a liderança como o processo de influenciar os outros para entender e concordar sobre o que precisa ser feito e como fazê-lo. O autor enfatiza que é um processo de facilitar os esforços individuais e coletivos para alcançar objetivos compartilhados. No mesmo sentido, Northouse (2010) define a liderança como um processo pelo qual um indivíduo influencia um grupo de indivíduos para alcançar um objetivo comum. Estas duas definições sugerem vários componentes centrais para o

fenómeno da liderança: (i) Liderança é um processo; (ii) Liderança envolve influenciar outros; (iii) Liderança acontece dentro do contexto de um grupo; (iv) Liderança envolve realização de metas; e (v) Essas metas são compartilhados pelos líderes e seus seguidores/liderados.

Na mesma linha de pensamento, Nye (2009) entende a liderança como o processo de influenciar os outros de modo que façam aquilo que o líder propõe, que seja feito, bem como a capacidade para influenciar um grupo a atuar no sentido da prossecução dos objetivos do grupo. A liderança é a capacidade de “mobilizar pessoas com vista à concretização de um objetivo particular” (Nye, 2009, pp. 36-37). Para o mesmo autor um líder é “alguém que ajuda um grupo a estabelecer e a alcançar objetivos comuns”. Corrobora desta tese Blanchard e colegas, referindo que a liderança “não é algo que se faz às pessoas mas algo que se faz com as pessoas” (Blanchard, Zimarmi, e Zigarimi, 1992, p. 81), sendo uma unidade que compreende o líder e os seus seguidores ou liderados, o seu grupo. A liderança pode ser um processo individual ou coletivo (Yukl, 2002), formal ou informal (Flores, 2014).

A liderança acontece nos grupos sociais e nas organizações, assentando em processos de comunicação pelos quais o líder exerce a sua influência para alcançar os objetivos definidos (Chiavenato, 2002).

O próprio ato de definir a liderança como um processo sugere que a liderança não é uma característica ou traço com o qual apenas algumas pessoas certas são dotados no nascimento. Definir a liderança como um processo significa que a liderança é um evento transacional que ocorre entre líderes e seus seguidores. Significa, ainda, que os líderes afetam e são afetados por seguidores positiva e negativamente (Yukl, 2006). Portanto, estamos perante um evento interativo bidirecional entre líderes e seguidores ao invés de um evento linear e unidirecional no qual o líder afeta os seguidores, mas não vice-versa. Definir a liderança como um processo torna disponível para todos não apenas alguns poucos que nascem com ela. Mais importante, decorre do facto de que a liderança não se restringe apenas a uma pessoa num grupo que tem poder de posição formal, ou seja, o líder formalmente nomeado (Yukl, 2006; Northouse, 2010).

Vivemos, hoje, num mundo complexo e em constantes mudanças, exigindo cada vez mais a participação de todos os seus constituintes, na busca de consensos.

Assim, a liderança “não pode permanecer sobre os ombros de uns poucos”, os diretores “não podem saber tudo acerca de tudo” (Lingard, Hayes, Mills, & Christie, 2003, p. 125). Na educação, os líderes carismáticos podem conseguir erguer as suas escolas e conduzi-las para bons resultados, mas, normalmente, torna-se difícil encontrar sucessores que deem continuidade ao seu trabalho. Por outro lado, aos líderes são-lhes reconhecidas capacidades de liderança e, quando se deslocam para outras instituições, com culturas próprias, deparam-se com resistências, colocando em perigo todo o trabalho realizado até então.

Como refere Flores (2014), compreender o modo como a liderança docente é ou não entendida e exercida, bem como os fatores que a potenciam ou inibem, implica a consideração dos “contextos mais amplos em que o ensino se inscreve e os modos como o profissionalismo docente tem sido encarado, tendo em atenção os discursos, os paradoxos e as alternativas conceptuais que coexistem neste domínio” (Flores, 2014, p. 17).

A literatura sobre a liderança educativa contém omissões relativamente à natureza e à necessidade de uma liderança na escola. A preocupação dos investigadores com a liderança dos diretores das escolas assenta no pressuposto de que a direção de um estabelecimento de ensino é sinónimo da liderança do seu diretor. Outras fontes de liderança têm sido largamente ignoradas, perpetuando-se o mito de que a resposta para problemas educativos complexos “reside simplesmente na identificação das pessoas certas para ocuparem as posições formais cimeiras da hierarquia educativa” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 126).

Reconhece-se a existência de diretores de escolas inconformados e heróicos, capazes de dar a volta a escolas ‘fracassadas’, mas, na generalidade, o paradigma da liderança heróica está errado e começa a perder influência. Não podemos basear nele sistemas inteiros (Hargreaves & Fink, 2007). Esta situação pode ser corroborada pela seguinte experiência: Na Inglaterra, por exemplo, quando o governo nomeou um grupo de ‘superdiretores’ para dirigirem escolas *Fresh Start* ‘um novo começo’, muitos deles demitiram-se, porque o desafio da mudança provou ser demasiado grande e as expectativas excessivamente elevadas para uma única pessoa (Hargreaves & Fink, 2007).

Os diretores das escolas têm como principal responsabilidade construir, manter, informar e comunicar a cultura da escola. Estudos sobre a liderança têm-se

centrado nos valores, “os propósitos morais” e a capacidade moral de liderança (Sergiovanni, 1992), os papéis dos líderes na criação de uma “comunidade de aprendentes” (Barth, 1990; Senge, 1990) e as capacidades dos líderes “fazerem a diferença” através da sua capacidade de “transformar” Sergiovanni (1995), ou “libertar” Tampoe (1998), em vez de simplesmente “transacionar” (Day, 2004, p. 205).

Conforme Bhindi & Duignan (1996, citado em Day, 2004)

“as organizações não se preocupam unicamente com os resultados, com os processos e com os recursos. Preocupam-se também com o espírito humano e com os seus valores e relacionamentos. Os líderes autênticos trazem uma força de vida para o local de trabalho e fazem com que as pessoas continuem a ter energia e a manterem-se concentradas. Tal como os administradores e os guias, os líderes constroem as pessoas e a sua autoestima. Obtêm a sua credibilidade a partir da sua integridade pessoal e ‘comunicando’ os seus valores” (p. 205).

Noutra perspetiva, Burns (1995, referido em Day, 2004) refere que as teorias mais populares localizam-se nos modelos transicionais e “transformacionais” que foram identificados há mais de duas décadas por diferentes investigadores, entre os quais (Sergiovanni, 1992). Na sua reflexão, Sergiovanni aponta como conclusões destas produções e da investigação sobre escolas eficazes o facto de os líderes de sucesso não se limitarem a indicar apenas a direção, ou a organizarem e monitorizarem, eles constroem relacionamentos com a comunidade da escola e centram-se nas pessoas, e também moldam valores e práticas consistentes com os da escola para que os “propósitos que, no início, pareciam estar separados, se fundam” (Day, 2004, p. 205).

Assim, os principais fatores que permitem avaliar a eficácia dos diretores de escola são as suas destrezas interpessoais e orientações de aprendizagem. O relacionamento entre os diretores da escola e os professores proporciona um modelo para todas as relações existentes na escola e o desenvolvimento profissional contínuo, dentro e fora da sala de aula, está diretamente relacionado com a capacidade de as escolas se desenvolverem (Day, 2001).

Hargreaves e Fink (2007) descrevem um estudo realizado na *Harvard Business School* sobre o modo como os médicos-cirurgiões aprendem a utilizar a microtecnologia na realização de novas operações cardíacas. Os investigadores identificaram as equipas com melhores e com piores desempenhos numa vasta curva de aprendizagem e depois foram observá-las. Por um lado, a equipa com desempenhos

inferiores tinha como líder um dos médicos tecnicamente mais qualificado, mas que não era capaz de partilhar as suas incertezas ou discutir os erros com os seus colegas. Por outro lado, a sua equipa mudava sempre de membros e os intervalos das operações eram demasiado longos, fazendo com que os cirurgiões esquecessem o que tinham aprendido.

Entretanto, a equipa com melhor desempenho tinha como líder um jovem médico que conseguira que os seus membros se empenhassem conjuntamente em discussões abertas sobre as operações, mantivera a mesma equipa durante as primeiras treze operações e garantia que estas não se espaçavam muito no tempo. Na medicina, o trabalho de equipa eficaz, a discussão aberta e a liderança distribuída constituem, literalmente, questões de vida ou de morte.

Na educação, as pessoas estão agora a procurar respostas para o velho problema de descobrir como os líderes poderão sustentar condições promotoras do sucesso dos alunos nas escolas, procurando instituir processos de distribuição de liderança semelhantes (Hargreaves & Fink, 2007).

A distribuição da liderança nas escolas e noutras organizações não constitui apenas uma questão de bom senso; é, do ponto de vista da responsabilidade moral, o que é necessário fazer: “a ideia básica da liderança distribuída tem estado, sob diversas formas, no centro das teorias organizacionais e do campo da administração educacional, desde os anos 60” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 128).

Na mesma abordagem Hargreaves e Fink (2007), apoiando-se em Barnard (1968) consideram que a liderança não se deve limitar às posições executivas, ela deve ser concretizada por qualquer membro de uma organização. Continuando, Hargreaves e Fink (2007) recorrem também a Thompson (1967) para defenderem a tese de que os líderes não exerciam influência apenas num sentido descendente, mas que a sua influência fluía para “cima e para baixo, atravessando os níveis e as hierarquias de uma organização” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 128).

Evidências científicas apontam que, historicamente, aqueles líderes que abraçam ou promovem a liderança distribuída têm-no feito mais por razões de preferência teórica ou de inclinação ideológica do que devido a qualquer respeito por evidências relativas ao impacto desta forma de liderança sobre o desempenho ou o sucesso (Hargreaves & Fink, 2007). É assim que nas organizações os indivíduos precisam apenas de condições, de oportunidades e de encorajamento para revelarem o

que têm de bom. Estes acreditam que o desenvolvimento de culturas e a compreensão constituem o melhor caminho para o aperfeiçoamento.

É altura de abandonar os estilos e as estratégias de liderança assentes apenas nas crenças pessoais e nas inclinações ideológicas dos líderes. A liderança educativa, incluindo aquela que é distribuída, deve ser julgada com base em evidências sobre o seu impacto na aprendizagem dos alunos e sobre a sua sustentabilidade global (Hargreaves & Fink, 2007).

Por outro lado, investigações sobre os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos apontam para as vantagens de existir, pelo menos, algum grau de distribuição da liderança, pois isso tem um impacto positivo sobre o sucesso desses estudantes. Existe uma “correlação entre o envolvimento dos professores na tomada de decisões na escola e os resultados positivos obtidos pelos alunos” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 131).

Paralelamente, a liderança transformacional é referida como uma forma de exercer o poder que conduz as escolas para além de mudanças superficiais, de primeira ordem, que alteram as tecnologias centrais da escolaridade, como a pedagogia, o currículo e a avaliação. Este tipo de liderança concretiza estes fins através da procura de finalidades comuns, da capacitação dos membros da organização, do desenvolvimento e da manutenção de uma cultura colaborativa, da promoção de processos de desenvolvimento dos professores e do envolvimento das pessoas em estratégias colaborativas de resolução de problemas (Hargreaves & Fink, 2007).

Leithwood, Jantzi, e Steinbach (1999) desenvolveram um estudo sobre a natureza e os efeitos da liderança transformacional nas escolas. Os resultados indicam que a liderança transformacional conduz as escolas para além de mudanças superficiais. Constituem ideias principais mais relevantes desta tese:

- Os efeitos da liderança sobre a aprendizagem dos alunos são pequenos, mas significativos, do ponto de vista educativo;
- As escolas em que os professores exercem uma liderança mais influente são encaradas por eles como mais eficazes e inovadoras;
- A distribuição de um maior número de atividades de liderança desenvolvidas pelos professores tem uma influência positiva sobre a sua eficácia e sobre o envolvimento dos alunos;

- As práticas de liderança transformacional são úteis em quase todas as circunstâncias organizacionais;
- A liderança transformacional “depende do reconhecimento e da capacidade de dar resposta aos desafios e às características únicas apresentados por tipos particulares de contextos organizacionais;
- A liderança exercida pelos professores tem um efeito significativo sobre o envolvimento dos alunos que ultrapassa em muito os efeitos da liderança dos diretores, depois de se controlar estatisticamente os antecedentes familiares dos alunos (Leithwood et al., 1999, pp. 451- 479).

Na Austrália, num projeto *Leadership for organizational learning and student outcomes* (LOLSO) ‘Liderança para a aprendizagem organizacional e os resultados dos alunos’ Silins e Mulford (2002, referido em Hargreaves e Fink, 2007) investigaram os efeitos da liderança e da aprendizagem organizacional sobre os resultados obtidos pelos alunos do ensino secundário. Numa amostra constituída por professores, diretores de aproximadamente cem escolas, a investigação procurava conhecer a influência de fatores escolares internos e externos sobre os resultados dos alunos. Eis alguns dos resultados:

- Os fatores escolares têm uma influência mais forte sobre o sucesso académico dos alunos do que o *status* socioeconómico dos estudantes e a sua origem familiar;
- As características de uma instituição educativa ao nível da liderança são fatores importantes na promoção do sistema e de estruturas que lhe permitam funcionar enquanto organização aprendente;
- É mais provável que os resultados dos alunos melhorem quando as fontes de liderança são distribuídas por toda a comunidade educativa e quando dá poder aos professores em áreas que consideram importantes;
- Os fatores escolares, como a liderança, a aprendizagem organizacional e o trabalho dos professores, têm um impacto significativo sobre os resultados não académicos dos alunos, como a participação na escola, o autoconceito académico e o envolvimento na vida escolar.

Estes estudos sobre os efeitos da liderança educativa indicam que “uma certa dose de partilha, de colaboração ou de distribuição está associada à liderança eficaz das escolas” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 133).

No entendimento dos autores, estes resultados reforçam a ideia de que os diretores das instituições/escolas podem melhorar a aprendizagem dos alunos, ao influenciarem os adultos que afetam essa aprendizagem de uma forma mais direta. Evidenciam também que os adultos parecem desenvolver-se mais e ter mais sucesso, quando são envolvidos num sistema que dá forma aos processos e às práticas pelos quais são responsáveis (Hargreaves & Fink, 2007).

Na mesma linha de pensamento, os autores alertam para o facto de a liderança distribuída por si só não constituir solução para os problemas educativos, por exemplo, se os professores não tiverem boas qualificações e se a sua base de conhecimento for fraca, a liderança distribuída produzirá apenas “uma reserva de ignorância e de preconceitos, ao invés de profissionalismo e de um conhecimento partilhado” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 134). Na perspetiva dos autores, ela pode ser usada para servir propósitos positivos como negativos e pode emergir da comunidade escolar, ou ser imposta ou orquestrada pela direção da escola.

Darling-Hammond e colegas (1995) sugerem que a liderança exercida pelos docentes não precisa de ser restringida a posições formalmente definidas, mas que pode ser “integrada em tarefas e papéis que não criam hierarquias nem posições artificiais, impostas e formais” (Darling-Hammond, Bullmaster, & Cobb, 1995, pp. 123-124). Segundo os autores, todos os professores deveriam usufruir da oportunidade de crescerem e de adquirirem maior profissionalismo.

No seu livro sobre profissionalismo e liderança dos professores, Flores (2014) refere-se ao exercício da liderança como um elemento central na mudança e melhoria da educação e do ensino, associando-o à visão de escola enquanto comunidade de aprendizagem e espaço propício à agência e participação dos professores e ao seu comprometimento em relação ao processo de desenvolvimento profissional e organizacional.

Segundo a autora, a liderança docente não se centra apenas no “desempenho de papéis e funções na escola”, ela abarca também a “compreensão e análise do modo

como os professores mobilizam e influenciam outros e como fazem a diferença no contexto em que trabalham (Flores, 2014, p. 34).

Ainda na perspetiva de (Flores, 2014), uma reflexão sobre a liderança docente remete-nos para coexistência de uma diversidade de perspetivas e interpretações do conceito, apelando também para uma gama variada de definições com distintos entendimentos. Todavia, parece reunir consenso a ideia de que “a liderança docente constitui um elemento-chave nos esforços de melhoria da educação e da escola (Frost, 2012; Poekert, 2012, citados em Flores, 2014).

A liderança dos professores de um modo amplo

“inclui um conjunto vasto de trabalho em múltiplos níveis do sistema educativo, incluindo o trabalho com os alunos, com os colegas, com administradores e que se centre no desenvolvimento do ensino, no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento organizacional” (York-Barr & Duke, 2004, citados em Flores, 2014, p. 34).

De acordo com esta autora, a liderança docente constitui “o processo através do qual os professores, individualmente ou coletivamente, influenciam os seus colegas os diretores e outros membros da comunidade escolar no sentido de melhorar as práticas de ensino com o objetivo de melhorar as aprendizagens e os resultados dos alunos” (York-Barr & Duke, 2012, citados por Flores, 2014, p. 34). Esta perspetiva destaca a centralidade da liderança que é construída a partir da influência e interação em oposição ao poder e autoridade (Poekert, 2012, citado em Flores & Coutinho, 2014).

Uma parte significativa da literatura sobre a liderança docente fundamenta-se nos discursos dos líderes e gestores educacionais e não tem levado em conta as questões fundamentais sobre a natureza da liderança no contexto educativo, deixando à margem do debate assuntos essenciais para a abordagem desta liderança docente. Destaca como exemplos o facto de: i) a liderança docente continuar a ser vista numa perspetiva gerencialista localizada nas hierarquias e estruturas da escola, permanecendo, na sua essência, conservadora e ortodoxa; ii) a literatura destaca o contributo dos professores líderes na mudança educativa mas “raramente questiona a natureza fundamental dessas mudanças” (Stevenson, 2012, citado em Flores, 2014).

Neste sentido, há uma intenção deliberada de reiterar a liderança formal em oposição à liderança informal que pode existir independentemente do exercício de uma

determinada função, responsabilidade ou cargo na escola (Flores, 2014). Por oposição a uma abordagem mais limitada e centrada na organização formal, outros investigadores tendem a enfatizar uma dimensão informal da liderança em que os professores se envolvem de modo a potenciar o seu profissionalismo e a fazer a diferença nos contextos em que trabalham (Frost, 2012). Nesta perspetiva, o mesmo autor argumenta em favor de uma perspetiva que “ não assume que a liderança está automaticamente ligada a determinadas posições na hierarquia organizacional da escola”, mas reconhecendo a capacidade de liderança por parte dos professores no exercício da sua profissão (Frost, 2012, p. 210).

Danielson (2006) refere que o termo liderança docente remete para “um conjunto de competências que os professores demonstram ao ensinar os seus alunos mas também ao influenciar outros quer na sua escola, quer fora dela”, sugere também que a liderança docente constitui “um tipo específico de relacionamento que mobiliza outras pessoas para melhorar a sua prática” (Danielson, 2006, citado por Flores, 2014, p.36).

O exercício da liderança tem sido identificado na literatura como elemento central na mudança e melhoria da educação e do ensino (Danielson, 2006; Frost, 2012). Nesta perspetiva, a liderança docente não se relaciona apenas com o exercício de cargos e/ou funções nas estruturas da escola, mas inclui também, num sentido mais lato, o modo como os professores mobilizam e influenciam outros nos contextos em que trabalham através da sua agência e participação em iniciativas inovadoras, numa perspetiva ampla de liderança que inclui uma dimensão formal e informal (Flores, 2014).

Contudo, a forma como os professores se envolvem em ação estratégica para a mudança nos seus contextos depende do modo como o seu profissionalismo é entendido por eles próprios e pelos seus colegas e das condições para o exercício de liderança e para a transformação das suas práticas educativas (Frost, 2007, citado em Flores & Coutinho, 2014).

O termo liderança dos professores e professores líderes têm merecido destaque nos debates na literatura de especialidade, não sendo possível encontrar uma definição consensual sobre os professores líderes. Todavia, Katzenmeyer e Moller (2001, citados em Flores, 2014), definem os professores líderes como aqueles que “ lideram dentro e fora da sala de aula, que se identificam e contribuem para a comunidade de professores aprendentes e líderes e influenciam outros no sentido da melhoria da prática educativa”

(Flores, 2014, p. 37). Corrobora desta perspetiva Danielson (2006) ao argumentar que “os professores líderes não adquirem a sua autoridade através da nomeação para um determinado cargo ou posição; antes, eles ganham essa autoridade através do seu trabalho com os seus alunos e com os seus colegas” (Flores, 2014, p. 37). A literatura internacional reconhece o papel da liderança docente na reforma e melhoria da escola, destacando o seu potencial no desenvolvimento da escola, sugerindo um conjunto de ingredientes-chave para sustentar a melhoria da escola através da liderança docente, tais como: abordagem focalizada e clara, evidência, colaboração, confiança, diálogo, planeamento e liderança (Durrant, 2004, citado em Flores, 2014).

Uma vez que o papel dos professores na definição e implementação de iniciativas de mudança na escola está a tornar-se cada vez mais reconhecido e mais formalizado através da criação de papéis de liderança docente, os investigadores e os práticos devem investigar e desenvolver a liderança dos professores enquanto estratégia de desenvolvimento profissional (Poekert, 2012, citado em Flores, 2014).

Constatamos, pelos contributos da literatura, que é de capital importância a consideração da vertente informal da liderança dos professores, de modo a concorrer para uma escola aprendente e liderante, consubstanciada na perspetiva de mudança educativa. Porém, para que isso aconteça, terá de prevalecer, nessas escolas, as culturas de colaboração plenas, que implicam tempo e um processo complexo, e que, na opinião de Fullan & Hargreaves (2000), requer:

“sólido desenvolvimento individual, devem velar pela individualidade de cada um na ‘compulsão de eliminar o individualismo’, e devem envolver todos os atores educativos, defendemos que é vital que se trabalhem e cultivem verdadeiras culturas colaborativas na escola para que, como se de uma semente se tratasse, a melhoria e o sucesso da escola possam crescer e florescer, reforçando a liderança dos professores” (p. 81).

Da revisão da literatura emergem pontos comuns, tais como a recorrente ligação entre o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e as lideranças da escola, realçando o papel não menos importante da liderança informal, aliada ao trabalho colaborativo. Assim, tendo por base esta visão de liderança, reconhecendo que todos os professores têm potencialidades para a exercer, torna-se necessário conhecer e aprofundar as dinâmicas das lideranças da escola, dos contextos de trabalho dos professores de modo a conhecer, refletir e compreender as conceções, as perspetivas e as atitudes dos professores conduzindo, deste modo, a uma mudança e inovação das práticas. É neste quadro conceptual que o estudo que nos propomos desenvolver foi

realizado de modo a analisar e aprofundar as perspetivas dos professores sobre as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo no contexto da escola em Moçambique. No capítulo seguinte, procuramos clarificar o *design* de investigação, os seus objetivos, bem como os procedimentos utilizados para a consecução desta investigação.

CAPITULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentamos o *design* da investigação bem como a fundamentação das opções metodológicas tomadas. Para o efeito, começamos por definir a natureza e problemática do estudo, especificando, de seguida, as questões de investigação e os objetivos que norteiam a realização deste estudo. De seguida, justificamos a metodologia utilizada bem como as questões relacionadas com a problemática da validade, fiabilidade e relevância dos métodos utilizados. Nesta perspetiva, explicitamos ainda a forma como foram operacionalizadas as fases da recolha e análise de dados, assim como a caracterização do contexto e dos participantes na investigação. Encerramos este capítulo com a discussão das questões de natureza ética subjacentes a este projeto de investigação e com a identificação das suas principais limitações.

4.1. Natureza e problema da investigação

Como referimos nos capítulos anteriores, numa sociedade complexa e em contínua mudança, torna-se necessário que os professores se envolvam no seu desenvolvimento profissional contínuo de modo a responder às necessidades e desafios com que se deparam no seu local de trabalho. Uma análise da literatura existente sobre a necessidade de apoiar os docentes ao longo da sua carreira, enquanto fator determinante na melhoria da qualidade da educação, remete-nos para a existência de consensos sobre a importância da aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

As elevadas expetativas em relação a um ensino de qualidade capaz de formar jovens ativos requerem uma elevada qualificação por parte dos professores que, para além de altamente qualificados, têm de estar motivados não só no início da carreira, mas também ao longo das várias fases do seu desenvolvimento profissional (Day, 2001).

Assim, a formação e desenvolvimento profissional implica a melhoria contínua da compreensão do fenómeno educativo, dos saberes do professor e da sua prática pedagógica, na perspetiva de: (i) melhorar a competência profissional nos vários domínios da atividade do professor; (ii) incentivar o professor a participar ativamente na

inovação educacional e na tomada de decisões sobre a sua própria formação e crescimento profissional; (iii) adquirir novas competências relativas à mudança nas práticas de ensino condicionadas pela modernização do sistema educativo e pelas especificidades do contexto em que trabalha.

A formação em contexto de trabalho constitui um dos aspetos essenciais para a aprendizagem e crescimento profissional dos professores. Investigadores apontam a existência de um interesse crescente no sentido de compreender e analisar as preferências e os processos de aprendizagem dos professores bem como os contextos em que ocorrem (Lieberman, 1996; Marcelo, 1999; Day, 2001; Veiga Simão & Flores, 2005; Flores, Caetano & Veiga Simão, 2005; Flores & Veiga Simão, 2009; Flores, 2014). No mesmo diapasão, Flores e Veiga Simão (2009), recorrendo a Lieberman (1996), apontam para a necessidade de uma visão ampla da aprendizagem profissional e distinguem três contextos principais: a instrução direta ‘em conferências, cursos, *workshops*, entre outros’, a aprendizagem realizada na escola ‘através de amigos críticos, de treino/formação de pares, da investigação-ação’ e a aprendizagem realizada fora da escola ‘através de parcerias escolas/ universidades, redes de aprendizagens, etc.’.

Assim, é fundamental a existência de uma liderança de escola assumida numa perspetiva participativa, que ultrapassa a visão mais restrita e tradicional da estrutura hierarquizada, caracterizada pela assunção de cargos, para um modelo de liderança que privilegie o envolvimento coletivo na tomada de decisões sobre a vida da escola e dos professores, criando ambientes de trabalho em equipa, onde a reflexão, o questionamento e a problematização são elementos-chave. Esta visão é partilhada por (Flores, 2014) ao apontar a liderança docente como a variável chave no processo de desenvolvimento profissional contínuo dos professores e das escolas, pois, na sua perspetiva, a liderança está para além da dimensão formal, ligada ao desempenho de cargos nas estruturas da escola, considerando também a vertente mais informal dos professores enquanto líderes de aprendizagem na sala de aula, de inovações da prática e agentes na construção do conhecimento profissional.

O investigador e professor inglês, Christopher Day (2001), considera a cultura da escola determinante para a aprendizagem dos professores. Este entendimento da cultura da escola implica a criação de espaços e ambientes onde todos os intervenientes

no processo educativo da escola se sintam parte. O autor sustenta que “as percepções e as experiências que os professores têm das suas condições de trabalho, as lideranças, as instalações, os recursos, as características organizacionais e o relacionamento irão, de alguma forma, afetar as suas atitudes de ensino e aprendizagem” (p. 190).

No que se refere fundamentalmente à formação e desenvolvimento profissional contínuo, Day (2001) defende a formação em contexto de trabalho, centrada no professor, enquanto aprendente, considerando os fatores que contribuem para a qualidade do desenvolvimento profissional, o reconhecimento das características específicas de cada professor, as suas funções, a cultura organizacional, os colegas e o tipo de liderança. O mesmo autor reitera ainda que é tarefa das lideranças das escolas comprometidas com o desenvolvimento organizacional transformar as mesmas em comunidade de aprendizagem, promovendo a formação, reflexão e trabalho colaborativo.

Preocupados com o processo de crescimento profissional docente, nos últimos anos, vários investigadores têm chamado a atenção para a natureza holística, inclusiva e dinâmica do processo de desenvolvimento profissional que inclui todas as atividades, formais e não formais, individuais ou coletivas, nas quais os professores se envolvem ao longo da sua carreira (Corcoran, 1995; Day, 2001). Assim, compreender as dinâmicas da escola, enquanto local de convergência de diferentes culturas articuladas por uma direção, o seu impacto na aprendizagem dos professores e nos contextos em que trabalham, emerge como relevante, pois, como alerta Day (2008), “as escolas e as salas de aula são organizações complexas e a qualidade do ensino e da aprendizagem depende mais do professor e do aluno do que das políticas e prescrições”(p. 28).

Neste sentido, é fundamental investigar o modo como os professores olham para o seu desenvolvimento profissional contínuo e para as oportunidades de aprendizagem na escola. Importa também conhecer as suas percepções sobre as lideranças e culturas escolares e o contributo para o seu crescimento profissional.

Entendemos que a realização deste estudo se reveste de grande oportunidade e pertinência, na medida em que pretende contribuir para o debate sobre o desenvolvimento profissional dos professores em exercício e para a consciencialização das estratégias e modos de liderança no quadro de uma perspetiva de partilha, gerando,

assim, ambientes suscetíveis de colaboração e troca de conhecimentos nos contextos em que os professores trabalham, concorrendo, deste modo, para a melhoria da qualidade dos professores e das aprendizagens dos alunos.

“O êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores” (Estrela., 1994, p. 53).

4.1.1. Questões de investigação

O principal objetivo desta investigação consiste na análise das motivações, experiências e oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores do ensino secundário geral no local de trabalho no Município da Matola, relacionando-as com as políticas nacionais e locais neste domínio.

Neste sentido, as questões norteadoras desta investigação foram as seguintes:

- Quais são as motivações, experiências e as oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho?
- Como e quando é que os professores aprendem no local de trabalho?
- De que modo as lideranças e culturas escolares influenciam o desenvolvimento profissional dos professores?
- Como potenciar culturas que estimulam o desenvolvimento profissional docente em contexto de trabalho?

Ao pretendermos estudar as motivações, experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores em contexto de trabalho numa perspetiva holística, o estudo partiu das perceções dos professores. Esta perspetiva implica, desde logo, a adoção de uma metodologia que possibilite a caracterização e análise de informação a partir do ponto de vista dos docentes. Assim, pretendemos, de acordo com Coutinho (2005, p. 5), “a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e perceções dos participantes”. Optámos, por isso, por uma abordagem de investigação de natureza eminentemente descritiva.

4.1.2. Opções metodológicas: a escolha da abordagem investigativa

Tendo em atenção a natureza das questões de investigação e, na linha de Estrela (1984, p. 56) para quem, “as necessidades de inteligibilização do real deverão orientar os processos de investigação”, optámos por uma investigação de natureza eminentemente descritiva na medida em que o que se pretende é mediante da descrição de uma realidade torna-la inteligível, mais concretamente utilizar a descrição “como meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade” (Albarello, et al., 1997, p. 117).

A investigação descritiva tem por objetivo descrever um determinado fenómeno (Bisquerra, 1989; Fox, 1987), ou seja, “descreve o que é. Compreende a descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes no momento” (Best, 1981, p. 31). Noutra perspetiva, Bisquerra (1989, p. 65) sustenta que a investigação descritiva “pode utilizar metodologia qualitativa ou quantitativa”. Assim, o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados. Na nossa investigação, como nos referimos atrás, privilegiamos a combinação de abordagem quantitativa e qualitativa, o que, na nossa opinião, se apresenta como uma mais-valia, em função dos objetivos e do *design* de investigação.

Na perspetiva de Gil (2008), as pesquisas, tendo em conta os seus objetivos, podem ser: descritivas, exploratórias e explicativas. As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial, por um lado, a descrição das características de determinada população ou fenómeno e, por outro, o estabelecimento de relações entre variáveis. São pesquisas que habitualmente realizam os investigadores sociais preocupados com a atuação prática e o nosso estudo enquadra-se nesta perspetiva.

Na literatura da especialidade, uma diversidade de autores (Bogdan e Biklen, 1994; Albarello, et al., 1997; Quivy e Campenhoudt, 1998; Gunther, 2006; entre outros) identifica três grandes paradigmas no domínio da investigação em educação: o paradigma positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma sóciocrítico/emancipatório. Como define Coutinho (2005), “o paradigma positivista interessa-se essencialmente por controlar e prever os fenómenos, enquanto o interpretativo interessa-se por compreender e o sóciocrítico por intervir na situação ou contexto” (p. 3).

Flores (2003) sustenta que “o desenvolvimento de um determinado projeto de investigação pressupõe sempre a consideração e a análise do espectro de possibilidades que os chamados paradigmas da investigação oferecem” (p. 393). Assim, poderá articular-se as abordagens qualitativa e quantitativa, quando se trata de uma investigação com propósitos múltiplos.

No nosso caso, a investigação apresenta uma triangulação metodológica, ao combinar diferentes técnicas de recolha de dados, na senda de um estudo misto (Coutinho, 2008). A abordagem quantitativa implica a possibilidade de auscultar um número vasto de docentes através do inquérito por questionário. Quanto à abordagem qualitativa, Flores (2003, p. 393), socorrendo-se de outros autores, destaca as suas potencialidades “das quais emergem a flexibilidade do *design* da investigação, a perspetiva holística e a ênfase no processo”. No mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994) referem-se à investigação qualitativa como uma forma de agrupar estratégias de investigação que partilham determinadas características. Assim, na investigação de natureza qualitativa, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Shulman (1981) sustenta que os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis, mas, constroem, em conjunto, um mosaico metodológico que constituirá um estimulante campo da investigação aplicado ao estudo da educação. Esta perspetiva é corroborada por Yin (2005) ao referir que a utilização, em algumas pesquisas, simultaneamente, de métodos quantitativos e qualitativos, na mesma investigação, decorre da perspetiva de olhar para estas metodologias como complementares e não como opostas ou adversárias. Na mesma perspetiva alinham (Cook e Reichardt, 1997) ao considerar a combinação dos dois métodos como o procedimento mais adequado para a investigação científica, pois permite a complementaridade dos dados perspetivados através de métodos diferentes.

No entanto, Oliveira (1997) chama a atenção para a necessidade de haver clareza, quando se opta pelo uso de um dos métodos ou pela combinação dos dois na medida em que as abordagens qualitativas ou quantitativas estão ligadas a escolhas epistemológicas e a diferentes formas de representação da realidade.

Também Esteves (2006) considera que o uso de diferentes métodos de análise no mesmo estudo se apresenta como mais-valia, pois, por um lado, permite alcançar um objetivo comum e, por outro, ultrapassar a dicotomia assinalada entre eles. Teddlie e Tashakkori (1998) corroboram esta afirmação e acrescentam que a análise quantitativa permite identificar sujeitos para um estudo qualitativo e as entrevistas qualitativas podem proporcionar elementos adicionais a processos identificados através da análise quantitativa.

Para Esteves (2006), a abordagem metodológica mista constitui um caminho que “busca a complementaridade metodológica ao serviço da compreensão e da explicação dos fenómenos, caminho que já tem largas provas dadas em trabalhos de maior fôlego” (p. 106). Apesar das divergências e particularidades que se levantam sobre a utilização das abordagens quantitativas e qualitativas, estas podem ser complementares Bisquerra (1989), na perspetiva do que Shulman (1986) designa por modelo de ponte. Neste enquadramento metodológico, situa-se Flores (2003), referindo que, nos estudos de investigação de natureza complexa e dinâmica, caracterizadas por interação contínua da recolha de dados e da sua interpretação, a análise da informação ditará a fase seguinte, contemplando, assim, a variedade e a complexidade das variáveis envolvidas no estudo.

Este posicionamento faz sentido se considerarmos a relevância que vários investigadores nesta área têm apontado à utilização, em alguns *designs* de investigação, conjuntamente de métodos quantitativos e qualitativos. O emprego das duas abordagens no mesmo estudo, como atrás referido apresenta-se como mais-valia, ao assegurar a possibilidade de complementaridade e não de oposição. Esta perspetiva corrobora com a literatura, por exemplo, Coutinho (2005), quando sustenta que a opção pela triangulação metodológica tem em vista investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo.

Noutra perspetiva, Johnson e Onwegbuzie (2004) consideram que uma das características-chave do emprego de investigação desta natureza é o seu pluralismo metodológico ou eclectismo, que frequentemente resulta numa investigação superior, isto é, mais completa, isto se comparada à investigação com um único método. Este tipo de abordagem permite uma melhor apreensão e compreensão da complexidade do

fenómeno em estudo. Neste âmbito, Albarello et al. (1997, p. 85) sustentam que “nem o quantitativo nem o qualitativo garantem uma objetividade total, tendem apenas a assegurar um procedimento o mais objetivo possível, o que não é fácil”.

Assim, cabe aos investigadores apreciarem e elegerem, de entre a variedade existente, os métodos e as técnicas mais adequados. Sobre este aspeto (Bisquerra, 1989; Johnson e Onwegbuzie, 2004) salientam que o recurso a diferentes técnicas de recolha de dados tem como objetivo fundamental obter informação sobre acontecimentos, fenómenos ou sujeitos diferentes ou procurar recolher informação sobre o mesmo acontecimento com proveniência diferente, permitindo, deste modo, alargar o conhecimento.

Na presente investigação partimos de uma perspetiva mista em que os dados foram recolhidos “não em função de uma hipótese predefinida que há que pôr à prova, mas com o objetivo de, partindo dos dados, encontrar neles regularidades que serão generalizações cada vez mais amplas” (Coutinho, 2008, p. 7). Portanto, como referimos atrás, os métodos e instrumentos foram construídos na base de uma orientação metodológica que combinou as abordagens quantitativas e qualitativas. De acordo com Coutinho (2011), nesta perspetiva há uma múltipla realidade que se apresenta sob a forma de construções mentais, sociais e experiencialmente localizadas, inspirando-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento Coutinho (2011), sendo seu objetivo procurar penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “ (...) para saber como interpretam as diversas situações e que significados têm para eles” (p. 16), ou seja, compreender o mundo vivido desde o ponto de vista de quem vive. Como refere a autora, “se a ação humana é intencional, há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social” (Coutinho, 2011, p. 16).

A natureza dinâmica e complexa do fenómeno em estudo e o facto de pretendermos compreender o processo de formação e desenvolvimento profissional contínuo dos professores no contexto de trabalho, uma realidade em constante mutação, ditaram a adoção de uma metodologia que, no nosso entender, possibilitasse a sua compreensão.

Face a este propósito, optámos por dar primazia às vozes dos professores como é preconizado por estudiosos desta matéria, como por exemplo Hargreaves (1998), quando refere que “na mudança educativa e na investigação em educação, a voz dos

professores, não sendo anteriormente escutada ou valorizada, tem sido objeto de um respeito e de uma autoridade crescente” (p. 281). Por isso, o autor considera que “é preciso escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula. A incapacidade de se compreender esta voz representa uma incapacidade de compreender o seu ensino” (Hargreaves, 1998, p. 282).

O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica. O método é o fio condutor para se formular esta articulação (Minayo e Sanches, 1993). Mais ainda, o método, para além do seu papel instrumental, é a “própria alma do conteúdo”, significa ser o próprio “caminho do pensamento” (p. 240). Nesta perspetiva, um bom método será sempre aquele que, permitindo uma construção correta dos dados, também ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível (Minayo & Sanches, 1993).

A investigação que desenvolvemos teve como referência estas perspetivas, no sentido de considerar que os professores participantes na investigação tinham algo para dizer sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional contínuo (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Stake, 2012). A partir desta premissa procuramos ainda articular as temáticas da liderança, de cultura escolar e de formação contínua e oportunidades de desenvolvimento profissional docente em contexto de trabalho (*cf.* figura 10).

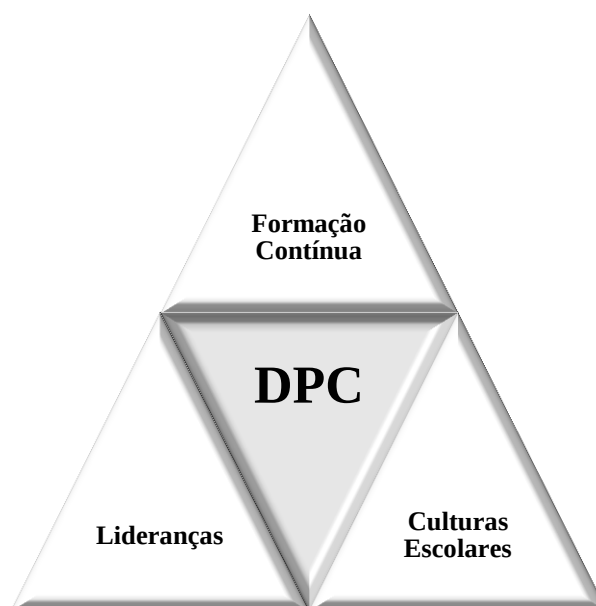


Figura 10: Dimensões centrais da investigação.

Na nossa perspetiva, em particular, uma liderança partilhada é suscetível de gerar culturas escolares que dão ênfase ao trabalho em equipa, que promovem ambientes de reflexão e aprendizagem individual e coletiva, que valorizam não só a aprendizagem em ambiente formal, mas que considere também o não formal, e que olhe a instituição escolar não só como local de aprendizagem do aluno, mas também como espaço por excelência para a formação e desenvolvimento profissional contínuo do próprio professor. Como tem sido sustentado na literatura e nos vários estudos neste domínio, “o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor” (Day, 2001, p. 17).

4.1.3. O *design* da investigação

A decisão sobre a seleção da metodologia e das técnicas de investigação a usar depende das questões às quais se pretende dar resposta e do contexto em que a investigação ocorre (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, a operacionalização da investigação integrou duas fases de recolha de dados, sintetizadas na tabela 9 e que descrevemos de seguida.

Tabela 9

Objetivos, participantes e técnicas de recolha e análise dos dados

Fases da recolha de dados	Objetivos	Participantes	Técnicas	Análise de dados
1ª Fase agosto e setembro / 2015	1) Caracterizar a formação contínua frequentada nos últimos cinco anos;	Professores de escolas públicas de ensino secundário geral do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Matola (n=433).	Questionário com questões fechadas (escala tipo Likert) e questões abertas.	Análise estatística através do programa SPSS, versão 21.
	2) Conhecer as motivações para a frequência de formação;			
	3) Identificar as necessidades de formação e desenvolvimento profissional contínuo dos professores;			
	4) Conhecer as perceções dos professores sobre o contributo da formação contínua para a prática educativa;			
	5) Conhecer a perceção dos professores sobre as lideranças e as culturas escolares;			
	6) Conhecer as perceções dos professores acerca do processo de desenvolvimento profissional no que tange às oportunidades e aos contextos em que ocorrem;			
	7) Conhecer as perspetivas de desenvolvimento profissional dos professores em contexto de trabalho.			
2ª Fase setembro e outubro / 2015	1) Compreender as estratégias de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho;	n=20	Grupos focais com professores.	Análise de conteúdo.
	2) Identificar as motivações e oportunidades de desenvolvimento profissional;			
	3) Analisar a perceção dos professores sobre as lideranças da escola e sua influência no seu desenvolvimento profissional;			
	4) Descrever o modo como os professores percecionam o seu processo de desenvolvimento profissional no que respeita às oportunidades e aos contextos em que ocorrem;			
	5) Identificar os fatores que facilitam ou inibem o desenvolvimento profissional dos professores em contexto de trabalho.			

A primeira fase consistiu na aplicação de um inquérito por questionário - Desenvolvimento Profissional de Professores - a todos os docentes a lecionar nas escolas públicas do ensino secundário geral no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Matola (SDEJT). O questionário incluía, para além dos dados biográficos, um conjunto de secções, que serão posteriormente descritas no ponto 4.3.1. deste capítulo.

A segunda fase do estudo consistiu na realização de grupos focais, em que participaram 20 professores de ambos sexos e a lecionar diferentes disciplinas em duas escolas do mesmo distrito, que, de forma voluntária, manifestaram interesse em participar na segunda fase da investigação. Tratou-se de discussões na perspetiva de

aprofundar algumas questões identificadas após a análise dos dados obtidos através da administração do questionário, nomeadamente: formação contínua, perceções sobre lideranças, culturas escolares e oportunidades de desenvolvimento profissional no local de trabalho.

4.2. Contexto e participantes

A partir dos objetivos da investigação, optámos por realizar o estudo num conjunto de escolas públicas do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Matola (SDEJT), situado no Município da Matola, região a sul de Moçambique.

O Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Matola é constituído por um vasto conjunto de escolas. A sua coordenação realiza-se através das Zonas de influência pedagógica (ZIPs). Cada ZIP tem a seu cargo um leque de escolas que podem ser públicas/privadas e particulares, quer do ensino técnico profissional, quer do ensino geral, de vários níveis, de básico a secundário, diurno e noturno.

Esta entidade (SDEJT) é um órgão de gestão local de educação e é tutelado pela Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) e esta, por sua vez, está sob a tutela direta do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Do universo das escolas, escolhemos 12, para a aplicação dos inquéritos, por razões que se prendem com a proximidade e facilidade de acesso do investigador. Todas as escolas situam-se no perímetro urbano ou suburbano e acolhem uma população heterogénea de alunos. No ano letivo 2015, o distrito possuía neste nível de ensino 50.644 alunos, sendo 45.726 do 1º ciclo e 4.918 alunos do 2º ciclo, distribuídos por 605 e 75 turmas, respetivamente.

Quanto ao corpo docente, era composto por 703 professores em 2015. O corpo não docente era constituído por 232 funcionários, entre administrativos, auxiliares de ação educativa e guardas.

Relativamente à investigação desenvolvida neste contexto, ela envolveu 433 professores que responderam ao questionário e 20 docentes que, de forma voluntária, manifestaram interesse em participar na segunda fase da investigação, tal como sistematizado na tabela 10.

Tabela 10

Participantes na investigação

1ª Fase	2ª Fase
n=433 (amostra produtora de dados)	20 professores Grupos focais

4.2.1.Participantes no inquérito por questionário

Na primeira fase, foi distribuído um questionário a todos os professores das 12 escolas do ensino público no distrito. Dos 703 professores a lecionar no ensino secundário geral (ESG) no ano letivo de 2015, 433 responderam ao questionário, ou seja, 64,7%, dos quais 59,6 são do sexo masculino (*cf.* tabela 11).

Tabela 11

Participantes no questionário por sexo

Sexo	f	%
Masculino	258	59,6
Feminino	175	40,4

Analisando a tabela 12, verifica-se de que existem variações de taxa de retorno nas escolas inquiridas. Algumas apresentam uma taxa de retorno mais elevada do que outras, embora em todas elas se tenha ultrapassado os 50%.

Tabela 12

Resultados dos questionários por escola (%)

Nº de Escolas inquiridas por (ZIP)	Nº de professores de Escola	Nº de professores respondentes	%
3	135	79	58,5
	83	51	61,4
	32	21	65,6
	44	32	72,7
4	45	31	68,8
	49	33	67,3
	61	42	68,8
	71	39	54,9
	70	37	52,8
5	45	28	62,2
	58	31	53,4
	10	9	90,0
12	703	433	64,7

Quanto à faixa etária, esta concentra-se, na sua maioria, entre os 30 e 40 anos (53,8%), existindo uma percentagem razoável entre os 41 e 50 anos (24,2%). De notar, ainda, que a percentagem de professores na faixa etária até 29 anos é de 15,5% e para idades superiores a 50 anos, a percentagem é menor (6,5%) (*cf.* tabela 13).

Tabela 13

Faixa etária dos participantes (%)

Intervalos de Idade	f	%
Até 29 anos	67	15,5
Entre 30 e 40	233	53,8
Entre 41 e 50	105	24,2
Mais de 50	28	6,5

Quando às habilitações académicas (tabela 14), a grande maioria é licenciado **80,6%**. Já 7,6% possuem uma pós-graduação, 5,1% possuem um curso médio, 3,7% o grau de bacharelato e 3% o grau de mestre.

Tabela 14

Habilitações Académicas (%)

Habilitações Académicas	f	%
Curso médio	22	5,1
Bacharelato	16	3,7
Licenciatura	349	80,6
Pós-graduação	33	7,6
Mestrado	13	3,0

Conforme referido na tabela 15, 33,7% dos professores inquiridos pertencem à área de ciências naturais e matemática, 28,9% às ciências sociais e humanas, 25,4% são da área de línguas, 6,5% comunicação e arte, e 4,8% outras áreas, tais como: navegação aérea, meteorologia, entre outras. Apenas três respondentes não referiram a sua área de conhecimento (0,7%).

Tabela 15

Área de conhecimento dos professores inquiridos (%)

Área do Conhecimento	f	%
Ciências Naturais e Matemática	146	33,7
Ciências Sociais e Humanas	125	28,9
Comunicação e Arte	28	6,5
Línguas	110	25,4
Outras	21	4,8
Não responderam	3	0,7

Nesta diversidade de grupos de disciplinas, 16,6% dos professores respondentes pertencem ao grupo das ciências naturais, 22,9%, ao grupo das ciências exatas, 24,5% às ciências sociais e humanas, 8,8% à comunicação e arte e 27% ao grupo das línguas. Há também a salientar que uma percentagem pequena 0,2% dos respondentes não indicou o grupo disciplinar a que pertence (*cf.* tabela 16).

Tabela 16

Grupos disciplinar a que pertencem e disciplinas lecionadas (%)

Grupos disciplinar	f	%	Disciplinas que lecionam	f
Ciências naturais	Química (29)	6,7	Agro-pecuária	5
	Biologia (43)	9,9	Biologia	41
Ciências exatas	Física (31)	7,2	Desenho e Educação Visual	3
	Matemática (68)	15,7	Educação Física e Desporto	24
Ciências Sociais e humanas	Geografia (27)	6,2	Educação Moral e Cívica	2
	História (34)	7,9	Educação Visual	15
	Filosofia (17)	3,9	Filosofia	16
	Educação Física e Desporto (24)	5,5	Física	29
	Educação Moral e Cívica (2)	0,5	Francês	26
	Psicologia (1)	0,2	Geografia	26
	Psicopedagogia (1)	0,2	História	33
			Inglês	36
Comunicação e arte	Tics (4)	0,9	Matemática	66
	Desenho e educação Visual (22)	5,1	Noções de Empreendedorismo	6
	Agro-pecuária (5)	1,2	Português	53
Línguas	Noções de Empreendedorismo (7)	1,6	Química	26
	Francês (27)	6,2	Tics	4
	Inglês (36)	8,3		
	Português (54)	12,5		
	Não respondeu (1)	0,2		

Nota: Alguns dos professores respondentes lecionam mais do que uma disciplina.

De modo mais específico, a tabela 16 apresenta, ainda, o número de professores respondentes ao questionário por disciplina que lecionam, sendo as mais referidas, a disciplina de matemática com 66 respondentes, segue a disciplina de português com 53 respondentes, as disciplinas de biologia e inglês emergem em terceiro e quarto lugar com 41 e 36 professores respondentes, respetivamente e pontuam ainda as disciplinas de história (33), física (29) e com número equivalente, 26 respondentes, as disciplinas de química, geografia e francês.

Relativamente à instituição de formação (tabela 17), constata-se que 70% dos respondentes fez a sua formação na Universidade Pedagógica (UP), 20,8% na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), uma pequena parte dos inquiridos 6,9% fez a sua formação em outras instituições e 2,3% (10 participantes) não respondeu a esta questão. Esta situação pode dever-se ao facto de alguns professores não terem passado por alguma formação.

Tabela 17

Instituição de Formação dos professores respondentes (%)

Instituições de Formação	f	%
Outras Instituições	30	6,9
UEM	90	20,8
UP	303	70,0
Não responderam	10	2,3

Em relação à situação profissional, os professores na sua maioria pertencem ao quadro de nomeação definitiva (91,2%). Apenas uma pequena percentagem (8,8%) são contratados (*cf.* tabela 18).

Tabela 18

Situação Profissional (%)

Situação Profissional	f	%
Contratado	38	8,8
Efectivo (Nomeação definitiva)	395	91,2

Relativamente à experiência profissional (tabela 19), verificamos que 49,9 % dos inquiridos tem entre os 6 e 15 anos de serviço, já 27,5% entre 16 e 25 anos, 11,8% possuem mais de 25 anos e 10,9% têm menos de 5 anos de serviço.

Tabela 19

Experiência profissional (%)

Experiência Profissional	f	%
até 5 anos	47	10,9
6 a 15 anos	216	49,9
16 a 25 anos	119	27,5
+ de 25 anos	51	11,8

No que se refere ao tempo de serviço na escola onde se encontravam a lecionar, para 7,4% dos respondentes trata-se do primeiro ano, 52,2 % encontra-se entre 6 e 15 anos; 34,4% entre 2 a 5 anos e 6% apresenta mais de 15 anos (cf. tabela 20).

Tabela 20

Tempo de serviço na escola (%)

Tempo de Serviço na escola	f	%
0 a 1 ano	32	7,4
2 a 5 anos	149	34,4
6 a 15 anos	226	52,2
+ de 15 anos	26	6,0

No que diz respeito à localização da escola (tabela 21), verificamos que 49,2% dos inquiridos lecionam em escolas que se situam na zona urbana, 43,9% na periferia e 6,9% na zona rural.

Tabela 21

Localização da escola (%)

Natureza das escolas onde lecionam os professores	f	%
Urbana	213	49,2
Periferia	190	43,9
Rural	30	6,9

Em relação aos cargos desempenhados pelos respondentes, é de 36% para um cargo, 2,6% para dois cargos e 61,4%, para além da docência, não têm qualquer cargo atribuído. Quanto à natureza dos cargos exercidos, ela é muito diversificada, (tabela 22), destacando-se, em primeiro plano, os cargos de “coordenação de natureza pedagógica” (27,4%), seguido do cargo de gestão, com 7,6%, e, por fim, o de coordenação de projetos com 1%.

Tabela 22

Cargos desempenhados pelos professores (%)

Designação	Cargos	
	%	F
Docente	61,4	266
Cargos de coordenação de natureza pedagógica	27,4	Diretor de turma (52) Delegado de disciplina (65) Coordenador do ciclo (1) Coordenador de ensino à distancia (1)
Cargos de gestão	7,6	Diretor de apoio pedagógico (6) Diretor de classe (27)
Cargos de natureza pedagógica e de gestão	2,6	Coordenador do ciclo e delegado de disciplina (1) Coordenador do ciclo e diretor de classe (1) Delegado de disciplina e diretor de turma (5) Diretor de classe e delegado de disciplina (1) Diretor de classe e diretor de turma (2) DAP e diretor de classe (1)
Cargos relacionados com coordenação de projetos	1,0	Coordenador de cultura (1) Coordenador das Tics (1) Gestor do PESD (1) Coordenador do desporto escolar (1)

No que tange ao nível em que lecionam (tabela 23), 62,4% dos respondentes lecionam essencialmente no 1.º ciclo. No entanto, 25,3% lecionam no 2.º ciclo e 12,3% nos dois níveis de ensino. Há também a salientar que dois dos inquiridos não indicaram o nível de ensino em que lecionam.

Tabela 23

Nível de ensino em que lecionam os inquiridos (%)

Nível de ensino que lecionam	f	%
1.º Ciclo	269	62,1
2.º Ciclo	109	25,2
1.º e 2.º Ciclos	53	12,2
Não responderam	2	0,5

4.2.2. Participantes nos grupos focais

A segunda fase do estudo decorreu em duas escolas secundárias, inseridas, uma numa zona urbana e, outra, numa zona rural, todas pertencentes ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Matola. No ano de 2014/2015, possuíam 5589 e 3685 alunos, respetivamente, distribuídos por ciclos/turmas de acordo com a tabela 24.

Tabela 24

Distribuição de alunos pelos níveis de ensino e turmas

Escolas	Nível de Ensino	Nº de alunos	Nº de Turmas
E1	1º ciclo	4414	66
	2º ciclo	1175	25
E2	1º ciclo	2788	32
	2º ciclo	897	12

Nesta fase participaram professores que, de forma voluntária, manifestaram interesse de fazer parte dos grupos focais que tiveram lugar em outubro de 2015. Optámos pela seleção de duas escolas na sequência da dinâmica demonstrada pelos professores destas escolas ao longo do desenvolvimento da primeira fase do estudo, nomeadamente pela adesão ao projeto de investigação.

Na segunda fase participaram 20 professores que lecionavam diferentes disciplinas nas escolas públicas do ensino secundário geral do distrito da Matola. Optámos por estes professores para participar nos grupos focais por terem manifestado interesse e por terem alguma experiência e conhecimento da realidade escolar, sendo, portanto, informantes-chave sobre aspetos ligados à formação e desenvolvimento profissional. Dos 20 professores participantes, metade são do sexo feminino, o intervalo de idade dos participantes varia entre os 29 e mais de 50 anos (*cf.* tabela 25).

Quanto às habilitações académicas, 10 possuem o curso superior de formação de professores, três possuem a licenciatura em diferentes áreas do conhecimento, três o curso de mestrado em ensino nas diversas áreas, dois com nível de pós-graduado em ensino de francês, física e matemática, respetivamente, um o curso de bacharelato em gestão escolar, e, finalmente, um com curso médio em geografia e meio ambiente. Fazendo referência a cargos que desempenham na escola, na sua maioria, para além da docência, desempenham outros cargos, quer de natureza pedagógica, quer de gestão.

Tabela 25

Caracterização dos professores participantes nos grupos focais

Professores participantes	Sexo	Idade	Anos de serviço	Anos de serviço na escola	Cargo (s) que desempenha na escola	Habilitações académicas	Situação Profissional	Disciplinas que leccionam	Nível de ensino em que lecciona
P1	M	30-40	18	12	Diretor de classe	Licenciatura	Efetivo	Inglês	1º Ciclo
P2	M	Até 29	5	2	Docente	Licenciatura	Efetivo	Matemática	1º Ciclo
P3	F	41-50	32	20	Diretora de turma	Mestrado	Efetivo	História	1º e 2º Ciclo
P4	F	30-40	16	10	Delegada de disciplina	Licenciatura	Efetivo	Biologia	2º Ciclo
P5	M	Mais de 50	28	16	Docente	Licenciatura	Efetivo	Inglês	2º Ciclo
P6	F	30-40	20	7	Docente	Mestrado	Efetivo	Educação visual	2º Ciclo
P7	M	Até 29	4	4	Diretor de turma	Bacharelato	Contratado	Matemática	1º Ciclo
P8	M	30-40	23	9	Delegado de disciplina	Licenciatura	Efetivo	Educação Física	1º e 2º Ciclo
P9	F	30-40	12	8	Gestora de ensino à distância	Licenciatura	Efetivo	Português	2º Ciclo
P10	F	41-50	33	11	Diretora de classe	Licenciatura	Efetivo	História	1º Ciclo
P11	M	41-50	26	18	Delegado de disciplina	Pós-Graduação	Efetivo	Francês	2º Ciclo
P12	M	Mais de 50	34	6	Docente	Licenciatura	Efetivo	Química	1º Ciclo
P13	F	Mais de 50	31	16	Docente	Curso-Médio	Efetivo	Geografia	1º Ciclo
P14	F	30-40	22	12	Diretora de classe	Licenciatura	Efetivo	Educação Visual	1º Ciclo
P15	F	Até 29	8	5	Diretora de turma	Licenciatura	Contratado	História	1º Ciclo
P16	M	Até 29	5	2	Docente	Mestrado	Efetivo	Física	2º Ciclo
P17	M	41-50	27	16	Gestor de ensino à distância	Licenciatura	Efetivo	Filosofia	2º Ciclo
P18	F	41-50	24	8	Coordenador do desporto	Licenciatura	Efetivo	Educação Física	1º Ciclo
P19	F	30-40	19	9	Docente	Licenciatura	Efetivo	Português	1º Ciclo
P20	M	Mais de 50	31	18	Diretor de classe	Pós-Graduação	Efetivo	Matemática	2º Ciclo

NB: Alguns dos professores participantes desempenham mais do que um cargo.

Como foi referido, estes professores apresentam como habilitações académicas, na sua maioria, uma licenciatura em áreas de ensino e outras e pertencem aos quadros da escola (nomeação definitiva), também na sua maioria. Os anos de serviço variam entre 4 e 33 anos e os anos de serviço em geral e, na escola, variam entre 2 e 18 anos (cf. tabela 25).

4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Depois de identificadas as informações a recolher, é necessário definir a estratégia que permitirá concretizar esse propósito, o que implica saber quais as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar. No seguimento deste propósito, foram utilizadas como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário e os grupos focais, pois estas técnicas permitem recolher dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação.

4.3.1. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um dos instrumentos mais amplamente utilizados pelos investigadores em projetos de investigação, designadamente, na área de conhecimento das ciências sociais e humanas. Para além de ser um instrumento que permite obter um grande número de dados num curto espaço de tempo, o inquérito possibilita a recolha de informações específicas relevantes para, depois, como foi o caso deste projeto de investigação, recorrendo a outras técnicas, serem aprofundadas. Utiliza-se esta metodologia quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma determinada população e expressa-se, geralmente, em frequências e/ou percentagens. Porém, se o questionário não for adequadamente concebido e aplicado, a recolha e interpretação dos dados podem conduzir a resultados incorretos.

A propósito da utilização do inquérito por questionário, Quivy e Campenhoudt (1998, p. 189) assumem tratar-se de um método especialmente adequado para “o conhecimento de uma população enquanto tal - as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões”, bem como para a “análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão”.

Também Ferreira (1999, p. 167) justifica “o uso extensivo do inquérito apesar de todas as limitações apontadas ao seu valor intrínseco enquanto técnica de investigação empírica”. A natureza predominantemente quantitativa do inquérito por questionário e “a sua capacidade de objetivar informação” conferem-lhe um certo “estatuto de excelência e autoridade científica” (p. 167).

Porém, para De Landsheere (1976, p. 75) “o questionário cobre dificilmente todos os aspetos de um problema (...) frequentemente as questões são colocadas em função da forma como o investigador percebe a situação”. E, mais adiante, refere que “o questionário é um instrumento pouco fiel, sobretudo quando se trata de opiniões”. Assim, segundo Morgado (2012), os instrumentos devem ser elaborados e utilizados de modo a captar, da forma mais completa possível, todas as informações inerentes ao fenómeno em estudo, não podendo, por isso, deixar de ter em conta os objetivos visados e o contexto em que se realiza a investigação.

A este respeito, Tuckman (2005, p. 17) acentua que “o questionário e a entrevista, quando são construídos adequadamente e se aplicam no quadro de uma investigação com um *design* correto, podem ser utilizados como instrumento de grande vantagem”.

Para a realização da primeira fase da presente investigação, recorreu-se a um instrumento já existente e testado no contexto europeu, sobre *Desenvolvimento Profissional dos professores*, utilizado no âmbito de um projeto internacional. Este questionário é uma versão adaptada do questionário *Desenvolvimento Profissional dos Professores* de Maria Assunção Flores, Universidade do Minho, e Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia, Sérvia e Montenegro), realizado em 2004, que foi adaptado ao contexto da nossa investigação, após a anuência das autoras.

4.3.1.1 Adaptação do questionário

O processo de adaptação passou por um teste de pilotagem junto de uma amostra constituída por 6 escolas públicas do ensino secundário geral nos municípios da Beira e Nampula, onde foram selecionados alguns participantes que responderam ao questionário, o qual foi alvo de procedimentos estatísticos para a sua validação.

Com este questionário pretende-se contribuir para o conhecimento sobre a formação e desenvolvimento profissional contínuo dos professores do ensino secundário geral em Moçambique, mais concretamente no Município de Matola, designadamente, as necessidades de formação dos professores, a formação frequentada e seus efeitos, as oportunidades de formação contínua e desenvolvimento profissional, bem como os

fatores que inibem ou potenciam a aprendizagem e crescimento profissional. Este questionário de desenvolvimento profissional dos professores destina-se aos professores que lecionam no ensino secundário geral 1º e 2º ciclos nas escolas públicas do distrito, pois constituem o público-alvo na 1ª fase deste estudo.

Estrutura do questionário

O questionário na sua versão definitiva (anexo 1), é constituído essencialmente por questões fechadas com respostas tipo escala de Likert (Discordo totalmente a Concordo totalmente), estando estruturado em cinco secções, organizadas do seguinte modo:

Secção A - Dados pessoais e profissionais dos participantes, com o objetivo de identificar as características pessoais e profissionais dos respondentes (por exemplo, sexo, idade, habilitações académicas, anos de serviço, entre outros).

Secção B - Dados sobre as ações de formação e desenvolvimento profissional contínuo frequentadas nos últimos cinco anos (2010/2015), nomeadamente no que diz respeito ao tipo de formação frequentada, ao número de ações de formação contínua de curta e longa duração frequentadas, às temáticas/conteúdos, às instituições promotoras da formação, às modalidades e ao contributo da formação frequentada para o desenvolvimento profissional dos professores. Além destas questões, fazem parte, ainda, desta secção, o grupo de questões relacionadas com as principais motivações que levaram os professores a participar em ações de formação contínua, modalidades preferências dos seminários de capacitação, bem como áreas para formação futura (necessidades de formação).

Secção C1 - Incidência das repercussões na prática dos seminários de capacitação frequentados. Pretendemos obter dados relativos à perceção dos professores sobre o contributo das ações de capacitação frequentadas.

Secção C2 - Perceções sobre liderança (s) e cultura (s) da escola, constituída por um conjunto de itens relativos aos fatores que podem potenciar ou inibir o desenvolvimento profissional dos professores no contexto de trabalho.

Fazem parte, ainda, desta secção, dois outros grupos de questões relacionadas com: 1) Orientação profissional no contexto de trabalho que engloba 12 itens distribuídos por duas dimensões:

Orientação profissional individual.....itens 49, 54, 64.

Orientação profissional coletiva.....itens 51, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 61, 62.

2) Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no contexto de trabalho. Neste âmbito, distinguem-se as oportunidades individuais e as coletivas. As primeiras situam-se mais numa lógica pessoal em função de necessidades, interesses e motivações dos professores individualmente considerados e, as segundas, situadas no contexto da escola, no sentido de dar resposta a iniciativas orientadas para a mudança e para o seu desenvolvimento organizacional. Esta secção engloba também cinco questões sobre as perspetivas de formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores. Portanto, existem 18 itens distribuídos por três dimensões:

Oportunidades individuais de DP.....itens 60, 63, 65, 66, 67, 68, 71.

Oportunidades ao nível da escola/Zip de DP itens 50, 56, 69, 70, 72, 77.

Perspetivas de formação contínua e DP.....itens 73, 74, 75, 76, 78.

Secção C3 - Perceções dos professores sobre a finalidade da formação e desenvolvimento profissional contínuo, constituída por um conjunto de 13 itens relacionados com a temática em causa. Neste âmbito, pretendemos obter dados relativos à percepção dos professores sobre formação e desenvolvimento profissional contínuo em geral.

O questionário inclui ainda cinco questões abertas relativas às dimensões: conteúdos temáticos das ações de formação contínua frequentadas; outros motivos que levaram os professores a frequentar os seminários de capacitação; a utilidade dos seminários de capacitação frequentados; áreas preferenciais para futuros seminários de capacitação e, caso não tenham frequentado ações de formação contínua, indicar as razões.

Finalmente, o questionário termina abrindo um espaço, para os professores que assim o desejarem, acrescentarem algum comentário sobre as temáticas abordadas e outras informações julgados pertinentes.

As questões utilizadas no inquérito foram de vários tipos. Na secção A, recorreu-se a respostas abertas, mas de natureza muito simples e respostas fechadas,

com uma única resposta, com duas respostas, respostas múltiplas e ‘de alfaiate’ (Hill, 2002). Também na mesma secção recorreu-se a este tipo de respostas referidas e de tipo Likert que variam numa escala (Discordo totalmente a Concordo totalmente). Na secção B, utilizou-se uma escala de 1 a 4 para cada um dos itens: 1.muito importante; 2. importante; 3. pouco importante; 4. nada importante.

No que respeita às secções C1, C2, C3, respetivamente, incidência das repercussões na prática dos seminários de capacitação frequentados, perceções sobre as lideranças e culturas escolares, perceções sobre a finalidade da formação e desenvolvimento profissional contínuo, foram usadas, exclusivamente, respostas fechadas do tipo escala Likert. Para estas secções os valores da escala são: 1.discordo totalmente; 2. discordo; 3. não concordo nem discordo; 4. concordo; 5. concordo totalmente.

O recurso ao inquérito por questionário representou a primeira etapa de uma investigação que permitiu conhecer perceções dos professores sobre aspetos ligados à sua formação e desenvolvimento profissional.

4.3.2. Os grupos Focais

Assistiu-se, nas últimas décadas, a um crescimento expressivo da utilização de grupos focais em estudos de diversas disciplinas científicas, assim como na literatura que descreve os seus procedimentos e analisa os seus aspetos metodológicos (Morgan, 1997; Gondim, 2003; Denzin & Lincoln, 2006). Um indicador deste crescimento foi a inclusão de um capítulo sobre o tema na edição de 2000 do *Handbook of Qualitative Research* organizado por Denzin & Lincoln (Gondim, 2003).

Esta técnica de recolha de informação permite recolher opiniões distintas sobre a mesma temática, confrontar ideias, partilhar experiências e estimular discussões (Morgado, 2012). Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que recolhe dados por meio das interações grupais ao discutir-se um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermédia entre a observação participante e as entrevistas em profundidade (Veiga & Gondim, 2001). Os grupos focais podem ser caracterizados como um recurso para compreender o processo de construção das perceções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Malhotra, 2006).

A opção pela técnica do grupo focal, na perspectiva de Malhotra (2006), é obter uma visão aprofundada ouvindo um grupo de pessoas do público-alvo apropriado para falar sobre problemas que interessam ao pesquisador. O valor da técnica está nos resultados inesperados que frequentemente se obtêm de um grupo de discussão livre (Oliveira & Freitas, 1998).

A noção de grupos focais está apoiada no desenvolvimento das entrevistas em grupo. A diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem (Vergara, 2004). Nas entrevistas em grupo, o entrevistador exerce um papel mais ativo, ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluência da formação de opiniões sobre um determinado tema (Denzin & Lincoln, 2006).

Noutro sentido, Malhotra (2006) sustenta que o grupo focal, como técnica da abordagem qualitativa, é basicamente uma entrevista em grupo, embora não no sentido de relevância das questões do investigador e das respostas dos entrevistados. Em vez disso, o resultado será a confiança na interação dos membros do grupo, baseada nos tópicos fornecidos pelo investigador que, na maioria das vezes, é também o moderador.

Oliveira e Freitas (1998) corroboram esta constatação, ao considerar que os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar as suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeitos de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo.

Gondim (2003), recorrendo a outros autores, refere que, nesta técnica, o foco não se encontra na análise do conteúdo manifesto nos grupos, mas sim no discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado.

A literatura neste domínio tem-se debruçado imenso sobre as potencialidades e limitações dos grupos focais (Ruquoy, 1995; Morgan, 1997; Malhotra, 2006; Denzin e Lincoln, 2006) apontando como principais vantagens o facto de permitir abordar os assuntos com uma maior profundidade e flexibilidade; a possibilidade de recolher os

dados num curto espaço de tempo; a possibilidade de ouvir diversos pontos de vista; o apoio dos outros participantes; baixo custo em relação a outros métodos. Apresentam-se como limitações o facto de participantes tímidos poderem não se sentir confortáveis em expressar as suas preocupações e opiniões; hesitação dos participantes em discutir as suas crenças; a possibilidade de um ou dois participantes poderem monopolizar a discussão do grupo; a possibilidade de os preconceitos do moderador influenciarem os resultados e o facto de o grupo focal não ser baseado em um ambiente natural.

Segundo Gil (1999), o uso dos grupos focais está relacionado com os pressupostos e premissas do pesquisador. Alguns recorrem a eles como forma de reunir informações necessárias para a tomada de decisão; outros veem-nos como promotores da auto-reflexão e da transformação social e há aqueles que os interpretam como uma técnica para exploração de um tema pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras. A segunda perspetiva encontra paralelismo com o nosso posicionamento no estudo.

Ao adotarmos esta técnica, procurámos, que os participantes apresentassem, de forma livre e aberta, as suas perceções em relação a uma questão antecipadamente colocada, bem como outras questões que considerem importantes e que não estavam formuladas no nosso guião (apendice 1), fornecendo, deste modo, mais informações relevantes. Daí que o prosseguimento das questões, no desenrolar da discussão, não apresente uma rigidez, obedecendo a uma abordagem flexível (Oliveira & Freitas, 1998). Como assegura Martins (2006), nos grupos focais, o investigador deve assegurar condições que permitam aos participantes interagir e manifestar livremente as suas opiniões, crenças e convicções sobre a temática em estudo.

É assim que Oliveira e Freitas (1998) sustentam que a técnica do grupo focal possua destaque na pesquisa qualitativa porque propicia riqueza e flexibilidade na recolha de dados, normalmente não disponíveis quando se aplica um instrumento individual, além do ganho em espontaneidade pela interação entre os participantes.

Mesmo assim, segundo Vergara (2004), exige maior preparação do local, embora resulte numa menor quantidade de dados do que se fosse utilizada a entrevista individual. A opção pelo grupo focal justifica-se, em nossa opinião, pela maior riqueza que trouxe à investigação.

4.4. Procedimentos utilizados na recolha de dados

4.4.1. Inquérito por questionário

Como já referimos, o objetivo central desta investigação consiste em analisar as motivações, experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores do ensino secundário geral (ESG) no local de trabalho. Daí que, para a aplicação dos questionários, fossem selecionadas escolas do ensino secundário geral. Ainda se estabeleceu, previamente, que os inquéritos, apenas, seriam aplicados a escolas públicas do ensino secundário geral do município de Matola.

O presente estudo decorreu nos anos letivos de 2014 e 2015 em escolas públicas do ensino secundário geral do 1º e 2º ciclos sediadas no município da Matola. Numa fase preliminar foram estabelecidos contactos com o Ministério da Educação, Direção do Ensino Secundário Geral, com o objetivo de informar sobre a investigação a desenvolver e solicitar a permissão de realizar a investigação nas escolas (anexo 2). Por ter sido constatado que o horizonte temporal que nos era reservado para desenvolver a investigação nas escolas era escasso, fomos aconselhados a nos dirigir diretamente para a entidade que gere a educação no Município, o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Matola (SDEJT), órgão de gestão local das escolas nas quais decorreu o estudo. Após obter permissão da entidade (anexo 3), iniciamos o trabalho de recolha de dados.

Após a seleção das escolas, contactamos as direções das mesmas, onde foi entregue um envelope com os inquéritos e a credencial que autorizava a realização do estudo. O número de professores, existentes em cada escola, era previamente conhecido. A distribuição dos inquéritos aos professores participantes foi antecédida sempre de um encontro entre os professores e o investigador, onde era explicado, com clareza, o âmbito da investigação e a sua pertinência. Depois da manifestação de interesse em responder ao questionário, negociado o prazo para recolha dos inquéritos, com os professores, eram, no limite desse período de tempo, recolhidos os respetivos inquéritos. Normalmente, o espaço temporal tinha a duração de três a quatro semanas. Em algumas escolas, houve necessidade de realizar encontros individuais com os professores para explicar, com mais pormenor, o âmbito da investigação e a importância da opinião do professor para o sucesso da investigação, pois, excetuando um pequeno número de

professores, era ultrapassado em grande medida o horizonte temporal negociado para a recolha dos inquéritos. Esta segunda estratégia de abordar os professores participantes mudou positivamente o cenário no terreno, pois o retorno dos questionário preenchidos evoluiu exponencialmente, sempre de forma voluntária e obtido o consentimento informado.

Quanto à distribuição dos inquéritos, optámos por fazer uma distribuição física ‘em papel’, em oposição de uma distribuição eletrónica *on-line*. A estratégia de distribuição eletrónica, não obstante ser atualmente predominante dadas as grandes vantagens em termos de rapidez, custo, redução das distâncias, entre outras, não pareceu eficaz no nosso contexto pelo sentimento de abandono do respondente no preenchimento do questionário.

A distribuição tradicional, a entrega do inquérito porta a porta, pese embora seja mais moroso, muito oneroso e desgastante, pois envolve uma enorme mobilização logística e de esforço humano, permite um contacto direto com o professor participante, o que cria uma proximidade útil no processo da investigação. Outro motivo que condicionou a opção por esta estratégia de distribuição tem a ver com o facto de recolhermos informações com base em estudos com a mesma perspetiva, em que se verificou que a taxa de retorno é maior. Na distribuição dos inquéritos, sempre foi nossa preocupação encontrar um professor, delegado de disciplina ou mesmo alguém da direção de apoio pedagógico, que pudesse colaborar na recolha local dos inquéritos.

4.4.2. Realização dos grupos focais

No início da segunda fase do estudo, os professores participantes foram previamente contactados, individualmente e/ou em grupo, com objetivo de reconfirmar a sua disponibilidade para colaborar no estudo na sua segunda fase e definir o local e a data para realizar o grupo focal.

Para a seleção e organização do grupo focal, foi imprescindível ter claro os critérios de inclusão dos sujeitos na investigação (Gil, 1999; Denzin & Lincoln, 2006). Daí a formação dos grupos focais ter sido intencional de modo a assegurar a existência de um ponto de semelhança entre os participantes. Optou-se, neste estudo, pela composição dos grupos à luz do critério de partilha do mesmo local de trabalho

“escola”. Esta estratégia favoreceu os relatos de experiências, necessidades, valores e crenças, as quais interagem na temática em foco.

No processo de recolha de dados através das discussões em grupo focal, tal como aconteceu com a aplicação do questionário, todos os participantes foram informados dos objetivos e propósitos da investigação, salvaguardando-se, assim, a confidencialidade dos dados e o consentimento informado voluntário.

No nosso estudo, o número de participantes em cada grupo focal seguiu orientação de estudos acerca do grupo focal, que referem de quatro a 12 pessoas como recomendável (Denzin & Lincoln, 2006). Todavia, os mesmos autores minimizam estes números, ao sustentar que a dimensão de grupo focal depende dos objetivos de cada estudo. Quando se deseja gerar maior número de ideias, a melhor opção é organizar grupos maiores, e quando se espera aprofundar a temática na discussão, deve-se optar por grupos pequenos.

Como foi referido, os grupos focais decorreram ao longo do mês de Outubro de 2015. As sessões ocorreram semanalmente em dias e horas combinados, e em horário letivo por sugestão dos participantes, em salas e/ou espaços das escolas que reuniam as condições mínimas para a realização dos mesmos. Estas salas e/ou espaços da escola eram negociados antes junto à direção de apoio pedagógico de forma a garantir a sua disponibilidade no dia e hora acordados. Esse cuidado é uma recomendação para o bom desenvolvimento dos grupos focais (Vergara, 2004).

Antes de iniciar os grupos focais, realizavam-se breves encontros individuais com o objetivo de obter informações referentes à identificação pessoal e o interesse e perspectiva de cada professor em participar do debate. Na véspera do encontro de cada grupo focal, confirmavam-se, via telemóvel, o horário e o local do encontro, no sentido de estimular a presença de cada participante (Malhotra, 2006).

No local apenas estavam presentes o investigador e os participantes a quem se pediu permissão para gravar em áudio a discussão. Este procedimento permitiu-nos uma transcrição integral de tudo o que foi mencionado pelos participantes, bem como a imprescindível codificação dos dados recolhidos para uma análise posterior. A duração global de cada grupo focal foi variável, dependendo da extensão de tempo que cada participante precisava para se expressar, oscilando entre 51 e 69 minutos.

Os grupos focais foram codificados com as letras (FG), e enumerados de 1 a 4 e os participantes pela letra (P), e enumerados de 1 a 20 conforme a sequência da

realização dos grupos focais a fim de assegurar o anonimato e o carácter confidencial das informações prestadas. Procedemos ainda à supressão no texto dos nomes das pessoas e outras informações que pudessem pôr em causa estes princípios.

4.5. Técnicas de análise de dados

4.5.1. Dados quantitativos

Concluída a recolha de dados, através do questionário, procedemos ao seu trabalho estatístico socorrendo-nos do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 21, que, como refere Maroco (2003, p. 63), “é, por tradição, o programa de eleição dos cientistas das ciências sociais”, apresentando como maior vantagem o “poder registar e analisar dados quantitativos de muitas formas diferentes e com grande rapidez” (Bryman & Cramer, 1992, p. 22).

A análise quantitativa permite identificar sujeitos para um estudo qualitativo (Teddle & Tashakkori, 1998). Noutro sentido, a estatística descritiva, como salienta (Fox, 1987, p.203), “não faz mais que refletir a natureza dos dados, e nesse sentido está determinada por eles”. Assim, no presente estudo o conjunto de dados recolhidos através do questionário foi organizado e sistematizado através do recurso a procedimentos da estatística descritiva tais como o cálculo de distribuição de frequências, percentagens, médias, valores máximos e mínimos e desvios padrão, os quais apresentamos sob forma de tabelas de frequências e gráficos. Nos casos em que o estudo da relação entre variáveis ou da comparação de médias entre grupos foi considerada pertinente, recorreu-se à estatística inferencial e utilizou-se a correlação (coeficiente de correlação de Pearson) ou a análise de variância (ANOVA), respetivamente.

Para a análise das respostas às questões abertas e opiniões dos professores participantes, recorreremos à técnica da análise de conteúdo.

4.5.2. Dados qualitativos

Para a análise dos dados recolhidos através dos grupos focais recorreremos à técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2014; Milles & Huberman, 1984, 1994). Como sustenta Vala (1986), este procedimento “é hoje uma das técnicas mais comuns na

investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais” Vala (1986, p. 101) no tratamento de informação, podendo integrar-se em qualquer método de investigação, quer esta seja de natureza descritiva “descrição de fenómenos”, quer correlacional “associação entre fenómenos”, quer causal “causa-efeito entre fenómenos”.

A maioria dos autores refere-se à análise de conteúdo como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo, de forma prática e objetiva, produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na análise de conteúdo, conforme (Vala, 1986; Milles e Huberman, 1994; Bardin, 2014), o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades do texto “palavras ou frases” que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. Nesse contexto, não há sentido sem interpretação. Portanto deverá sempre existir uma interpretação para dar visibilidade ao sentido que o sujeito pretendeu transmitir ao seu discurso.

Na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, pela sua posição, pelas suas crenças, pelas suas experiências e vivências. Portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá o seu sentido.

Diante do exposto, percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados recolhidos. De acordo com Bardin (2014), o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Bardin (2014, p. 44) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. Segundo a mesma autora, a “análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2014, p. 45).

Mais ousados posicionam-se Quivy e Campenhoudt (1998), ao reiterarem que a análise de conteúdo permite satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva que nem sempre são facilmente conciliáveis.

Para Forte (2009), a técnica de análise de conteúdo permite a sistematização e explicitação de dados qualitativos, com o objetivo de elaborar categorias e classificações necessárias para a construção e interpretação de um campo conceptual. Este enquadramento encontra suporte em Bardin (2014) ao sustentar que a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, como é o caso dos grupos focais.

Este conjunto de técnicas, que tanto pode servir para fins estritamente descritivos como para fins de experimentação, incorpora três momentos básicos; a descrição, a inferência e a interpretação. Poder-se-á dizer que, partindo da enumeração das características do texto, resumida após o tratamento, chegamos ao seu significado, através de um processo intermédio, a inferência, que permite a passagem “explícita e controlada, de uma à outra” (Bardin, 2014, p. 41).

No nosso estudo, a análise de conteúdo foi elaborada tendo como base a proposta apresentada por Bardin (2014) após a constituição do *corpus* documental (conjunto dos grupos focais), foi feita uma leitura flutuante dos discursos dos participantes, de forma a estabelecer contacto com os documentos a analisar. Inicialmente procedemos a uma análise vertical, “aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que se abordou” Ghiglione & Matalon (1997, p. 223) e, posteriormente, procedemos a uma análise horizontal tratando “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nos grupos focais (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 223).

Este procedimento de análise, que conduz à fase de categorização, é importante, uma vez que permite reduzir, simplificando o material recolhido, abrindo a possibilidade de compreensão da mensagem cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de modo a fazer-se uma interpretação dos dados obtidos.

Assim, de seguida, procedemos a uma análise categorial, que consiste num “método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos das mensagens” (Bardin, 2014, p. 39). Nesta análise não foram definidas categorias à partida, essas categorias emergiram dos discursos dos participantes nos grupos focais. Procedeu-se, deste modo, a uma categorização emergente, em que “o sistema de categorias não é fornecido,

resultando antes da classificação analógica e progressiva dos elementos” (Bardin, 2014, p. 39).

Importa referir que, neste processo de categorização, seguimos o critério semântico Bardin (2014) que se baseia no recurso a categorias temáticas. Esta opção decorre do objetivo de identificar as unidades mais referenciadas pelos participantes nos grupos focais, quer ao nível das dificuldades e da sua superação, quer ao nível das condições de trabalho, quer ao contributo da formação e os aspetos a melhorar na formação contínua em Moçambique, entre outros.

O título conceptual de cada categoria é definido no final da operação (Bardin, 2014). No mesmo diapasão, Esteves (2006) salienta que este procedimento de elencar categorias, à medida que se efetuam as leituras dos materiais, apresenta um carácter aberto e é o mais frequente na investigação educacional. Mais adiante, a mesma autora considera tratar-se de “um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhe adequa” (Esteves, 2006, p. 110). Vala (1986, p. 111) tem um outro olhar; daí sustentar que “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*; ou ainda através da combinação destes dois processos”.

O procedimento aberto tem em vista, de certa forma, que o analista evite iniciar o seu trabalho de análise com esquemas de raciocínio preconcebidos, não desejar impor categorias pré-fabricadas que não “encaixariam” no universo simbólico que se esforça por descrever ou, mesmo compreender (Correia, 2012, p. 208). Não obstante, no caso do nosso estudo, estarmos perante um procedimento aberto de índole indutiva, uma primeira formulação das categorias foi baseada quer nos objetivos, quer nos tópicos do guião que orientou o desenvolvimento dos debates em grupos focais (apêndice1). Efetuada a categorização, procedeu-se ao tratamento da informação contida nas mensagens dos grupos focais ‘uma descrição analítica’ concretamente a análise dos ‘significados’, que nos permitiu classificar os diferentes elementos procedentes dos grupos focais “segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2014, p. 37).

No processo da categorização tivemos em atenção as regras, “as quais devem obedecer às categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida”,

não obstante essas regras serem, de facto, raramente aplicáveis (Bardin, 2014, p. 38). Uma boa categorização, sobretudo quando se opta por procedimentos abertos, deve obedecer a determinados princípios: como serem “homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas, adequadas ou pertinentes” (Bardin, 2014, p. 38).

Assim, tendo em atenção a importância que a fase de definição de categorias tem e, devido à falta de experiência, característica comum aos investigadores principiantes Bardin (2014), o processo de análise de conteúdo dos dados qualitativos foi também validado através da técnica de triangulação. Recorremos a uma equipa constituída por cinco investigadoras, na busca da validade interna, no sentido de verificar se as categorias eram representativas dos dados e se as variáveis selecionadas tinham as designações adequadas, bem como o processo de codificação da informação. Este procedimento permitiu uma maior clarificação e sistematização da categorização efetuada, e, por conseguinte, uma maior segurança na passagem da descrição à interpretação das mensagens dos intervenientes nos grupos focais.

Em síntese, o tratamento e análise de conteúdo dos grupos focais percorreu um conjunto de etapas que se desenrolam de acordo com o modelo apresentado na figura 11.

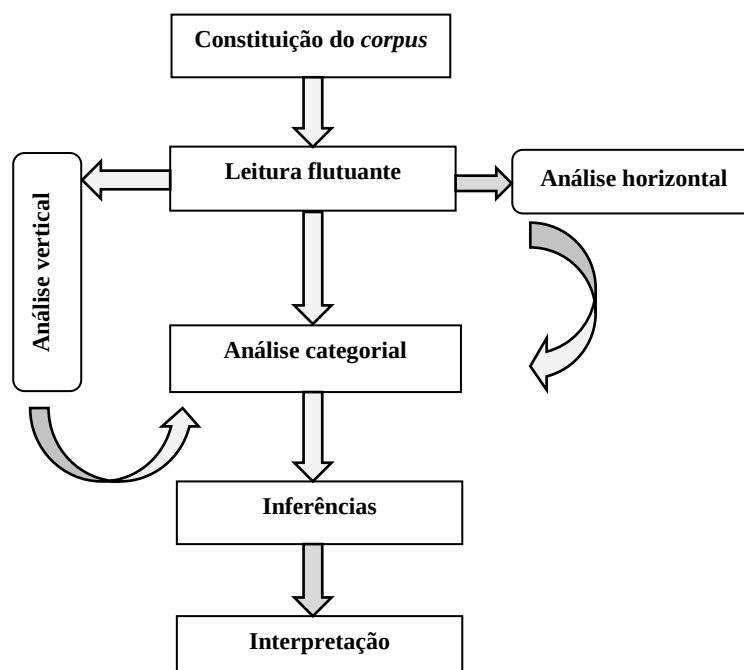


Figura 11: Sequência de etapas seguidas na análise de conteúdo, inspirada em (Bardin (2014).

Portanto, as etapas em causa corresponderam à: 1) organização do material disponível “grupos focais”, constituição do *corpus* documental; 2) leitura flutuante vertical de cada grupo focal e leitura horizontal dos grupos focais; 3) seleção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto “análise temática”, identificação de categorias e subcategorias; 4) construção de grelhas com as dimensões e categorias para análise do *corpus* dos grupos focais e 5) construção de um discurso interpretativo obtido através da inferência. Portanto, “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986, p. 104).

Definição e enunciação das dimensões e categorias de análise

A definição das dimensões, categorias e subcategorias de análise, como foi referido atrás, foi realizada a partir da leitura dos discursos dos intervenientes nos grupos focais. Apoiado a partir do *corpus* documental “transcrição dos grupos focais”, à medida que se efetuava uma leitura flutuante “vertical/horizontal”, emergiam as dimensões, categorias e subcategorias. Esta estratégia de organização de dados possibilitou-nos a construção de um *corpus* de dados que congregasse as principais dimensões do estudo, facilitando, deste modo, a sua análise.

Quanto à constituição do *corpus* documental, este constitui um bloco relativamente homogéneo, não apresentando “demasiada singularidade” Bardin (2014, p. 124) facilitando-nos, deste modo, a sua análise, permitindo, contudo, a possibilidade de os participantes nos grupos focais se expressarem livremente. No processo de formulação das categorias esteve sempre presente o processo da sua reformulação e reajustamento, decorrente de uma análise minuciosa sobre os discursos.

Outro aspeto que mereceu a nossa atenção foi o processo de codificação. Os dados brutos foram tratados sistematicamente e agregados em unidade ‘excerto de frases, parágrafos ou períodos dos grupos focais’ que correspondiam ao discurso proferido por cada participante nos grupos focais, considerado pertinente e significativo para uma determinada dimensão de análise. Todavia, tivemos sempre em consideração

o recorte, isto é, a escolha de unidades corre o risco de adulterar o significado dessas unidades fora do seu contexto.

A seguir, procedemos à construção de tabelas com as dimensões, categorias e subcategorias para a análise do *corpus* dos grupos focais e, finalmente, à construção de um discurso interpretativo conseguido através da inferência.

Na dimensão I **Quotidiano profissional** (tabela 26), enquadrámos as categorias emergentes das declarações dos intervenientes nos grupos focais referentes às suas experiências pessoais e profissionais, às dificuldades encontradas na prática docente, assim como às formas de superação.

Tabela 26

Quotidiano profissional

Dimensão	Categorias e subcategorias
I Quotidiano profissional	Dificuldades encontradas na prática docente
	• Transmissão dos conteúdos • Choque no primeiro contacto com a turma • Complexidade do contexto da sala de aula • Dimensão das turmas • Disposição das salas de aulas • Ambiente de trabalho • Implementação na prática das metodologias de ensino • Insegurança profissional
	Formas de superação
	• Participação em seminários de capacitação • Assistência de aulas • Recurso à imagem guardada do antigo professor • Formação contínua • Observação de aulas nas escolas • Aprendizagem a partir de práticas pedagógicas de professores experientes

Na dimensão II **Formação contínua** (tabela 27), os intervenientes mostram a visão que têm sobre a formação contínua, no âmbito das vertentes: motivação, repercussão e o seu impacto na prática educativa. Fazem ainda referência ao contributo da formação para a melhoria da prática docente, designadamente o impacto das ações de formação para a mudança da prática docente. Nas declarações dos professores emergem expectativas em relação às ações de formação no futuro, bem como alguns desafios e perspetivas na formação contínua em Moçambique.

Tabela 27

Formação contínua

Dimensão	Categorias e subcategorias
II Representações acerca dos processos de formação e dos contextos formativos	Motivações para formação ➤ Extrínsecas • Aquirir conhecimentos • Ter maior estatuto profissional ➤ Intrínsecas • Ter oportunidade de continuar a aprender
	Repercussão da formação contínua • Aquisição de conhecimentos • Desenvolvimento de metodologias de ensino • Maior segurança nas práticas • Desenvolvimento de práticas inovadoras
	Impacto da formação ➤ Positivo • Aprender algo de novo • Motivar para outra formação • Aplicabilidade dos métodos aprendidos • Maior criatividade ➤ Atitude céptica/negativa • Questionamento da eficácia de formação • Falta de articulação com o contexto • Falta de recursos e condições • Falta de continuidade na carreira • Áreas prioritárias são indicadas pelos gestores
	Contributos da formação para a melhoria da prática docente ➤ Indiretos • Maior segurança profissional • Aprofundamento de conhecimentos • Profissionalização em exercício ➤ Diretos • Consciência de aplicabilidade dos conteúdos • Transferência das práticas para o contexto da aula • Melhor desempenho na sala de aula • Melhoria dos métodos de avaliação • Bom relacionamento com a turma • Desenvolvimento de práticas inovadoras • Utilização dos recursos disponibilizados nas formações • Construção de um manancial de conhecimentos, métodos de prática de ensino enquanto professor
	Sugestões de melhoria da formação contínua ➤ Organizacionais • Desenho curricular e modos de organização • Adequação de formação ao contexto ➤ Estruturais • Autonomia na aprendizagem • Dimensão prática da formação • Políticas educativas pertinentes • Comunicação entre os intervenientes • Autonomia e liderança de professor

-
- Dignidade do professor
 - Condições de trabalho na escola
-

Na dimensão III, **Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no contexto de trabalho** (tabela 28), são apresentados, quer os pontos fortes, quer os mais débeis com que os professores se depararam, bem como as experiências que fizeram a diferença no trabalho e os momentos particulares ou episódios de significado pessoal e profissional na carreira que provocaram mudanças significativas. Incluem-se ainda as declarações dos intervenientes referentes aos aspetos ligados à formação profissional no contexto de trabalho, nomeadamente, as perceções sobre os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento profissional docente, como por exemplo, a formação contínua, divulgação das formações, condições de trabalho, modos de organização e oportunidades, e políticas educativas.

Tabela 28

Contextos de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional

Dimensão	Categoria e subcategoria
III Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional em contexto de trabalho	Momentos de desenvolvimento profissional mais marcantes
	➤ positivos
	Sala de aula
	• Aprendizagem com os alunos • O Reconhecimento posterior por parte dos alunos • Relacionamento com os alunos • O primeiro ano de lecionação
	➤ Trabalho com colegas
	• Partilha de conhecimentos com os colegas • Participação em tarefas conjuntas com outros profissionais • Adaptação de material de ensino • Carinho e apoio no enquadramento dos colegas recém-chegados nos grupos disciplinares • Relacionamento com os colegas de grupo
	➤ Ambiente informal
	• Aprendizagem em ambiente não formal • Gestão de turmas numerosas e sem meios materiais • Implementação de ensino centrado no aluno • Adaptação do professor em função das condições existentes no local de trabalho

➤ **Negativos**

Políticas educativas e curriculares

- Mudanças constantes das políticas de educação
- Assistência às aulas como instrumento para intimidar e classificar o professor
- Incompatibilidade entre a carga horária e o volume de conteúdos a abordar numa aula
- Elaboração e realização dos testes provinciais
- Introdução das disciplinas profissionalizantes no ensino secundário geral
- Prestação de contas sobre o processo de ensino e aprendizagem
- Passagens semi-automáticas no ensino básico
- Introdução das disciplinas profissionalizantes no ensino secundário geral
- Não aproveitamento do potencial das TIC na escola
- Descredibilização da profissão docente

Condições de trabalho

- Falta de apoio pedagógico dos professores principiantes
- Desequilíbrio entre as condições na formação e a realidade da escola
- Pressão da carga horária
- Lecionação de turmas grandes e sem condições e materiais
- Incompatibilidade entre a metodologia de ensino centrado no aluno e a realidade das escolas

A Condição docente

- Percentagem do aproveitamento escolar por professor como indicador para a sua classificação
- Descontextualização da capacitação do professor
- Atitude crítica por parte dos alunos em relação ao trabalho de professor
- Insegurança na interação com a turma
- Perda de confiança dos alunos
- Tristeza e desilusão
- Apatia dos alunos

Experiências de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho

➤ **Experiências que fizeram a diferença**

- Mau relacionamento com os gestores
- Profissionalização em serviço
- Não reconhecimento do trabalho do professor
- Falta de valorização do professor
- Ações de formação
- Relacionamento com os colegas dos vários grupos de disciplina
- Desvalorização da profissão docente pela sociedade
- Aprendizagem em ambiente informal
- A burocracia na escola

➤ **Fatores potenciadores do desenvolvimento profissional**

- Formação promovida na escola e na ZIP
 - Divulgação de planos de formação a realizar
 - Apoio por parte das lideranças a vários níveis
 - Planificação conjunta
 - Partilha de experiências
-

- Reconhecimento do trabalho do professor

➤ **Fatores inibidores**

Condições de trabalho

- Sobrecarga de atividades
- Condições de trabalho que não estimulam a aprendizagem

Modos de organização e oportunidades de DP

- Temáticas impostas
- Constrangimentos a nível dos horários da formação
- Falta de planificação
- Falta de comunicação entre os gestores, docentes e a comunidade exterior à escola
- Falta de oportunidades de desenvolvimento profissional relevantes
- Falta de oportunidades ou experiências inovadoras

Dimensão política e estrutural

- Falta de vontade dos gestores de educação a vários níveis
- Falta de visão estratégica nacional relativamente às políticas de formação e desenvolvimento profissional
- Gestores e professores em extremos opostos
- Capacitação para adaptar o professor ao currículo e não para seu crescimento profissional
- Falta de valorização do professor
- Ausência da cultura de formação ao longo da carreira
- Dificuldades de relacionamento interpessoal
- Falta de continuidade e consistência de políticas e reformas educativas
- Desmotivação generalizada dos professores
- Falta de meios materiais e didáticos para o aluno

Na dimensão IV, **Perceção do trabalho com colegas** (tabela 29), fazemos referência às declarações dos professores, referentes à natureza do profissionalismo docente, ao relacionamento com os colegas, bem como ao impacto da interação na prática educativa.

Tabela 29

Perceção do trabalho com colegas

Dimensão	Categoria e subcategoria
IV	➤ Tipo de trabalho
	• Partilha de conhecimentos • Trabalho em grupo de disciplina • Reflexão sobre as práticas em ambiente informal • Planificação das aulas em grupos de disciplina • Avaliação das atividades letivas • Reuniões interdisciplinares de reflexão das práticas • Assistência e análise conjunta das aulas
	➤ Impacto
Perceção de trabalho com	

colegas	• Aprendizagem recíproca • Melhoria de desempenho do professor na sala de aula • Inovação nas práticas de ensino • Bom relacionamento com os alunos • Melhoria nas aprendizagens dos alunos • Melhor gestão de conflitos na sala de aula • Maior conhecimento de turma e dos conteúdos • Aprendizagem sobre como superar dificuldades • Maior resiliência e autoconhecimento • Avaliação contextualizada das práticas • Desenvolvimento de novas estratégias e formas de práticas de ensino

Na dimensão V, **Perspetivas atuais e futuras de formação e desenvolvimento profissional** (tabela 30), enquadramos as declarações dos professores referentes aos desafios de formação profissional no futuro, às condições de trabalho e, ainda, à forma de organização e divulgação das ações de formação. Identificamos na mesma dimensão os depoimentos que os intervenientes referem em relação à perceção sobre o modo de estar na profissão e alguns aspetos considerados essenciais para melhorar o impacto das ações de formação em contexto de trabalho, como por exemplo, trabalho colaborativo, parcerias escola e universidades, temáticas e perfil dos formadores, bem como uma visão integrada de formação.

Tabela 30

Perspetivas atuais e futuras de formação e desenvolvimento profissional

Dimensão	Categoria e subcategoria
V Perspetivas futuras	Aspetos negativos de formação na atualidade
	➤ Condições de trabalho • Número excessivo de turmas por professor • Sobrecarga de atividades para professores em formação • Promoção de reuniões em horários de formação ➤ Modo de divulgar • Não divulgação das atividades de formação • Falta de comunicação entre os intervenientes no processo ➤ Organização de formação • Capacitação apenas no período de férias escolares • Falta de planificação das atividades de formação • Incompatibilidade de horários • Formações desarticuladas do contexto da escola • Formações que não se traduzem em mudança nas práticas do professor • Formação apenas para adaptar o professor ao currículo • Formação que não assegura a continuidade na carreira do professor • Degradação do sistema educativo
	➤ Modos de pensar a formação no futuro

- Em contexto de trabalho
 - A partir das necessidades dos professores
 - Formação através de práticas pedagógicas e interação com colegas
 - Temáticas inovadoras que permitem mudança nas práticas
 - Abrangência na constituição dos grupos
 - Em horários pós-laboral
 - Contemplar professores com muitos anos na docência
 - Constituição de parcerias entre escolas e universidades
 - Formação promovida na escola/ZIP
 - Divulgação de planos de formação
 - Apoio por parte das lideranças
 - Disseminação das temáticas de formação
-

Sugestões para melhorar a aprendizagem no contexto de trabalho

- **Trabalho colaborativo**
 - Bom relacionamento entre professores e direção a vários níveis
 - Existência de objetivos partilhados na escola
 - Privilegiar o diálogo na gestão de conflitos pessoais e institucionais
 - Não dividir os professores em uns bons e outros maus
 - Motivação para o trabalho em equipa
 - Dar primazia ao trabalho colaborativo
 - Partilha permanente no quotidiano escolar
 - **Parcerias**
 - Estimular e incentivar a cultura de formação em exercício
 - Constituição de parcerias entre escolas e universidades
 - **Visão mais integrada de formação**
 - Formação realizada na escola
 - Participação dos professores na elaboração do plano de formação
 - Sentimento de pertença (Realização)
 - Sentimento em relação ao trabalho enquanto professor
 - Na área de conhecimento científico
 - Na componente pedagógica
 - Em áreas transversais
-

Organização e funcionamento de formações

- **Temáticas**
 - Temáticas inovadoras e objetivas
 - Temáticas não desfasadas da realidade da escola e dos professores
 - Orientação para a melhoria na prática docente
 - Explorar atividades inovadoras que permitam mudança nas práticas
 - Abordar as novas tecnologias e gestão de turmas grandes
 - **Organização de formação**
 - A partir das necessidades dos professores
 - Formação centrada na escola
 - Oferta de um leque diversificado de formações
 - Formação centrada na ZIP
 - Organização do plano de formação
 - Mini-formações sobre certos tópicos
 - Carácter facultativo
 - **Perfil dos formadores**
 - Professores com reconhecida competência e experiência
 - Alguém entendido na matéria de determinada área
 - Alguém conhecedor da realidade da escola e dos professores
 - Participação de professores experientes
-

4.6. Questões de natureza ética

A literatura e a investigação empírica neste domínio apontam para a existência de convergências no papel central da ética na investigação, maximizar os ganhos e minimizar os prejuízos (Oliveira, 2013), uma vez que “fornece todo um conjunto normativo, contendo regras claras sobre como se deve ou não proceder, enquanto parte integrante da comunidade científica” (Oliveira, 2013, p. 36). Assim sendo, o procedimento ético é norteado pelo pensamento do que é correto ou incorreto na forma como se atua na investigação (Maiato, 2014).

A literatura que tem vindo a ser produzida sobre a matéria tem referenciado a importância de se ter em consideração um conjunto de princípios de natureza ética, não só na conceção e desenvolvimento de um projeto de investigação, como também no que diz respeito ao *design*, à sua implementação e à divulgação dos resultados (Milles e Huberman, 1994; Flores, 2003; Tuckman, 2005; Lima, 2006; Coutinho, 2008; Stake, 2012, só para citar alguns). Lima sustenta este pensamento, afirmando que

“as questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à publicação dos resultados” (p. 138).

Portanto, segundo Lima, colocam-se alguns desafios aos investigadores no que se refere aos problemas e dilemas da ética no decurso do seu trabalho. Neste seguimento, para o desenvolvimento deste estudo, prestamos particular atenção a estas preocupações. Ou seja, em todas as nossas decisões durante a investigação respeitamos tanto quanto possível, os direitos dos participantes (Flores, 2003).

De forma específica, foram solicitados pedidos de permissão para o acesso ao terreno de pesquisa, de forma a obter o consentimento ‘acordo explícito para participar’ informado ‘explicação dada às pessoas, o mais detalhada possível, da investigação a desenvolver’ e voluntário ‘de uma forma livre, sem qualquer espécie de ameaça, ou sem ser induzido de modo injustificado’ dos participantes, o anonimato ‘pela alteração de identidade e pela limitação da informação que conduza à identificação dos sujeitos’ e a preservação da confidencialidade da informação obtida e a forma de redação e de publicação do texto com os resultados da investigação (Lima, 2006).

Como temos vindo a referir, é necessário primar por princípios éticos e deontológicos em qualquer investigação. As questões de natureza ética constituíram uma parte essencial no nosso processo de investigação e mereceram particular atenção nos procedimentos metodológicos. Quanto à nossa posição como investigador no processo de interação com os participantes no estudo, procuramos sempre colocar-nos ao nível dos intervenientes, pautando a nossa atuação por um processo colaborativo num contexto escolar em que, desde o primeiro momento, foram explicitados, de modo detalhado, os objetivos da investigação e os meios e materiais auxiliares a envolver, com a finalidade de estabelecer/garantir, à partida, um clima de confiança entre o investigador e os outros intervenientes.

Os participantes tiveram sempre acesso à informação recolhida, havendo abertura para apresentarem sugestões e ou pedir explicação sempre que necessário.

Este procedimento tinha como suporte o facto de considerarmos os professores elementos essenciais no decorrer do processo, pois, mais do que ninguém, são eles os que melhor conhecem o contexto, as suas perspetivas e experiências, porém, sempre fiéis aos objetivos que norteiam a investigação. Assim sendo, foi importante a abordagem dos ganhos esperados para os participantes e o contexto de realização. Lima (2006), recorrendo a outros autores, sustenta esta ideia: “estabelecendo com eles uma reciprocidade simétrica”, ou seja, “investigar com o Outro e para o Outro” (Lima, 2006, p. 132).

Este posicionamento vai ao encontro das preocupações levantadas por (Oliveira, 2013), debruçando-se sobre os princípios éticos que mais se evidenciam e se articulam com processo de investigação. O autor destaca a transparência “na clara e completa enunciação dos meios usados” para a obtenção de resultados e na interpretação; honestidade “na indicação de méritos e limitações do trabalho desenvolvido”; e verdade “no contributo desse trabalho” para enriquecimento e reforço do conhecimento científico. Na perspetiva do mesmo autor, “investigação científica é puro exercício de integridade, intelectual e pessoal” (Oliveira, 2013, p. 33).

De referir que o projeto de investigação que desenvolvemos realizou-se em escolas de ensino público do município de Matola, tuteladas localmente pelo Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, envolvendo professores que lecionam o ensino secundário geral. Como anteriormente referido, ao sermos encaminhados ao distrito, apresentamos ao diretor do serviço de educação no distrito a carta que elucidava

a natureza, o âmbito, os objetivos e os procedimentos gerais da investigação. Na sequência, o diretor distrital, como é designado localmente, após permissão para a realização da investigação no seu território, dirigiu uma carta/credencial aos diretores das escolas visadas, solicitando apoio e colaboração para a realização com êxito da investigação.

No mesmo sentido, foi garantido que os dados seriam recolhidos em função da disponibilidade de cada professor/a, de modo a evitar a sobreposição de atividades ou colisão com as suas atividades profissionais. Durante o processo da investigação, os vários professores tiveram acesso a todas as informações recolhidas, bem como à análise posterior, tendo sempre presente o espírito de confidencialidade de todas as informações recolhidas.

De salientar, neste processo, o facto de, durante os grupos focais, os participantes estarem sempre disponíveis para colaborar e, no começo de cada etapa de investigação, enviámos uma expressão de agradecimento aos participantes pela sua colaboração (Lima, 2006).

No que diz respeito ao consentimento informado e voluntário obtido junto dos professores participantes, tivemos em conta o facto de o considerar não como um processo fechado, que apenas ocorre antes do estudo com uma simples assinatura (Moreira, 1994; Lima, 2006). Como sustenta Moreira (1994, p. 72), “a obtenção de consentimento não é algo prévio e definitivamente adquirido, mas antes um processo sujeito a negociação ao longo do tempo”. Assim, e como refere Lima (2006, p. 145), idealmente, o consentimento deve ser encarado, “(...) como um processo contínuo que necessita de ser negociado ao longo de toda a investigação. (...) um processo bidirecional que decorre entre o investigador e os participantes através do qual se estabelece e se revê, caso seja necessário, um acordo explícito”. Nesta perspetiva, na nossa abordagem de investigação, não estivemos alheios a este pensamento, tivemos encontros regulares com os professores participantes em diferentes momentos da nossa investigação, com o objetivo de obter o seu consentimento.

Em relação à confidencialidade da informação, mereceu também a nossa atenção uma vez que apenas o investigador tinha acesso à gravação, transcrições e outros dados considerados confidenciais. Adotamos códigos para a identificação da sequência dos grupos focais e dos próprios participantes e para assegurar o anonimato na divulgação dos resultados. Sobre este procedimento, Tuckman (2005) sustenta:

“Nas investigações realizadas na escola, tanto os alunos como os professores devem estar preocupados que outras pessoas tenham acesso aos dados da investigação e possam usá-los para formularem juízos sobre questões de carácter e de *performance*. De certo que os participantes têm todo o direito de insistir para que os dados sejam tratados com confidencialidade” (p. 21).

4.7. Limitações do Estudo

As limitações deste estudo prendem-se com as circunstâncias de desmotivação generalizada dos professores, decorrente de fatores conjunturais que assolam o país em geral, e o setor de educação, em particular.

Este aspeto condicionou, de alguma forma, a investigação e a análise do trabalho dos professores na medida em que estes estavam muito concentrados naqueles aspetos que constituem temas de debate no quotidiano do professor em Moçambique, desviando frequentemente as suas opiniões/reflexões para aquelas preocupações básicas que afligem esta camada de profissionais de educação, nomeadamente: salários baixos, desvalorização e degradação da profissão docente, falta de incentivos e condições de trabalho na escola, sentimento de exclusão social, indisciplina generalizada dos alunos, degradação do ambiente escolar, excessiva burocracia na escola, dúvidas sobre o futuro da escola e da profissão.

De recordar que esta investigação decorreu no período normal de aulas e num período em que um novo governo acabava de ser constituído, e, como não podia sair da normalidade, nestes casos, uma nova visão da esfera educativa emergia com o novo titular da pasta de educação, onde, entre muitos paradoxos, transformações e dilemas, o epicentro era o binómio “qualidade do trabalho dos professores *versus* qualidade das aprendizagens dos alunos” avaliado a partir dos resultados dos alunos.

Portanto, estamos numa fase em que os professores e as escolas estão mergulhados numa situação de críticas e reprovação vindas de quase todos os segmentos da sociedade moçambicana, desde os media, os políticos, a sociedade civil, os agentes de negócios, até nas conversas nos famosos transportes *My Love*⁶ entre outros, que buscam as causas e saídas deste mau aproveitamento escolar, como sendo, sempre, a culpa imputada ao professor.

⁶ Carinha caixa aberta usada para o transporte de pessoas em Moçambique.

Sobre este fenómeno Forte e Flores (2014) referem que os discursos e as políticas educativas, a influência dos media, o papel dos pais e da sociedade em geral têm contribuído sobremaneira para a desvalorização dos professores, a par da degradação do seu estatuto socioeconómico, da ausência de perspetivas de carreira, do aumento do volume de trabalho, etc. (cf. Flores, 2014). Estes e outros aspetos têm implicações no modo como se encara o professor, a formação e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

O número reduzido de grupos focais (4) motivado pela sobreposição de atividades dos professores, também é encarado para efeito desta investigação como uma limitação.

Uma outra limitação diz respeito ao facto de não ter sido possível ouvir o ponto de vista dos decisores políticos, quer ao nível central, quer local, pois estes são referenciados pela literatura internacional, como fazendo parte do problema e da solução para a formação profissional do professor em contexto de trabalho. Assim, na nossa investigação, optámos apenas por investigar as perspetivas e experiências de formação e desenvolvimento profissional em contexto de trabalho, a partir das perceções dos professores, por considerarmos as vozes autorizadas pelo seu envolvimento no assunto.

Não sendo de menos importância, a derradeira limitação teve a ver com o procedimento da análise de conteúdo que utilizamos para os grupos focais. Estamos sensibilizados de que se trata de um processo complexo e um desafio difícil. Todavia, tentamos contornar esta situação, ao recorrermos ao processo de validação, através da triangulação de investigadores, como explicitado detalhadamente na secção de análise dos dados qualitativos 4.5.2.

CAPITULO V – DA FORMAÇÃO CONTÍNUA À APRENDIZAGEM NO LOCAL DE TRABALHO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos através do inquérito por questionário, procurando ao mesmo tempo fazer uma leitura dos mesmos. Com o propósito de tornar a nossa apresentação clara e compreensiva, optámos por apresentar os resultados por temáticas. Como foi referido no capítulo anterior, o questionário, para além dos dados pessoais e profissionais, pretendeu analisar a natureza da formação frequentada pelos professores que lecionavam nas escolas públicas do ensino secundário geral, nos últimos cinco anos (2010/2015). De forma específica, pretendíamos conhecer as modalidades, temáticas, instituições promotoras da formação, duração e as motivações para a frequência da formação. Apresentamos, ainda, os resultados referentes a aspetos do contexto de trabalho dos professores participantes no estudo, designadamente: perspetivas dos professores sobre o seu desenvolvimento profissional; perceções sobre as necessidades de formação e desenvolvimento profissional; visões sobre o contributo da formação contínua para a prática educativa; perceções dos professores sobre as lideranças e culturas escolares e sobre os contextos de trabalho e oportunidades de aprendizagem, assim como as perspetivas de formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores no contexto de trabalho.

5.1. Formação contínua frequentada: natureza e motivações

Como anteriormente referido, o primeiro objetivo deste trabalho consiste em “*Caracterizar a formação contínua frequentada pelos professores nos últimos cinco anos*” com base no tipo de formação, número e duração dos seminários, na instituição formativa, nos motivos para a sua frequência e na avaliação sobre a formação recebida. Conforme pode ser observado na tabela 38 depreende-se que, em termos de formação contínua, uma parte dos professores inquiridos (47,1%) frequentou seminários de capacitação nos últimos cinco anos, compreendendo reciclagens, encontros metodológicos, entre outros, portanto, fora das estruturas de formação inicial (*cf.* tabela 31).

No mesmo período em análise, 3,2% e 23,3% respetivamente dizem ter frequentado um curso médio e curso superior de formação de professores. Ainda há uma percentagem de professores (26,3%) que não se pronunciou em relação à frequência ou não de ações de formação.

Tabela 31

Tipo de ações de formação frequentadas nos últimos 5 anos

Tipos de Formação frequentada	f	%
Curso médio de formação de professores	14	3,2
Curso superior de formação de professores	101	23,3
Seminários de capacitação	204	47,1
Não responderam	114	26,3

Quanto ao número de seminários frequentados nos últimos cinco anos, dos resultados na tabela 39 verifica-se que 41,1% dos professores frequentou somente um seminário, 15,7% frequentou dois seminários e apenas 7,6% dos inquiridos frequentou cinco ou mais seminários. Emerge dos resultados que a maioria dos professores tem frequentado seminários de capacitação relacionados com a prática profissional, na perspetiva da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. É nossa percepção que esta melhoria deve provir da contínua formação e desenvolvimento profissional dos professores ao longo da carreira, para que, na prática, a sua ação possa ser pautada pela inovação e mudança na escola e para além dela (Flores, 2014).

Tabela 32

Número de seminários de capacitação frequentados nos últimos 5 anos

Número de Seminários frequentados	f	%
Um seminário	178	41,1
Dois seminários	68	15,7
Três Seminários	49	11,3
Quatro seminários	20	4,6
Cinco ou mais seminários	33	7,6
Não responderam	85	19,6

No que tange às temáticas em que incidiram as ações de formação frequentadas pelos professores inquiridos podemos destacar as metodologias de ensino (33%), a avaliação (22,6%), a planificação (6,7%), as ações de formação em áreas transversais (4,8%), (por exemplo, educação para a saúde, educação moral e cívica); bem como, embora em menor percentagem, as áreas de formação à distância (3,9%), reforma

educativa (3,7%), empreendedorismo (2,8%), gestão escolar (2,5%), TIC e desporto escolar ambas com 2,3%, respetivamente (cf. tabela 33). É de referir que uma parte dos professores inquiridos (15,2%), não se pronunciou em relação a esta questão.

Da análise das áreas temáticas da formação contínua frequentada verificamos que as mesmas estão diretamente relacionadas com a educação e a prática pedagógica, destacando as metodologias de ensino e a avaliação (26,8 e 21,7%), respetivamente, que juntos constituem componentes imprescindíveis e permanentes do trabalho do professor, pois orientam e acompanham o processo de ensino-aprendizagem. Libâneo (1994, p. 195), no concernente à importância da avaliação no processo de ensino aprendizagem, afirma que “é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos”.

Tabela 33

Temáticas das ações da formação frequentadas

Temáticas	f	%
Metodologias de ensino	143	33,0
Avaliação	98	22,6
Planificação	29	6,7
Áreas transversais	21	4,8
Formação a distância	17	3,9
Reforma educativa	16	3,7
Empreendedorismo	12	2,8
Gestão escolar	11	2,5
TIC	10	2,3
Desporto	10	2,3
Não responderam	66	15,2

Em relação à entidade organizadora das ações de formação contínua, evidenciam-se as Zonas da Influência Pedagógica (44,8%). A Universidade Pedagógica, instituição pública do ensino superior vocacionada para a formação dos professores, acolhe uma percentagem de 12,5%, seguida da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (8,1%), do Instituto de Magistério Primário (7,1%) e do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (6,2%). Apresentam-se como entidades menos referidas, o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, os Centros de Formação de Professores Primários e o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) com 1,4%, 2,8 e 3,9%, respetivamente. Importa referir que 9% dos inquiridos não responderam a esta questão (cf. tabela 34).

Tabela 34

Entidade organizadora da formação

Organização das acções de formação	f	%
Centro de Formação de Professores Primários	12	2,8
Instituto de Magistério Primário	31	7,1
Zona de Influência Pedagógica	194	44,8
Universidade Pedagógica	54	12,5
Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação	17	3,9
Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano	27	6,2
Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano	35	8,1
Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia	6	1,4
Não responderam	39	9

No concernente à duração das ações de formação contínua, perguntou-se aos respondentes a frequência de ações de formação de curta duração (com menos de três dias) e de ações de longa duração (mais de três dias). Em relação as ações de formação de curta duração, 28,8% disseram não ter frequentado qualquer ação de formação e 49,4% (somatório dos restantes valores) mencionaram que as frequentaram. Nesta última situação, 38,8 frequentaram ação de formação de um dia, 10,6% de três dias e 21,9 (95) não responderam (*cf.* tabela 35).

Tabela 35

Número de ações de formação de curta duração

Frequência em ações de curta duração	F	%
0	124	28,8
1	168	38,8
3	46	10,6
Não responderam	95	21,9

No que diz respeito às segundas, ações de formação de longa duração, 49,4% dos respondentes referem não ter frequentado qualquer ação de formação e 28,7% (somatório dos restantes valores) afirmam ter frequentado. No caso afirmativo também se verifica uma pequena amplitude de percentagem, nomeadamente, 20,8% com frequência de uma ação de formação de duração de uma semana, 3,5% duração de um mês, 4,4% outras e 21,9 (95) não responderam a esta questão (*cf.* tabela 36).

Tabela 36

Número de ações de formação de longa duração

Frequência em ações de longa duração	F	%
0	214	49,4
1 semana	90	20,8
1 mês	15	3,5
Outras	19	4,4
Não responderam	95	21,9

De realçar ainda que, tanto para ações de formação de curta duração, como as de longa duração, as percentagens em relação à não frequência de ações de formação é de certo modo preocupante, 28,8% e 49,4%, respetivamente.

Com o intuito de responder ao objetivo 2 já enunciado no capítulo anterior “*Conhecer as motivações para a frequência de ações de formação e oportunidades de desenvolvimento profissional*” iremos mobilizar os dados recolhidos através do questionário referentes aos motivos para a frequência de formação. Nesta questão solicitou-se aos professores a indicação do grau de importância atribuído a um conjunto de motivos para a frequência de formação contínua, possibilitando quatro opções de resposta desde “muito importante” até “nada importante” para cada motivo apresentado. Conforme observado na figura 12, os motivos considerados mais importantes foram: “Aumentar conhecimentos relacionados com a profissão” (44,4%) e “Adquirir e desenvolver competências pedagógicas para melhorar o desempenho na...” (41,0%).

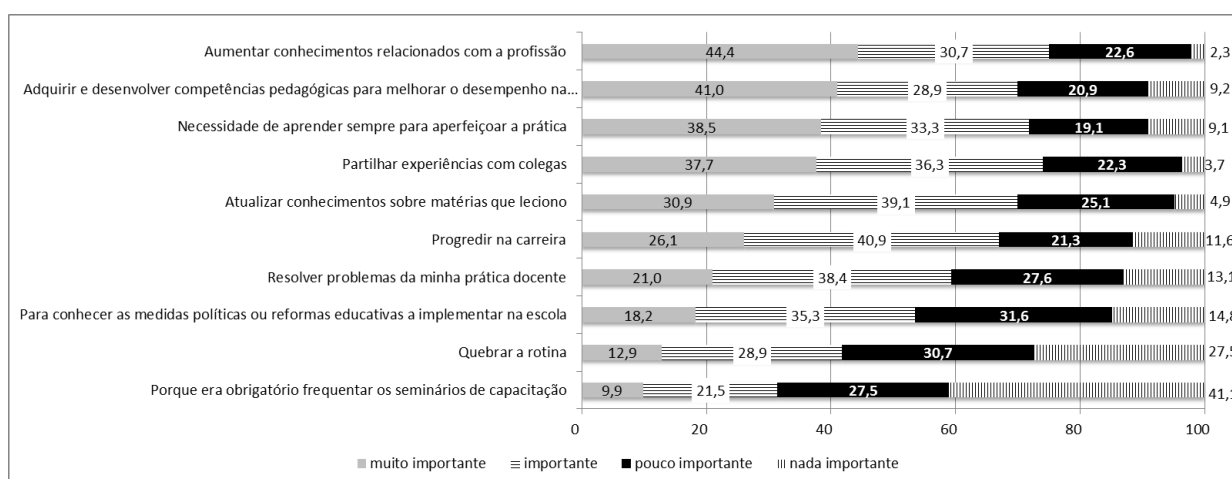


Figura 12: Motivos para a frequência de formação contínua (%).

No extremo oposto, “Quebrar a rotina” (12,9%) e a obrigatoriedade da frequência dos seminários de capacitação (9,9%) foram os motivos considerados muito importantes por uma menor percentagem de professores. De salientar que estes mesmos dois motivos foram também aqueles mais apontados como “nada importantes” por 27,5% e 41,1%, respetivamente.

Aumentar conhecimentos relacionados com a profissão através da frequência da formação contínua é um dos aspetos salientados por alguns professores como dimensão mais importante para a sua motivação, nomeadamente, pela inovação e pela diversidade, considerando que um professor tem de estar aberto à aprendizagem, o que se prende com a necessidade de aprendizagem contínua enquanto característica inerente do profissionalismo docente (Fullan & Hargreaves, 2001).

De uma forma geral, as motivações consideradas mais importantes pelos professores são necessárias para a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos, e como salienta (Flores, 2000, p. 30), “o professor deve possuir um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitam exercer a sua profissão e continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática do ensino”.

Da análise destes dados podemos inferir que a frequência de formação contínua no âmbito do conhecimento das medidas políticas e ou reformas educativas a implementar não se revela muito motivadora para os inquiridos, a avaliar pela pontuação atribuída (18,2%), destacando-se uma conceção orientada para o desenvolvimento pessoal, de novas ideias e de perspetivas pedagógicas que decorrem mais de motivações intrínsecas.

Tabela 37

Outros motivos para frequentar formação contínua

Outros motivos para frequentar a formação contínua	f	%
Ser dotado de conhecimentos técnicos científicos e melhorar a prática docente	152	35,1
Superar lacunas da formação inicial	76	17,5
Troca de experiências com outros professores	48	11,1
Aumento salarial e subida na carreira/estatuto social	32	7,4

Relativamente a outros motivos que levaram os professores a frequentar ações de formação contínua, depreende-se que 152 professores manifestaram o interesse em serem dotados de conhecimentos técnicos científicos com vista ao exercício da profissão com eficácia, 76 professores dizem ser para colmatar deficiências da formação

inicial, 48 professores associam a formação à troca de experiência com outros profissionais e 32 professores apontam o aumento salarial e subida na carreira/estatuto social (cf. tabela 37).

“Aprofundar conhecimentos sobre a profissão docente.” (Q3)

“Aperfeiçoar e melhorar as minhas práticas como docente.” (Q6)

“Troca de experiências com outros professores/profissionais da área.” (Q7)

“Aumentar conhecimentos sobre as matérias adquiridas e desenvolver competências pedagógicas para melhorar o desempenho na sala de aula.” (Q12)

“Desenvolvimento da autoconfiança e autonomia no exercício da profissão.” (Q18)

“Melhorar e inovar as práticas de como lidar com o processo de ensino aprendizagem.” (Q21)

“O ensino é dinâmico, por isso há uma necessidade extrema de sempre buscar conhecimentos atualizados para melhorar o meu desempenho.” (Q22)

“Aperfeiçoar conhecimentos na elaboração de um plano de aula, como ministrar uma aula de empreendedorismo.” (Q217)

“Estar mais atualizada e para o aumento do meu salário.” (Q218)

“Aumento de conhecimentos e inovação na metodologia de ensino, bem como os mecanismos de elaboração de provas de múltipla escolha.” (Q220)

“Refrescamento dos conhecimentos didático-pedagógico já adquiridos no curso médio e superior. O ensino é dinâmico, nada melhor que atualização e troca de experiências com outros professores.” (Q230)

“Troca de experiências com outros profissionais da área de ensino e subida na carreira profissional/incremento no salário.” (Q233)

“Um dos motivos é aumentar o meu grau académico e dar respostas pedagógicas no meu local de trabalho.” (Q258)

“Conhecer novas formas e métodos de ensinar e a partir delas melhorar as minhas dificuldades.” (Q283)

“Os centros de formação de professores devem sempre que possível, realizar seminários de capacitação para consolidar a formação dos professores.” (Q339)

“Saber mais de novas metodologias de ensino, como selecionar conteúdos adequados e saber fazer a gestão do tempo.” (Q429)

Tabela 38

Utilidade da formação contínua frequentada

Utilidade da formação contínua frequentada	f	%
Aquisição de competências pedagógicas imprescindíveis ao exercício da profissão	187	43,2
Superar dificuldades do quotidiano profissional	53	12,2
Organizar melhor o processo de ensino e aprendizagem	46	10,6
Troca de experiências com outros professores	23	5,3

No concernente à utilidade da formação contínua frequentada, os professores, (309, ou seja, 71,4% do total dos professores inquiridos), na sua maioria, consideram ter sido útil, pois a mesma contribuiu para a aquisição de competências pedagógicas imprescindíveis ao exercício da profissão (187 professores). Outros consideram que esta formação fez com que se superassem algumas dificuldades no quotidiano da sala de aula (53 professores) e outros ainda passaram a organizar melhor o processo de ensino e aprendizagem (46 professores) e, finalmente, uma pequena parte de professores que diz ter sido útil, pois permitiu a troca de experiência com outros profissionais (23 professores) (*cf.* tabela 38).

“A formação que frequentei permitiu atualizar os meus conhecimentos e ser mais capaz para o exercício da profissão.” (Q3)

“As ações de formação foram úteis porque ajudaram a lembrar e pôr cada vez mais em evidência na prática os métodos de ensino.” (Q10)

“Houve uma grande melhoria na qualidade das avaliações que elaboro. Faço parte dos professores que elaboram os testes provinciais, sendo este o resultado do seminário de capacitação que frequentei.” (Q22)

“Os seminários de capacitação serviram para melhorar a qualidade de ensino.” (Q46)

“As formações serviram como alavanca para melhorar as habilidades e desenvolver competencias na área da docência.” (Q52)

“Foi uma oportunidade para troca de experiências com outros colegas.” (Q54)

“Desenvolver habilidades importantes para melhoria no tratamento dos conteúdos de difícil compreensão por parte dos alunos.” (Q68)

“Considero que a formação foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho docente, porém acho que há falta de oportunidade de os professores participar em capacitações.” (Q73)

“A formação aumentou a minha confiança na prática diária com os alunos.” (Q113)

“Foi mais um cumprimento do programa elaborado centralmente.” (Q192)

“Foi útil porque adquiri conhecimentos sobre o modelo unificado do plano de aula.” (Q193)

“Melhorei os meus critérios de avaliação do aluno e do conteúdo.” (Q201)

“Melhorou o meu desempenho como professor.” (Q202)

“Melhorou a capacidade de organização e gestão de uma aula.” (Q219)

“Foi muito útil na medida em que pude colher experiências dos outros colegas da profissão.” (Q222)

“Os seminários de capacitação aprofundaram os meus conhecimentos com vista a enfrentar as reformas que o setor da educação está a operar.” (Q282)

“Apesar de não haver deversificação dos temas, a formação foi uma mais-valia pois é através dela que aprendemos muitas coisas relacionadas com a nossa profissão, trocamos experiências entre formador e nós professores.” (Q318)

“Ganhei experiência no sentido de melhorar o meu trabalho enquanto professor.” (Q387)

No tocante às razões evocadas como motivo para não frequência das ações de formação contínua, no geral os professores apontam a falta de oportunidade, não ter sido selecionado, falta de comunicação, incompatibilidade de horários, entre outros.

“Os convites para a participação nos seminários são bastante seletivos, muitas das vezes só é selecionado um professor num universo de seis professores da disciplina.” (Q6)

“Nunca participei devido à sobrecarga de atividades na escola.” (Q281)

“Nunca participei por não ter sido selecionado, pese embora este é o meu terceiro ano na profissão.” (Q285)

“Por fazer trabalho administrativo na escola onde leciono.” (Q288)

“As razões são várias, a principal é o facto de não ser regular a organização de seminários.” (Q307)

“Acho que nem todos os professores participam nos seminários de capacitação, dada a escassez de eventos desta natureza, pese embora sejam importantes para a melhoria do desempenho profissional docente.” (Q398)

Relativamente a outras áreas de formação que os professores gostariam de frequentar, os docentes manifestam interesse de formação na área das relações interpessoais (quer entre professores, quer entre professores-alunos, quer entre professores-pais), que associam às crescentes exigências e complexidade da profissão docente, nomeadamente no que diz respeito ao ambiente que se vive na escola como “desmotivação generalizada dos professores, apatia dos alunos, indisciplina e perda de interesse, baixo aproveitamento dos alunos que gera conflitos, quer com alunos, quer com pais e/ou encarregados de educação, quer mesmo com colegas”, clamando por uma formação que ajude na superação destes dilemas. Fora isso, ressaltam a falta de articulação entre as necessidades e o processo de organização da formação, ou seja, não existe um processo de levantamento das necessidades junto dos professores da escola, resultando no desfasamento entre as reais necessidades dos professores e as ações de formação que são realizadas (cf. tabela 39).

Tabela 39

Outras áreas de formação

Outras áreas de formação	f	%
Gestão de turmas grandes e numerosas	114	26,3
Como lidar com situações de conflitos na escola	63	14,5
Como lidar com alunos com necessidades educativas especiais/ turmas inclusivas	58	13,4
A escola como local de aprendizagem para todos	45	10,4
Uso das TIC como recurso no processo de ensino aprendizagem	29	6,7

No concernente à necessidade de crescimento profissional, os docentes salientam, essencialmente, a sua atualização científica e pedagógica na sua área de especialidade que associam à evolução da ciência e à produção do novo conhecimento. Nesse sentido, sugerem a possibilidade de frequentar formações cujos conteúdos tenham a ver com formas de dar resposta à heterogenidade de alunos, mais especificamente, a existência de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), a utilização das TICs entre outros (tabela 39).

“Como lidar com situações de conflito na escola, na sala de aula, e na sociedade.” (Q21)

“O uso das Tics como recurso no processo de ensino-aprendizagem.” (Q86)

“Que os seminários de capacitação sejam realizados de dois em dois anos contemplando as áreas que favorecem o aumento do nível académico e profissional do professor.” (Q264)

“Introdução de disciplinas profissionalizantes no ensino secundário geral.” (Q273)

“Lidar com os alunos portadores de deficiência.” (Q305)

“A formação contínua deve desenvolver e permitir a interação entre professores na escola e entre alunos na sala de aula. O professor deve planificar a aula porque isso lhe vai facilitar a conduzir o processo de ensino aprendizagem.” (Q372)

“Relação entre o que o aluno aprende na sala de aula com o seu dia-a-dia.” (Q388).

A propósito do número excessivo de alunos por turma destacamos o contributo de Fullan & Hargreaves (2000) que apresentavam várias implicações na mudança da composição das turmas, nomeadamente a indisciplina, o aumento dos níveis de *stress*, assim como o aumento da complexidade da preparação e planificação do trabalho. Se acrescentarmos a estes desafios os problemas inerentes à heterogeneidade das turmas, “a sala de aula transforma-se no microcosmos dos problemas da sociedade” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 18).

Ao tecerem considerações sobre as temáticas do questionário, os professores inquiridos consideram que a questão do desenvolvimento profissional contínuo em contexto de trabalho é urgente, pois os professores que lecionam o ensino secundário geral na sua maioria está lá como segunda opção enquanto aguarda por uma melhor integração profissional, sendo este um contexto em que os professores não foram inicialmente preparados, nem possuem nenhuma formação adequada a esta nova função, necessitando de serem formados continuamente; consideram, ainda, ser um questionário pertinente, porque as temáticas abordadas despertam a classe docente e os gestores da educação sobre o trabalho que é suposto ser desenvolvido na escola para assegurar a inovação e a criatividade na prática docente, rumo à melhoria no desempenho. Mas, infelizmente, já há anos que esta forma de ser e estar deixou de fazer parte da convivência profissional nos contextos em que os professores trabalham.

Os professores dizem não receber de quem de direito o apoio didático - pedagógico necessário. Esta situação pode ter a ver com as políticas educativas e com o ambiente caracterizado por falta de motivação que se vive atualmente na escola e na educação em geral, aliada às condições atuais das escolas, em que pouco ou nada tem

sido feito no sentido de estimular o crescimento contínuo do professor. Consideram também que a formação e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores devia, em primeiro lugar, ser preocupação do próprio professor, pois mais do que ninguém o professor é o primeiro beneficiário deste crescimento que, *a posteriori*, terá repercussão na prática docente e na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Os professores fazem um apelo aos dirigentes a vários níveis e do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, em particular, no sentido de responderem com ações práticas para a melhoria das condições de trabalho nas escolas do Município da Matola e do país em geral. Não obstante reconhecerem a importância e a urgência da sua capacitação, os professores consideram a capacitação dos formadores um aspeto crítico a ser considerado, pois, para eles, o êxito da reforma na formação de professores só será possível com recursos humanos capacitados para a sua implementação, desafiando mesmo as estruturas ministeriais a provar o contrário. Um professor diz por exemplo que “o seminário de capacitação que participei não teve nenhuma utilidade, pois os moderadores do mesmo não estavam capacitados para tal e desconheciam os conteúdos a tratar (Q330)”. Outros professores consideram ser de importância fundamental que a formação contínua seja extensiva aos gestores dos recursos humanos a nível da base com vista a uma atualização permanente sobre os currículos das instituições de formação de professores em mudanças constantes de forma a assegurar um melhor enquadramento dos docentes saídos destas formações.

Os professores desafiam as estruturas de tutela a acompanharem o crescimento profissional dos professores, através da observância e implementação das carreiras, pois não existe motivação nas escolas para partilhar conhecimentos entre os professores antigos e mais experientes com os mais novos na profissão. O litígio tem a ver com a falta de promoção na carreira para os que já estão na profissão há bastante tempo, como afirma um docente “se somos da mesma classe e escalão, significa que temos a mesma competência, então porquê perder tempo a ensinar ao colega recém-chegado à profissão?”

Não obstante esta discordância e repúdio, parte dos professores assegura que tem acompanhado o enquadramento dos professores novos na escola, ajudando no que lhes for solicitado. Por outro lado, salientam que a formação contínua dos professores tende a atingir níveis satisfatórios, decorrente de iniciativas individuais de formação

contínua, porém persiste, ainda, a inércia no tratamento posterior do processo de passagem de escalão após a conclusão da formação, sobretudo no que concerne, nomeadamente, a mudança de carreira e consequente incremento no salário. Por fim, os professores consideram ser urgente a adoção em Moçambique de uma política clara e objetiva para a formação e desenvolvimento profissional dos professores e uma estratégia de implementação efetiva, viável e eficaz.

5.2. Necessidades de formação e desenvolvimento profissional

O terceiro objetivo deste estudo consiste em “*Identificar as necessidades de formação e desenvolvimento profissional contínuo dos professores*”. Neste sentido procurou-se identificar as áreas temáticas prioritárias para ações de formação contínua bem como os modos preferenciais de organização dos seminários de capacitação.

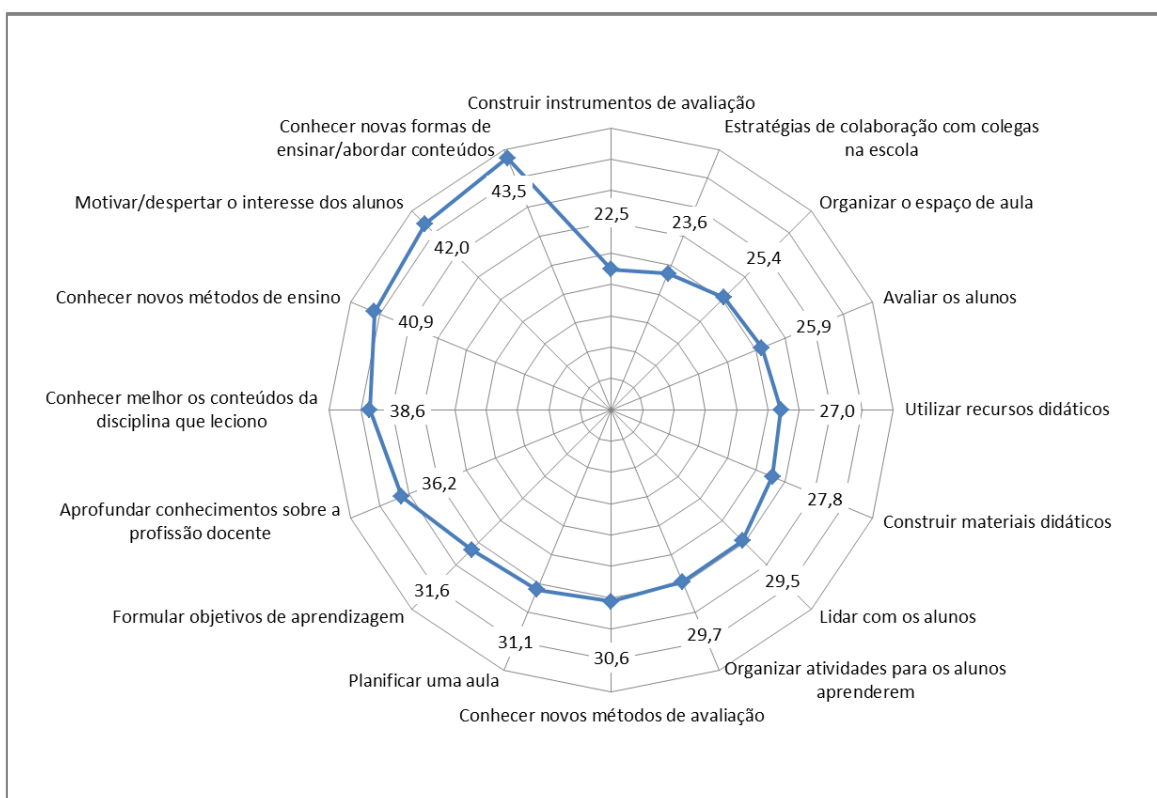


Figura 13: Áreas formativas identificadas como muito importantes (%).

Os professores foram questionados quanto à importância atribuída a várias áreas formativas. Conforme pode ser observado na figura 13, “Conhecer novas formas de ensinar/abordar conteúdos” (43,5%), “Motivar/despertar o interesse dos alunos”

(42%) e “Conhecer novos métodos de ensino” (40,9%) foram as áreas formativas identificadas pelos professores como as mais importantes. “Estratégias de colaboração com colegas na escola” e “Construir instrumentos de avaliação” foram as áreas menos escolhidas como muito importantes embora tenham sido, ainda assim, escolhidas por 23,6% e 22,5% dos professores, respetivamente.

Os modos preferenciais de organização dos seminários de capacitação apontados pelos professores foram: “Realização de trabalhos ou projetos pedagógicos na própria escola com outros colegas” (81,7%); “Organização de seminários de um dia na escola onde trabalha” (75,4%); e “Dinamização de reuniões/encontros na escola ou na ZIP para refletir sobre as práticas pedagógicas” (68,3%). Por seu turno, a “Realização de seminários de longa duração (uma semana, um mês)” e a “Organização de seminários de um dia numa instituição de formação (por exemplo Instituto de Magistério Primário, Instituto de Aperfeiçoamento de Professores, Universidade Pedagógica)” foram as opções menos escolhidas pelos professores, 44,9% e 29,6%, respetivamente.

A análise de necessidades de formação é um exercício de intervenção que merece uma permanente reflexão. Conforme Rodrigues e Esteves (1993) a análise das necessidades de formação dos professores tem em vista contribuir para o aperfeiçoamento permanente dos modelos, sistemas ou situações de formação de professores quer inicial, quer contínua de modo a que se alcance “...uma construção cientificamente mais sólida e socialmente mais útil, do edifício da formação contínua...” (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 8).

Os dados apontam, em geral, para o reconhecimento, por parte dos professores inquiridos, do interesse e da importância da formação no plano individual, reconhecendo também a sua relação com a melhoria e o desenvolvimento profissional. Ao examinarmos as suas motivações e os seus interesses em relação à formação, eles relacionam-se com as práticas na sala de aula, mas também com a valorização de aspetos mais gerais como as relações interpessoais, o trabalho colaborativo e o trabalho com outras escolas da ZIP. Esta apreciação faz transparecer que os professores têm consciência de que a sua função não é só ensinar dentro de uma sala de aula, emergindo atividades e tarefas que se reportam à escola e à comunidade envolvente.

A organização de ações de formação tem que ter em vista responder às carências, interrogações, desejos e dúvidas dos professores. Para tal, a capacitação de professores deve ser pertinente, atual e útil, uma formação contínua que se destine a superar as necessidades dos professores e a promover o desenvolvimento profissional e pessoal docente, colmatando, assim, o desejo do professor de ser melhor profissional (Rodrigues & Esteves, 1993).

Ao apontarem a realização de trabalhos ou projetos pedagógicos na própria escola com outros colegas, assim como a dinamização de encontros de reflexão na escola ou na ZIP, os inquiridos demonstram uma valorização da formação formal, mas também reconhecem a importância da formação não formal e de outras oportunidades de aprendizagem profissional, como o trabalho colaborativo com os seus pares na escola e também com profissionais de outros contextos educativos. Destes resultados transparece uma visão eclética de formação, na forma como abordam a formação contínua (*cf.* Forte, 2005), valorizando o formal e reconhecendo a importância do informal no seu crescimento profissional.

Assim, e como afirmam Pacheco e Flores (1999), a formação contínua deve responder às necessidades formativas dos professores, independentemente do modelo organizacional em vigor. No mesmo sentido, Day (2014) considera que a prática de ensinar é um trabalho tanto intelectual como emocional, caracterizado pelo risco, pela incerteza e pela vulnerabilidade. Assim, a “resiliência diária” torna-se necessária e a intensa reforma dos ambientes de mudança pode ser vista como criadora de necessidades adicionais para reservas de resiliência individual e organizacional, ao contrário de fazer dos professores “vítimas”, mesmo aqueles que estão mais vocacionados e comprometidos com o seu trabalho (Day, 2014, pp. 101-102).

Para Rodrigues (2003), o diagnóstico das necessidades de formação é um passo importante no sentido de elucidar os saberes, saberes-fazer e valores a adquirir ou já adquiridos, o que requer, não uma normatividade sobre o que faz falta aos professores, “mas uma prática de projetos, que implique o professor-formando e outros intervenientes no espaço da formação, numa lógica de explicitação e assunção consciente dos valores, dos constrangimentos e dos desejos de transformação e num consequente processo de autonomia e de responsabilidade” (Rodrigues, 2003, p. 30). Neste seguimento, a autora considera que

“a formação de professores não deve ser propriedade dos gestores da formação, mas reclama como propriedade dos professores que saberão recorrer a outros atores sociais sempre que os seus saberes ou competências assim o sugerirem, apoiando-se em dispositivos pedagógicos que se podem construir na escola, desde grupos de reflexão aos projetos de investigação-ação, ou quaisquer outros mecanismos que facilitem a regulação rigorosa da ação educativa pelos seus agentes primários” (Rodrigues, 2003, p. 33).

5.3. Finalidades e contributo da formação contínua

Outro aspeto importante a avaliar no âmbito do deste trabalho diz respeito à opinião dos professores sobre as finalidades da formação contínua. Com este intuito solicitou-se aos professores que manifestassem o seu grau de acordo/desacordo numa escala de resposta tipo Likert com 5 pontos (1= discordo totalmente até 5= concordo totalmente) face às afirmações apresentadas na figura 14.

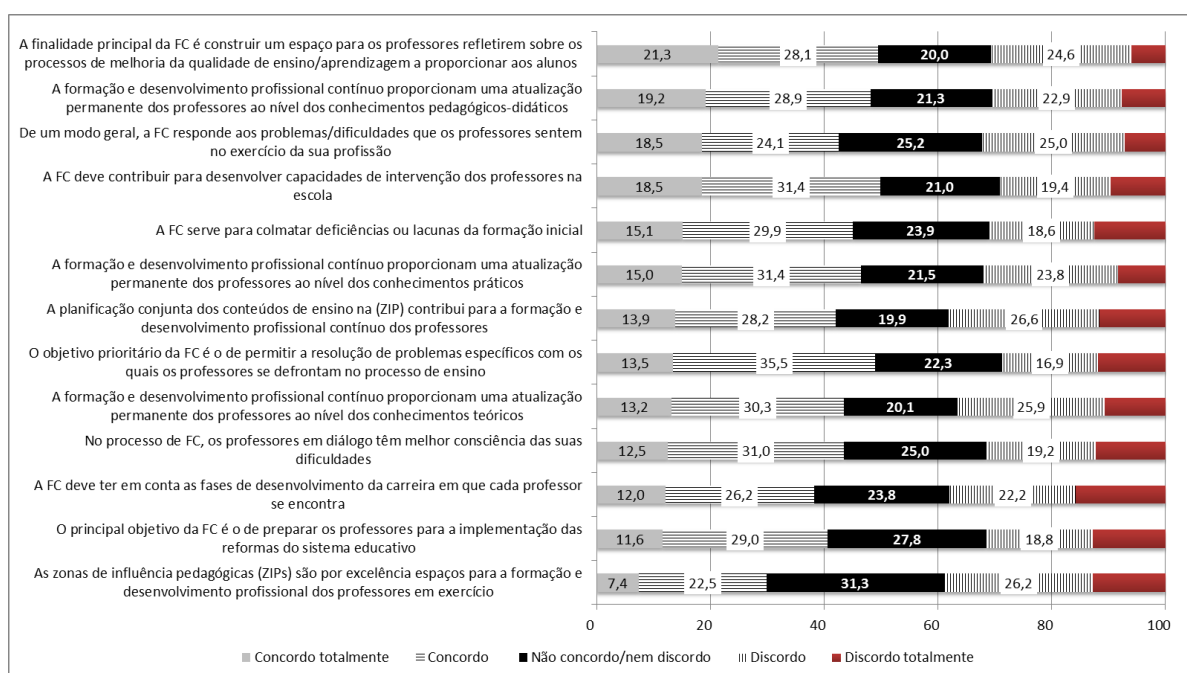


Figura 14: Finalidades da formação contínua (%).

A partir da análise dos resultados verifica-se que aproximadamente 40% dos professores (agregando as respostas “concordo totalmente” com “concordo”) manifestaram concordância relativamente a todas as finalidades. De salientar que a “construção de um espaço para os professores refletirem sobre os processos de melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos”; “atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos pedagógico-didáticos”;

desenvolvimento de “capacidades de intervenção dos professores na escola” e “resolução de problemas específicos com os quais os professores se defrontam no processo de ensino” foram as finalidades que registaram o acordo de cerca de 50% dos professores. Por seu turno, as afirmações que apresentaram um acordo total mais modesto por parte dos professores foram: “A formação contínua deve ter em conta as fases de desenvolvimento da carreira em que cada professor se encontra”; “O principal objetivo da FC é o de preparar os professores para a implementação das reformas do sistema educativo”; e “As zonas de influência pedagógicas (ZIPs) são, por excelência, espaços para a formação e desenvolvimento profissional dos professores em exercício” (12,0%, 11,6% e 7,4%, respetivamente).

Estes resultados podem ser interpretados considerando dois importantes aspetos: por um lado, mostram a grande ansiedade que os professores têm em estar atualizados, em querer fazer mais e melhor, inovar, progredir, estabelecer melhores relações com os seus alunos, em estar mais aptos para o melhor desempenho da profissão que abraçaram. Por outro lado, o contexto escolar e o processo de ensino/aprendizagem em geral, em constante mutação, constituem uma preocupação para os professores que se debatem com imensos problemas e desafios, aspirando superar as lacunas que sentem para desempenharem com maior eficácia e confiança as suas funções, ao mesmo tempo esforçando-se em resolver problemas, introduzir inovações e crescer profissionalmente. Estas preocupações/compromissos só poderão ser atendidas e/ou satisfeitas mediante a promoção de cursos de formação que visem oferecer ao professor um currículo adequado aos seus interesses e aos interesses da escola (Day, 2001; Durate, 2009).

Uma vez que a amostra é constituída por professores com e sem formação inicial pedagógica, e com o objetivo de explorar eventuais diferenças nas perspetivas destes dois grupos de professores, na figura 15 são apresentadas as médias obtidas nas mesmas afirmações mas agora diferenciadas por grupos. Efetivamente, da observação dos resultados no gráfico constata-se ligeiras diferenças nas perceções entre os dois grupos. Todavia, não obstante as ligeiras diferenças na apreciação dos dois grupos de professores, que é expectável, considerando as experiências e a fase da carreira dos docentes de cada um dos grupos (*cf.* Gonçalves, 1990; Huberman, 1992; Day et al., 2007), na verdade, a formação contínua visa a melhoria do fenómeno educativo, dos

saberes do professor e da prática pedagógica, “tendo como objetivos fundamentais: melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade; incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo” (Flores, 2000, p. 80).

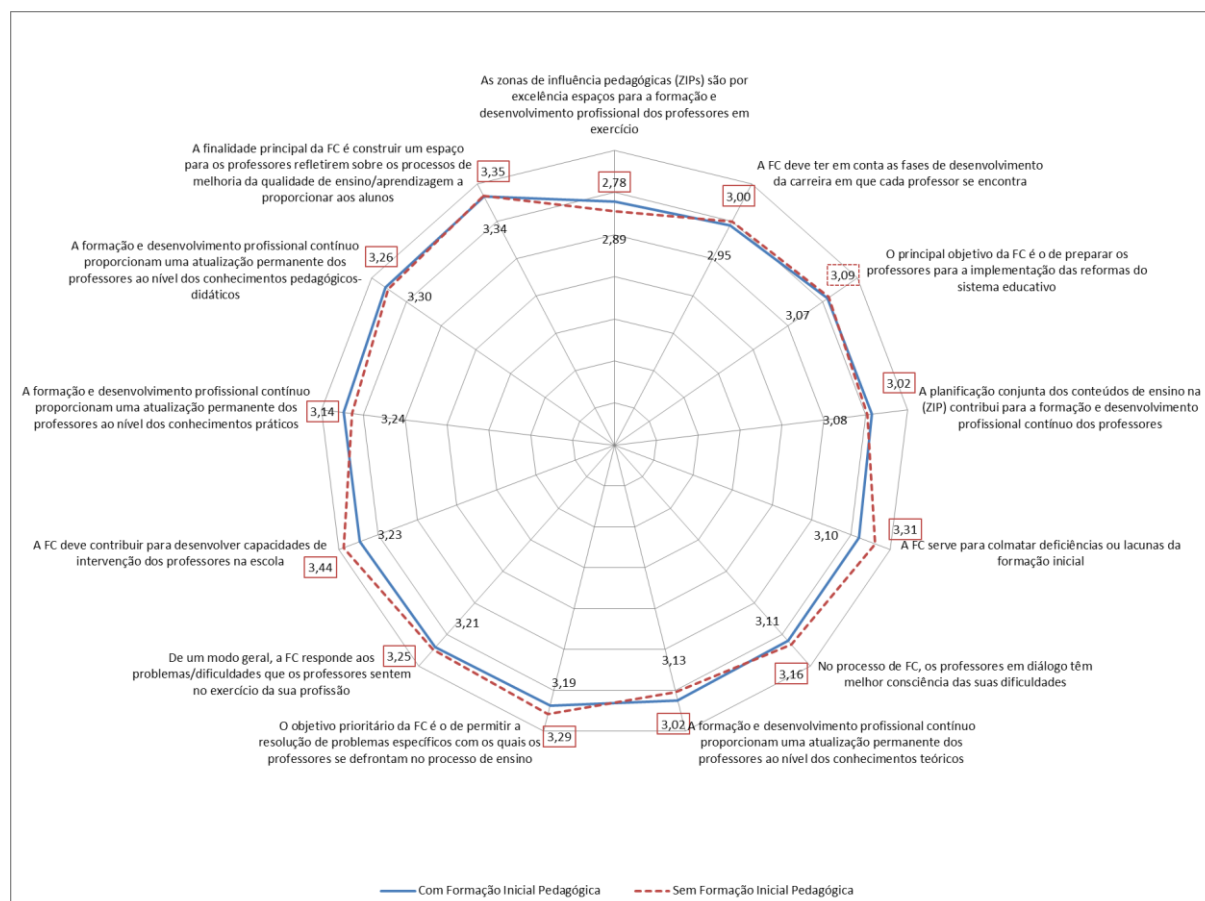


Figura 15: Finalidades da formação contínua (médias).

5.4. Contributo da formação para a prática educativa

“Conhecer as perceções dos professores sobre o contributo da formação contínua para a prática educativa” constitui outro objetivo deste estudo e neste enquadramento apresentou-se um conjunto de potenciais contributos dos seminários de capacitação relativamente ao qual os professores indicaram o seu grau de acordo, com base numa escala de resposta tipo Likert de cinco pontos desde “1= discordo totalmente” até “5= concordo totalmente”. Com vista a sistematizar as perceções dos

professores em relação aos contributos dos seminários de capacitação, procedeu-se à soma das percentagens das opções de resposta “concordo totalmente” e “concordo”. Estes resultados são apresentados na figura 16.

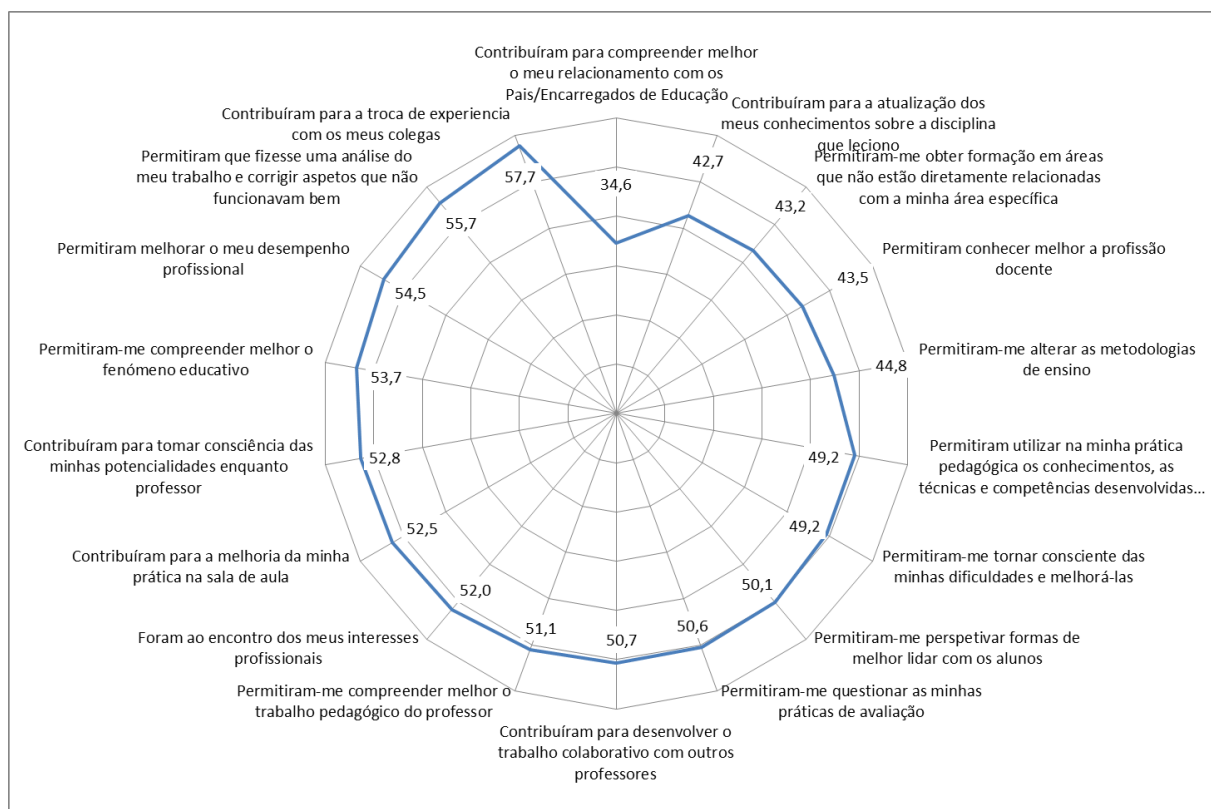


Figura 16: Contributos dos seminários de capacitação (%).

A troca de experiências com os colegas (57,7%), a análise do seu próprio trabalho e correção de aspetos que não funcionavam bem (55,7%) e a melhoria do desempenho profissional (54,5%) foram os contributos dos seminários de capacitação mais consensuais entre os professores. No sentido oposto, a formação em áreas que não estão diretamente relacionadas com a área específica do professor (43,2%), a atualização dos conhecimentos sobre a disciplina lecionada (42,7%) e uma melhor compreensão do relacionamento do professor com os Pais/Encarregados de Educação (34,6%) foram os contributos menos sinalizados pelos professores.

Acolhe consenso na literatura a ideia de que é urgente repensar a formação inicial, pois esta não tem acompanhado os novos desafios da educação, caracterizados por constante mudança onde os professores se deparam diária e sistematicamente com

desafios vários para os quais a sua formação inicial não os preparou. Neste sentido, é necessário reinvestir e configurar uma formação contínua à altura das circunstâncias e das dinâmicas contextuais (Rodrigues & Esteves, 1993; Matavele, 2015). Para tal, a formação de professores deve contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo e responder adequadamente às solicitações do quotidiano pedagógico (Duarte, 2009).

Estes resultados confirmam o que salienta Loughran (2009) ao referir que “para facilitar a mudança de uma perspetiva de procura de receitas para o ensino no sentido de um raciocínio pedagógico individualmente significativo e deliberado, é importante experimentar o valor do desenvolvimento das variações e extensões das abordagens e ideias de ensino de outras pessoas” (Loughran, 2009, pp. 29-30). O aspeto coletivo e colaborativo é vincado pelos professores, ao valorizar a reflexão em grupo para avaliar, corrigir e planificar o comportamento/desempenho didático-pedagógico com os seus pares e em contexto escolar. Assim, concordam com a visão de Fullan & Hargreaves (2001, p. 98), quando asseguram que “as relações interpessoais são o substrato que sustenta a atividade formal da continuidade curricular. Sem elas, os procedimentos formais de consulta não passam de uma frágil proteção administrativa”.

5.5. Lideranças, culturas escolares e orientação profissional

Outro objetivo proposto consiste em “*Conhecer a perceção dos professores sobre as lideranças e as culturas escolares*”. Para tal analisaram-se as perceções dos professores face ao carácter participativo e encorajador da liderança dos seus respetivos contextos educativos bem como à cultura escolar no que concerne à promoção de uma orientação profissional mais individual ou coletiva (figura 17).

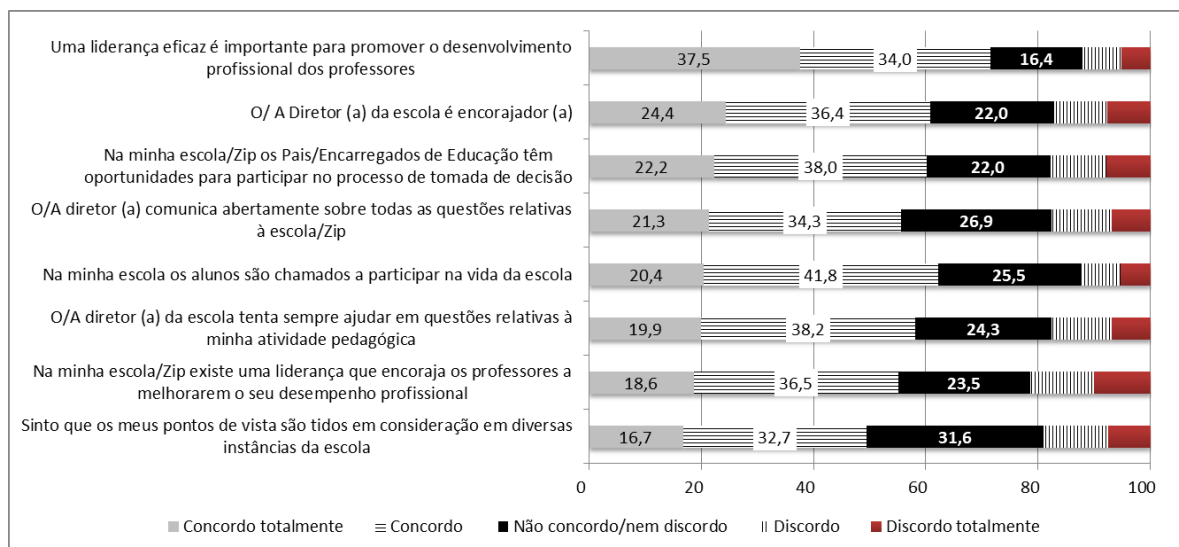


Figura 17: Liderança participativa e encorajadora no contexto educativo (%).

O carácter participativo e encorajador da liderança no contexto educativo foi avaliado através de um conjunto de afirmações relativamente às quais os professores se pronunciaram quanto ao seu nível de concordância/discordância, numa escala de resposta tipo Likert com cinco pontos, desde 1= discordo totalmente até 5= Concordo totalmente. Conforme pode ser observado na figura16, os aspetos que caracterizam um contexto educativo pautado por uma liderança participativa e encorajadora tiveram percentagens de concordância total entre os 37,5% e os 16,7%. Se a estes valores adicionarmos as percentagens das respostas “concordo”, contata-se que, *grosso modo*, cerca de 50% dos professores percecionam uma liderança participativa nas suas escolas. É de salientar que cerca de 25% dos professores refere “não concordar/nem discordar”.

Para viabilizar a exploração de eventuais diferenças consoante a localização da escola (urbana, periferia e rural) e o nível de ensino (1º; 2º e 1º/2º ciclo do ensino secundário) com recurso à estatística inferencial, as várias afirmações relativas à liderança participativa foram agregadas de modo a originar um índice global e único calculado a partir da soma dos resultados em todas as afirmações, a dividir pelo número de afirmações. Assim, quanto maior for o valor da média deste índice, maior é a perceção da existência de uma liderança participativa e encorajadora.

Recorrendo à análise de variância ANOVA verificou-se a existência de diferenças na liderança consoante a localização da escola [$F(2,417)=6,68$; $p < 0,01$]. Através da leitura do teste de Sidak constata-se que os professores que trabalham em escolas urbanas e periféricas apresentam uma média estatisticamente significativa mais

elevada do que os professores da zona rural ($M_{urbana} = 3,59$; $M_{periferia} = 3,54$; $M_{rural} = 3,02$; tabela 37). Estes resultados indicam que, por comparação com as escolas localizadas em meio urbano ou em zonas periféricas, naquelas que se situam em zonas rurais a liderança tende a ser percecionada como menos participativa.

Tabela 40

Média e desvio-padrão da liderança participativa consoante a localização da escola

Localização da escola	Min-Max	Média	DP
Urbana	1,00-5,00	3,59	0,75
Periferia	1,11-5,00	3,54	0,78
Rural	1,22-4,89	3,02	1,08

Nota. DP= Desvio-padrão

Quando ao nível de ensino, os resultados da ANOVA indicam a ausência de diferenças estatisticamente significativas na perceção de liderança participativa consoante o nível de ensino [$F(2,415)=0,33$; $p=0,719$].

A orientação profissional individual do contexto escolar foi avaliada através do grau de acordo dos professores, numa escala de resposta tipo Likert com cinco pontos, desde 1= discordo totalmente até 5= Concordo totalmente, relativamente ao conjunto de afirmações apresentadas na figura 18.

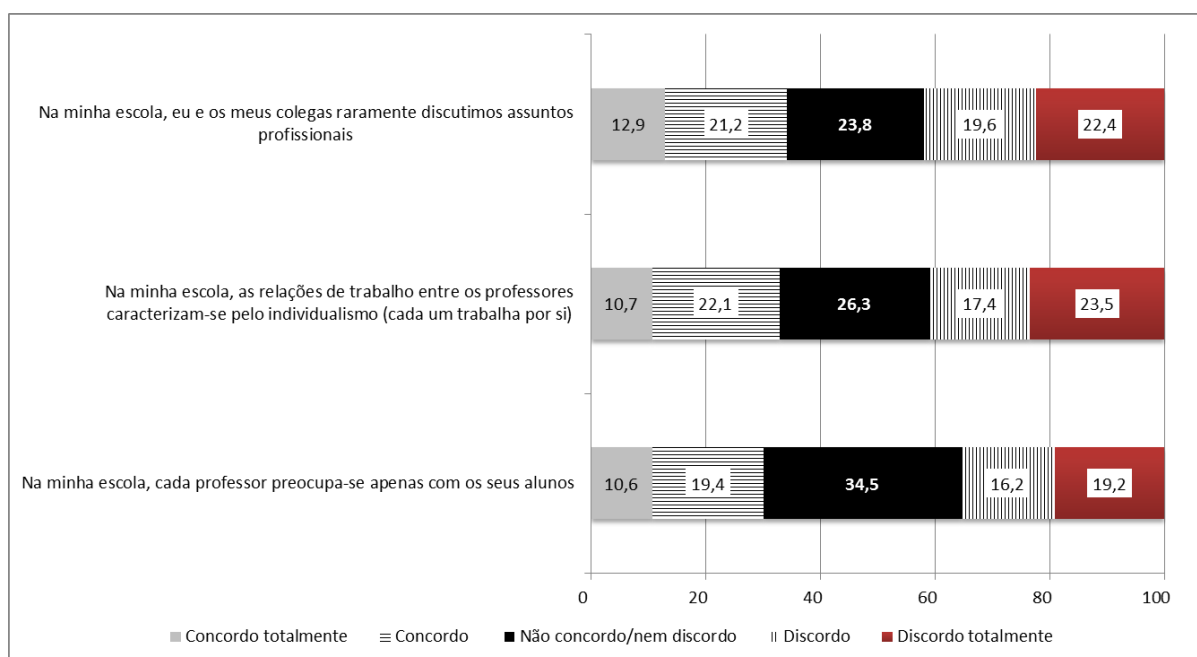


Figura 18: Orientação profissional individual (%).

Numa análise geral à figura 18 depreende-se que, em termos gerais, cerca de 30% dos professores identificam uma orientação profissional individual enquanto aproximadamente 40% dos professores discordam ou discordam totalmente da existência de uma cultura escolar potenciadora de uma orientação profissional individual. De salientar que este conjunto de questões apresentou um número relativamente elevado de respostas “não concordo/nem discordo”, entre 23,8% e 34,5%.

Para conhecer as perceções dos professores quanto à existência de uma cultura escolar potenciadora de uma orientação profissional coletiva solicitou-se a indicação do grau de acordo/desacordo relativamente ao conjunto de afirmações explicitadas na figura 19. A planificação conjunta e a partilha de ideias e materiais obtiveram o acordo total de 31,4% e 26,4% dos professores. Porém, numa análise mais atenta, e conjugando as respostas “concordo totalmente” e “concordo”, a maior percentagem de acordo entre os professores recaiu sobre a afirmação “As reuniões com os meus colegas são importantes para o meu trabalho com os alunos na sala de aula”, com quase 70%. Isto é, a grande maioria dos professores valoriza as reuniões com os colegas para o seu trabalho com os alunos.

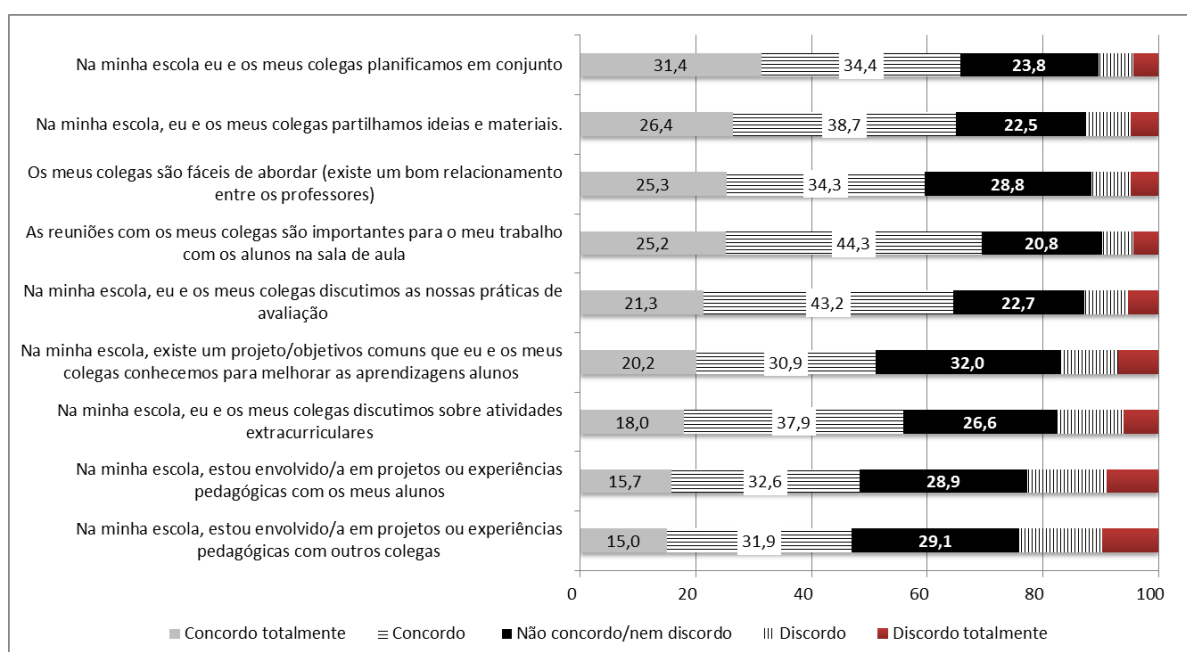


Figura 19: Orientação profissional coletiva (%).

Para viabilizar a exploração de eventuais diferenças na cultura escolar em termos de orientação profissional consoante a localização da escola (urbana, periferia e rural) e o nível de ensino (1º; 2º e 1º/2º ciclo do ensino secundário) com recurso à estatística inferencial, recorreu-se ao mesmo procedimento utilizado com a liderança. Assim, para cada uma das dimensões da orientação profissional, agregaram-se as respetivas afirmações e criaram-se dois índices globais calculados a partir da soma dos resultados em todas as afirmações, a dividir pelo número de afirmações. Deste modo, quanto maior o valor da média em cada dimensão, maior é a perceção de uma cultura potenciadora da respetiva orientação profissional (tabela 41).

Tabela 41

Média e desvio-padrão da orientação profissional consoante a localização da escola

Localização da escola	Orientação Prof. Individual			Orientação Prof. Coletiva		
	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP
Urbana	1,00-5,00	2,87	1,01	1,00-5,00	3,61	0,64
Periferia	1,00-4,67	2,80	1,04	1,00-5,00	3,66	0,70
Rural	1,00-5,00	2,64	1,04	1,56-4,78	3,03	0,92

Nota. DP= Desvio-padrão

Os resultados da análise de variância evidenciam que não existem diferenças na orientação profissional individual [$F(2,426)=0,76$; $p=0,47$] consoante a localização da escola mas, por outro lado, revelam diferenças na orientação profissional coletiva [$F(2,442)=10,56$; $p< 0,001$]. A inspeção do teste de Sidak permite constatar que os professores que trabalham em escolas urbanas e periféricas apresentam uma média estatisticamente significativa mais elevada do que os professores da zona rural ($M_{urbana} =3,61$; $M_{periferia} =3,66$; $M_{rural} =3,03$; tabela 38). Estes resultados indicam que nas escolas rurais, por comparação com as escolas localizadas em meio urbano ou em zonas periféricas, há uma menor perceção de uma cultura escolar potenciadora de uma orientação profissional coletiva.

A realização de uma ANOVA permitiu identificar diferenças na orientação profissional individual [$F(2,424)=3,82$; $p< 0,05$] – mas não na coletiva [$F(2,420)=2,81$; $p= 0,06$] - consoante o nível de ensino. O teste de Sidak permitiu constatar que os professores do 2º ciclo, por comparação com os professores que lecionam no 1º ciclo ou simultaneamente nos 1º e 2º ciclos, percecionam de uma cultura mais caracterizada por

uma orientação profissional individual ($M_{2^\circ\text{ciclo}}=3,06$; $M_{1^\circ\text{ciclo}}=2,57$; $M_{1^\circ\text{e}2^\circ\text{ciclo}}=2,73$; tabela 42).

Tabela 42

Média e desvio-padrão da orientação profissional consoante o nível de ensino

Nível de ensino	Orientação Prof. Individual			Orientação Prof. Coletiva		
	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP
1º ciclo	1,00-5,00	2, 57	1,02	1,00-5,00	3,64	0,66
2º ciclo	1,00-5,00	3,06	1,01	1,00-5,00	3,58	0,71
1º e 2º ciclo	1,00-4,33	2,73	1,01	1,67-5,00	3, 39	0,87

Nota. DP= Desvio-padrão

Por fim, procedeu-se à análise de correlações entre os indicadores de liderança e de orientação profissional. Conforme pode ser observado na tabela 43, as percepções dos professores sobre o carácter participativo e encorajador da liderança dos seus respetivos contextos educativos não têm relação com a perceção de uma cultura escolar potenciadora de uma orientação profissional mais individual ($r=0,09$; $p=0,80$). Porém, existe uma relação robusta positiva e altamente significativa do ponto de vista estatístico entre a liderança participativa e a perceção de uma cultura escolar potenciadora de uma orientação profissional coletiva ($r=0,66$; $p< 0,001$). Isto é, quanto mais os professores percecionam a liderança do seu contexto escolar como encorajadora e participativa, maior é a perceção de uma cultura escolar que fomenta uma orientação profissional coletiva. Finalmente constata-se que não existe relação entre as orientações profissionais individual e coletiva ($r=0,08$; $p=0,10$).

Tabela 43

Intercorrelações entre Liderança participativa e encorajadora, Orientação profissional individual e Orientação profissional coletiva

Variáveis	1	2
1- Liderança participativa e encorajadora	----	
2- Orientação profissional individual	0,09	
3- Orientação profissional coletiva	0,66***	0,09

Nota: * $p< 0,05$; ** $p< 0,01$; *** $p< 0,001$

Como se pode constatar, estes resultados são reveladores de que a existência de uma liderança forte nas comunidades educativas é um fator central na promoção e criação de espaços de aprendizagem entre os profissionais, o que tem sido também identificado através da investigação desenvolvida neste âmbito (Marcelo, 1999; Day,

2001; Fullan e Hargreaves, 2001; Flores, 2004; Hargreaves e Fink, 2007; Flores et al., 2007; Flores et al., 200, entre outros), que salienta a importância das lideranças para a criação e manutenção de culturas orientadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional dos professores, para a motivação dos docentes enquanto motor da sua aprendizagem e de desenvolvimento profissional, associada à criação de um sentido para o seu trabalho e a uma maior atenção às condições e às oportunidades de aprendizagem no local de trabalho.

Neste sentido, os resultados indicam a existência na escola de uma liderança comprometida com a aprendizagem coletiva dos professores, através de prática de hábitos de partilha na tomada de decisões. Para além da abertura, comunicabilidade e o dinamismo na abordagem de todas as questões relativas à escola, os inquiridos destacam o encorajamento, o apoio e o estímulo por parte do diretor em questões relativas à atividade pedagógica. Além disso, destacam a sua disponibilidade para ouvir, quer os alunos, quer os pais e/ou encarregados de educação, e o facto de considerar as propostas e sugestões apresentadas pelos professores na tomada de decisão.

De um modo geral, a partir da leitura dos dados é possível considerar que as atitudes e comportamentos dos líderes podem promover ou inibir a predisposição e capacidade dos professores para o seu desenvolvimento profissional (Day, 2001). Ou seja, o papel das lideranças torna-se crucial na criação de culturas de aprendizagem profissional, incentivando e motivando os professores a empenharem-se, de uma forma sistemática, numa aprendizagem, quer individual, quer coletiva, quer formal, quer informal e quer ainda de forma isolada ou em colaboração. Como sustentam (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 148), “é necessário que os professores se identifiquem com a sua cultura, porque “quando uma escola tem um ou dois maus professores, normalmente, isso é um problema desses docentes; quando tem muitos, trata-se de um problema de liderança”.

Estes resultados corroboram ainda a perspetiva segundo a qual uma liderança sustentável de uma escola fortalecerá uma aprendizagem ampla e profunda aos seus professores (Hargreaves & Fink, 2007).

Enquadrando-nos no nosso estudo e em jeito de síntese, podemos inferir que, embora estes resultados por si só não nos possam permitir afirmar que estejamos em presença de lideranças encorajadoras à colaboração e consequentemente em presença de

escolas eficazes, indiciam, contudo, existir condições para a sua ocorrência, bem como para a aprendizagem dos professores e das escolas, a crer nas opiniões positivas e favoráveis demonstradas nas respostas dos professores ao questionário.

Na dimensão orientação profissional dos professores, pretendemos identificar o modo como os professores se posicionam em relação ao seu trabalho no contexto em que exercem a sua atividade, nomeadamente, nas orientações:

- profissional individual
- profissional coletiva

Relativamente à orientação profissional individual, de um modo geral, os dados evidenciam uma indefinição quando os inquiridos se pronunciam sobre a existência ou não da cultura escolar potenciadora de uma orientação profissional individual (*cf.* figura 18), em que uma percentagem dos professores (23,8% e 34,5%) não se posiciona, embora uma percentagem de 40% aponte para a inexistência de trabalho individual. Portanto, estes professores consideram que na escola existe uma cultura potenciadora de uma orientação profissional coletiva, sendo apenas 30% os professores que identificam a cultura individualista na escola.

No que diz respeito ao relacionamento com colegas, apresenta uma percentagem maior de discordância (42%). Neste sentido, a partir da leitura dos dados, podemos dizer que, apesar de alguma indefinição no que diz respeito às relações profissionais, nomeadamente no que se refere ao individualismo, os professores consideram que têm oportunidade para discutir assuntos profissionais importantes para o trabalho do professor com os alunos (70%).

É de salientar a valorização positiva sobre aspetos como: (i) planificação conjunta (31,4%); (ii) partilha de ideias e materiais (26,4%); (iii) bom relacionamento entre professores (25,3%). A par destes últimos aspetos há que também registar a indefinição sobre algumas questões, como por exemplo, (i) existência de projetos/objetivos comuns partilhados pelos professores (32%); (ii) envolvimento em projetos/experiências com outros professores (29,1%) e (iii) envolvimento em projetos/experiências com alunos (28,9%).

Assim, de um modo geral, a leitura dos dados permite-nos depreender que, nos aspetos em que se regista maior discordância, aponta-se para os constrangimentos e limitações existentes na escola, nomeadamente no que se refere à falta de tempo e/ou espaço e condições para discutir práticas curriculares.

Os resultados obtidos, relativamente às orientações profissionais dos professores, além de serem caracterizados por uma indefinição, existindo até alguma ambivalência na interpretação dos dados, emerge a ideia de que é imprescindível e urgente promover nas escolas momentos, espaços e ambientes colaborativos, conducentes a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz, resultados que encontram paralelo com os de (Forte, 2009; Correia, 2012).

Estudos realizados no contexto de Moçambique chamam a atenção para o papel e importância das lideranças na criação de culturas escolares orientadas para o desenvolvimento e para a promoção e apoio a mudanças na escola e nas práticas dos professores. Neste âmbito, Matavele (2015) sugere uma nova abordagem ao profissionalismo docente e ao sistema de educação em Moçambique, pois, no seu olhar, os professores têm pouco ou mesmo nenhum controlo da atividade que desenvolvem porque não detêm a produção do saber específico para o seu exercício. Não obstante o discurso político tender a situar a prática docente dentro da racionalidade prática ou crítica, um olhar sobre o que acontece na escola, através da investigação nacional sobre a formação de professores, traz à tona o fraco poder de decisão dos professores e o seu confinamento à mera execução de decisões centralmente emanadas (Matevele, 2015).

5.6. Oportunidades de desenvolvimento profissional no local de trabalho

Neste âmbito distinguem-se as oportunidades de desenvolvimento profissional, nomeadamente individuais e coletivas. As primeiras orientam-se fundamentalmente numa lógica pessoal relacionada com as necessidades, interesses e motivações dos professores individualmente considerados, enquanto as segundas enquadram-se no contexto da escola, assentes na problematização no sentido de dar resposta a iniciativas orientadas para a mudança e para o desenvolvimento organizacional.

Assim, as dimensões norteadoras para a análise e compreensão da aprendizagem e de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho são:

- Oportunidades individuais de desenvolvimento profissional
- Oportunidade ao nível da escola/ZIP para o desenvolvimento profissional

Nesta perspetiva, para “*Conhecer as perceções dos professores acerca do processo de desenvolvimento profissional no que tange às oportunidades e aos contextos em que ocorrem*” os professores foram auscultados quanto às oportunidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional. No que concerne as oportunidades individuais, foi solicitado aos professores que indicassem o seu grau de acordo face a um conjunto de afirmações. Da leitura da figura 20 observa-se que o encorajamento para a tomada de decisão sobre como avaliar os alunos, a oportunidade para novas aprendizagens na escola e o encorajamento na tomada de decisão quanto ao modo de ensinar foram as afirmações que congregaram uma percentagem de acordo próxima dos 60% (conjugando as respostas “concordo totalmente” e “concordo”). Por seu turno, a existência de oportunidades para o desenvolvimento profissional contínuo foi a afirmação com o menor acordo entre os professores, rondando o valor de 27%.

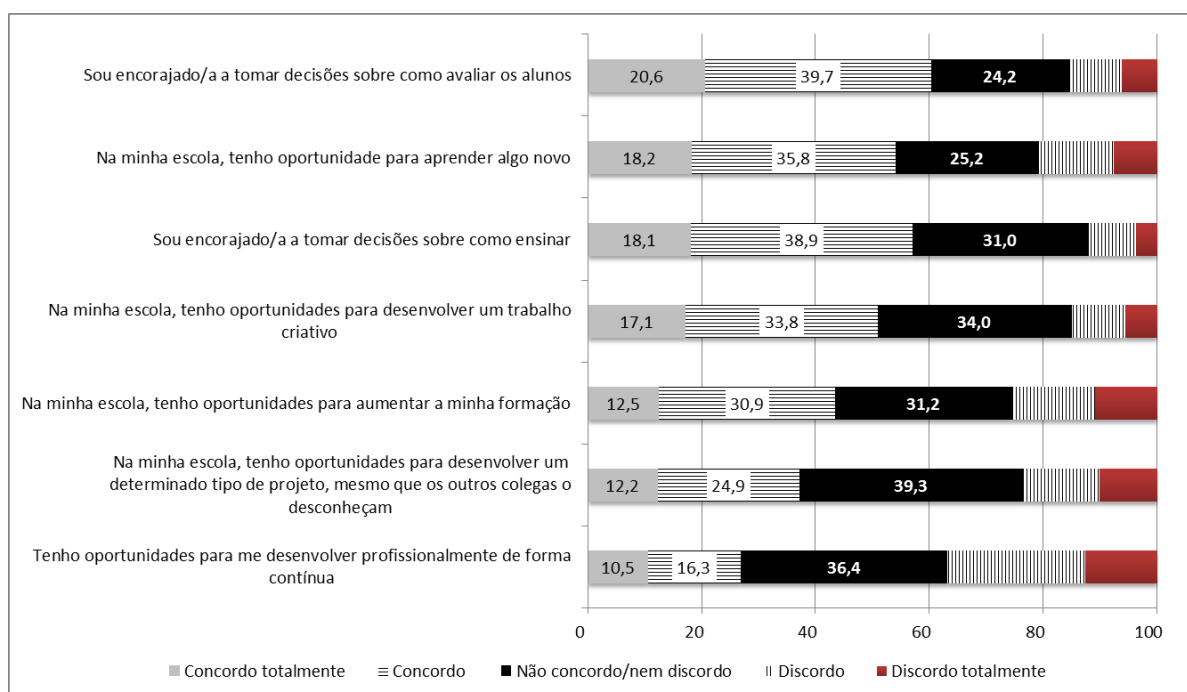


Figura 20: Oportunidades individuais de desenvolvimento profissional (%).

Dos resultados nesta dimensão destaca-se uma visão positiva dos professores em relação às oportunidades de aprendizagem nos contextos em que trabalham, a avaliar pela valorização em quase todas as questões, próximo de (60%). Contudo, é de notar que para todos estes aspetos também existe uma percentagem de professores que não manifestam o seu posicionamento, respetivamente 24,2%, 25,2%, 31%, 34%, 31,2%, 39,3%, levando-nos portanto, a inferir que, quanto às oportunidades de desenvolvimento individual, não existe consenso, pelo contrário, há indícios de indefinição por parte dos professores. Por outro lado, a existência de oportunidades para o desenvolvimento profissional contínuo foi a afirmação com o menor acordo entre os professores (27%), enquanto noutro extremo, mais uma vez, regista-se uma indefinição dos professores em relação às oportunidades para se desenvolverem profissionalmente de forma contínua (36,4%) sendo que 36,4% têm a ideia contrária. Esta circunstância, mais uma vez, coloca-nos em condições de inferir que as oportunidades para os professores se desenvolverem profissionalmente de forma contínua não é um assunto de todo consensual, pois depende dos contextos em que trabalham, das predisposições individuais e das lideranças e culturas escolares.

Quanto às oportunidades coletivas de desenvolvimento profissional figura 21), a afirmação “Na minha escola, os professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola” foi aquela que acolheu um maior nível de acordo por parte dos professores (24% “concordo totalmente” e 34,9% “concordo”). A existência de uma política global de desenvolvimento profissional foi a afirmação com um menor acordo (10,7% “concordo totalmente” e 27,7% “concordo”).

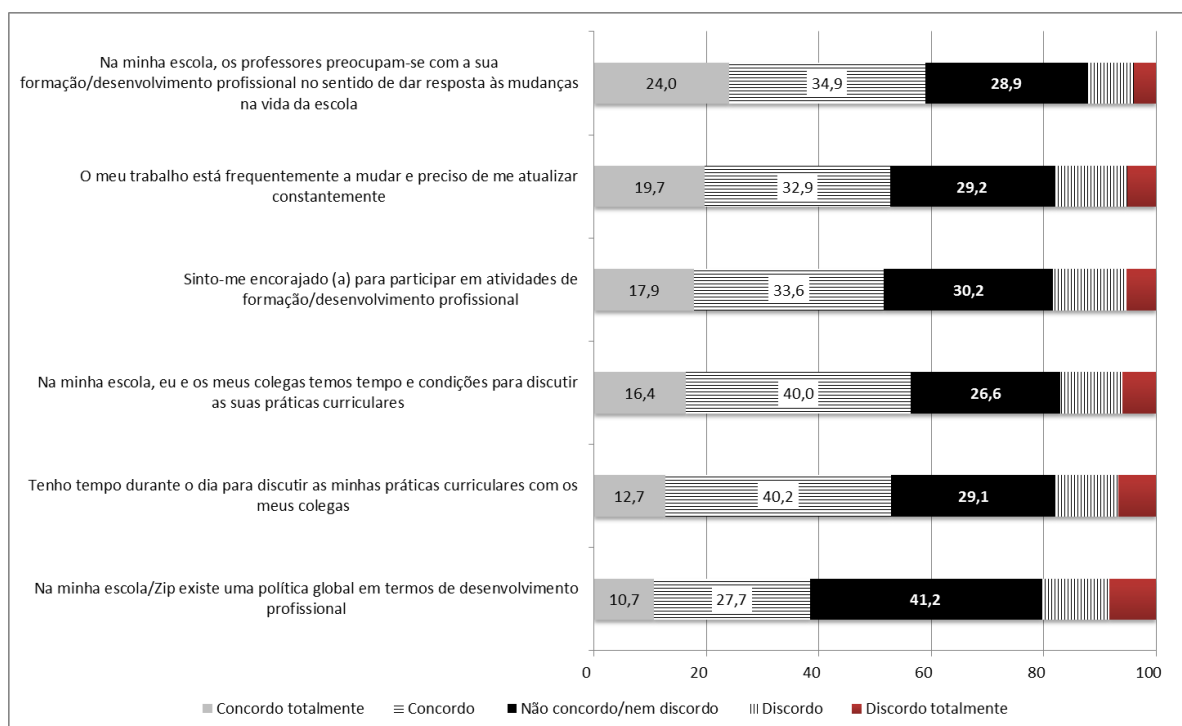


Figura 21: Oportunidades coletivas de desenvolvimento profissional (%).

Para explorar eventuais diferenças nas oportunidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional consoante a localização da escola e o nível de ensino recorreu-se novamente à análise de variância (tabela 44).

Tabela 44

Média e desvio-padrão das oportunidades de desenvolvimento profissional consoante a localização da escola

Localização da escola	Oportunidades Individuais			Oportunidades Coletivas		
	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP
Urbana	1,57-4,86	3,36	0,57	1,00-5,00	3,45	0,61
Periferia	1,43-5,00	3,36	0,66	1,00-5,00	3,51	0,63
Rural	1,43-5,00	2,96	0,89	1,33-4,33	3,12	0,81

Nota. DP= Desvio-padrão

Tanto no que diz respeito às oportunidades individuais [$F(2,424)=5,43$; $p<0,01$] como às oportunidades coletivas [$F(2,423)=5,01$; $p<0,01$] de desenvolvimento

profissional existem diferenças consoante a localização da escola mas não em termos do nível de ensino. Efetivamente, e com base nos resultados do teste de Sidak, os professores cujas escolas se situam no meio rural apresentam médias mais baixas e estatisticamente significativas em termos das oportunidades individuais ($M_{urbana} = 3,36$; $M_{periferia} = 3,36$; $M_{rural} = 2,96$; tabela 44) e coletivas ($M_{urbana} = 3,36$; $M_{periferia} = 3,51$; $M_{rural} = 3,12$; tabela 44), por comparação com os professores do meio urbano ou da periferia.

No que diz respeito às oportunidades coletivas de desenvolvimento profissional ao nível de escola/ZIP, emerge uma visão positiva dos professores em relação à escola (cf. figura 21), nomeadamente, 58,9% dos professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola, ideia que encontra apoio na maioria dos inquiridos (51,5%), referindo que têm sido encorajados a participar em atividades de formação/desenvolvimento profissional, porém, com uma percentagem a não se posicionar (30,2%). Além disso, é de destacar que uma grande parte de professores (52,6%) refere que o seu trabalho está frequentemente a mudar, levando-os a equacionar a possibilidade de constante atualização, situação que era expectável, pois os processos são dinâmicos e o ensino especificamente está em constante evolução.

Outro dado a explorar dos resultados tem a ver com o facto de apenas 38,4% dos professores inquiridos considerarem que, na sua escola/ZIP, existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional, 20,4% tem opinião contrária e uma percentagem não se posiciona sobre a existência ou não (41,2%).

Estes resultados podem ser corroborados pelo estudo realizado por Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg (2009); Correia (2012), que estudaram as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho no contexto europeu, em Portugal, Filândia, Sérvia e Montenegro e o segundo realizado no contexto português. Importa destacar que no estudo internacional, a percentagem de satisfação nas oportunidades de desenvolvimento profissional, oscilou entre 45,6%, 50% e 64,1%, nomeadamente para Filândia, Sérvia e Montenegro e Portugal, respetivamente, enquanto que no último estudo a percentagem foi de 66,1%.

Ainda destes resultados, tanto no que tange às oportunidades individuais como às oportunidades coletivas de desenvolvimento profissional existem diferenças de

opiniões consoante a localização da escola. Os professores das escolas situadas no meio rural referem a existência de oportunidades de aprendizagem individual. Podemos associar esta constatação às reflexões de (Day, 2014), quando alerta sobre a necessidade de garantir a equidade na escola, através da redução ou eliminação da discrepância existente ao nível do desempenho entre alunos provenientes de comunidades socioeconomicamente favorecidas (urbanas, perferias) e desfavorecidas (rurais). As oportunidades de aprendizagem individuais têm poucas possibilidades de sucesso, sendo importante equacionar ambientes que propiciem a confrontação de ideias e opiniões, pois, de acordo com (Day, 2014), o ambiente de trabalho, a cultura, a liderança e a prática de gestão escolar são pressupostos importantes para o desenvolvimento da resiliência do professor aos choques próprios do ambiente educativo, proporcionando-lhe a disponibilidade emocional e intelectual para a aprendizagem profissional. Prosseguindo, o autor acresce que a resiliência dos professores baseia-se nos contextos e nas relações nas quais estes se desenvolvem como profissionais e não apenas nas suas qualidades pessoais.

Com a intenção de “*Conhecer as perspetivas de desenvolvimento profissional dos professores em contexto de trabalho*”, analisaram-se as perspetivas e repercussão de formação contínua e do desenvolvimento profissional.

No que diz respeito às perspetivas da formação contínua e desenvolvimento profissional, solicitou-se aos professores que manifestassem o seu grau de acordo/desacordo numa escala de resposta tipo Likert com 5 pontos (1= discordo totalmente até 5= concordo totalmente) face às afirmações que constam da figura 22. A resposta a necessidades de longo prazo, o desenvolvimento de destrezas e de atividades centradas na sala de aula e o facto de ter em conta uma perspetiva de desenvolvimento da escola foram as afirmações com valores mais elevados nas opções “concordo totalmente” (26,6%; 15,1% e 13,2%, respetivamente) e “concordo” (30,3%; 35,5% e 40,7%, respetivamente) e que, portanto, conjugaram um maior grau de acordo entre os professores. Por outro lado, a focalização da formação contínua no desenvolvimento individual ou na resposta a necessidades de curto prazo foram as duas afirmações com menor concordância por parte dos professores.

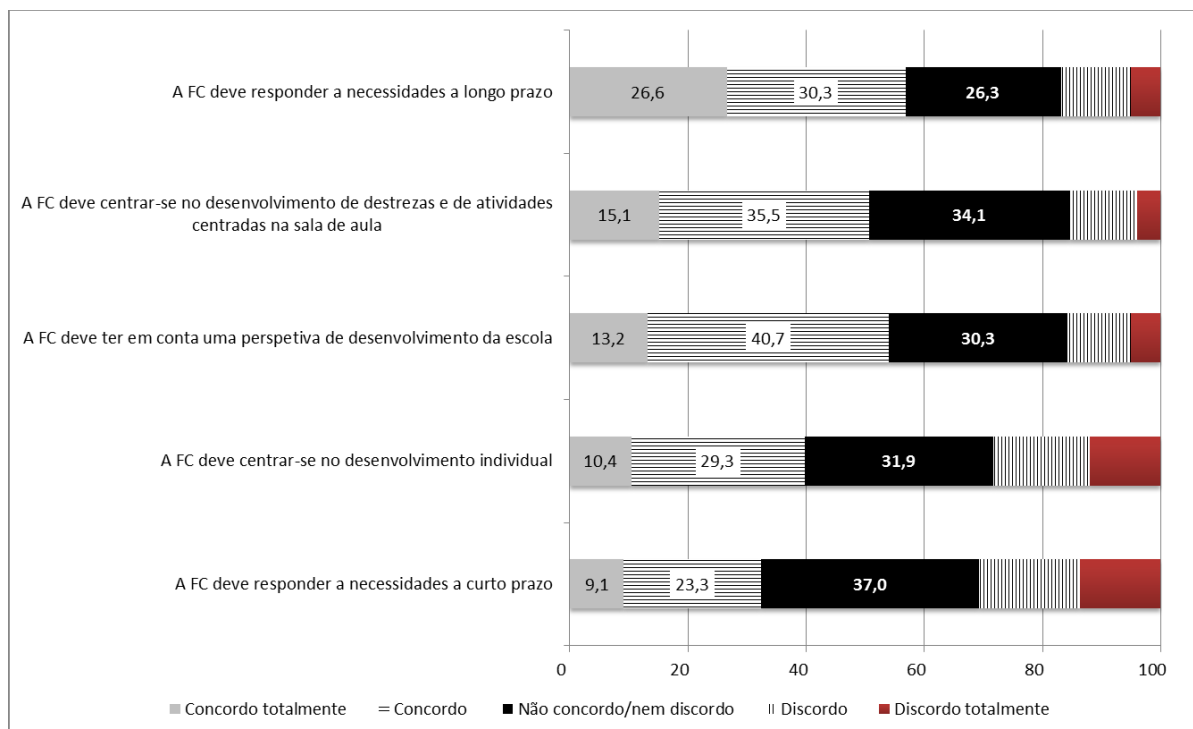


Figura 22: Perspetivas sobre formação contínua no desenvolvimento profissional (%).

Uma vez que a amostra é constituída por professores com e sem formação inicial pedagógica, e com o objetivo de explorar eventuais diferenças nas perspetivas destes dois grupos de professores, na figura 23 são apresentadas as médias obtidas nas mesmas afirmações mas agora diferenciadas por grupos. Efetivamente, da observação do gráfico conclui-se que as perceções são muito semelhantes entre os dois grupos.

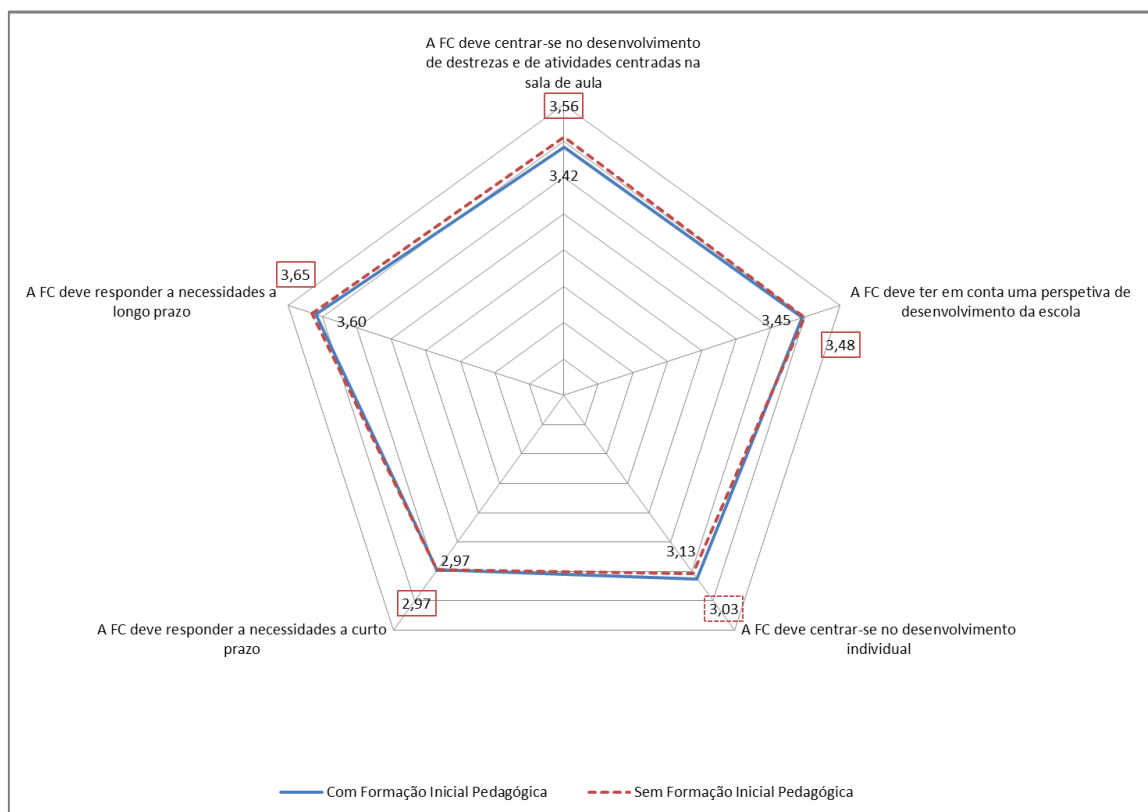


Figura 23: Perspetivas sobre formação contínua no desenvolvimento profissional por grupos (médias).

Em relação à perspetiva dos professores sobre a formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes, não obstante a concordância com valores elevados em algumas afirmações (*cf.* figura 22), verifica-se alguma dispersão, indefinição e até ambivalência. Os professores tendem a valorizar uma perspetiva de formação mais a longo prazo (56,9) em detrimento de uma formação contínua a curto prazo (32,4), a valorizar a concordância, mas com uma percentagem de professores que não se posicionam (37%). Por outro lado, 39,7% dos inquiridos referem que deve centrar-se no desenvolvimento individual. Todavia, importa realçar que, para todas as afirmações desta dimensão, registamos valores de indecisão, nomeadamente: 26,3%, 34,1%, 30,3%, 31,9%, 37%, respetivamente.

Esta indefinição e ambivalência dos resultados poderá ser influenciado pelos contextos em que os professores trabalham, as suas experiências e perspetivas pessoais sobre formação contínua e desenvolvimento profissional a longo e curto prazo (*cf.* figura 23).

No início deste capítulo apresentamos os propósitos da realização do estudo, que incluía a possibilidade de contribuir com reflexões a respeito da formação e desenvolvimento profissional contínuo de professores, visto que, entre os desafios que decorrem do processo formativo, a aprendizagem do professor em contexto de trabalho, inscreve-se como de capital importância, avaliado pelos estudos que têm sido produzidos ao longo do tempo (Day, 2001; Forte, 2009; Flores & Veiga Simão, 2009; Flores, 2014; Forte & Flores, 2014).

Além disso, as exigências e expectativas da sociedade e do mercado de trabalho para os profissionais em geral que inclui os professores atestam necessidades de autonomia, iniciativa, criatividade e adaptação à mudança nos contextos em que trabalham. Nesta perspectiva, é preciso ser capaz de se reinventar diante das novas demandas sociais e da escola. Portanto, é necessário focalizar a formação do professor nas necessidades, desafios e constrangimentos do seu quotidiano e dos contextos em que ocorrem. O que vale dizer que é necessário compreender os ambientes em que os professores aprendem ou deixam de aprender, como é que aprendem, com quem aprendem, que apoio ou bloqueios encontram e que significado a aprendizagem tem para a melhoria da sua prática docente.

Síntese

Os resultados obtidos pelo questionário, aplicado a 433 professores lecionando nas escolas públicas do ensino secundário geral, nos últimos cinco anos (2010/2015), apelam para uma diversidade na formação inicial dos professores participantes no inquérito. Sobre a natureza do trabalho, os docentes referem como dimensões mais importantes aspetos relacionados com o empenhamento no cumprimento das tarefas, a atualização através da formação, a reflexão que realizam, quer a nível do grupo de disciplina, quer a nível da escola e da colaboração com colegas. O comprometimento relacionado com a realização profissional, o entusiasmo pelo trabalho e pelas pessoas com quem se trabalha (Day, 2014) são aspetos também identificados e valorizados pelos professores inquiridos.

De um modo geral, a procura da formação contínua centra-se em áreas temáticas relacionadas com a prática pedagógica e temas relacionados com a educação, destacando-se as metodologias de ensino e avaliação, tendo como modalidades

preferenciais a formação de curta duração, recorrendo essencialmente às zonas de influência pedagógica. A atualização através da frequência de formação é outro aspeto salientado por alguns professores como uma dimensão a considerar no seu trabalho, nomeadamente, pela inovação e pela diversidade, considerando que um professor tem de estar aberto à aprendizagem contínua, enquanto característica inerente do profissionalismo docente (Fullan e Hargreaves, 1996; Marcelo, 2009), facto que corrobora outros estudos (Flores et al., 2007; Forte & Flores, 2014).

A predominância da opção pela área das metodologias de ensino nos conteúdos temáticos das ações de formação por parte dos inquiridos não nos surpreende, pois, trata-se de um domínio de conhecimento em contínua evolução, apelando à necessidade de os docentes se atualizarem continuamente, através de formação nestas áreas, concorrendo, deste modo, para a aquisição de novos conhecimentos tão imprescindíveis à lecionação das aulas, remetendo, assim, para paradigmas de natureza mais instrumentalista, como, por exemplo, o do *deficit* (Eraut, 1987).

Estes dados vão ao encontro de resultados de outras investigações já efetuadas (Roldão, et al., 2000; Forte, 2009; Forte e Flores, 2014) que salientam o predomínio da formação contínua, baseada em cursos presenciais e fora dos contextos de trabalho, como é o caso de “cursos de formação”. Também Marcelo (1999) chama a atenção para a necessidade de considerar o processo de apoio profissional mútuo (*coaching*), que consiste na observação e supervisão entre colegas, baseada na reflexão sobre a ação, com o propósito de analisar o ensino, com vista a prestar apoio profissional e assistência pedagógica no próprio local de trabalho, modalidade de atualização apontada pelos inquiridos. No mesmo sentido, Formosinho (2009, p. 241) salienta que o apoio profissional mútuo, mentoria ou mesmo *feedback* pode, dependendo dos objetivos que prossegue, ter um carácter mais técnico “transferência para a classe de aprendizagens didáticas, por exemplo”, um carácter de ajuda para a “integração dos professores mais novos ou ainda o apoio ao desenvolvimento de projetos de investigação-ação em equipa”. Ao apontar o seu apoio na socialização dos professores principiantes, os professores demonstram consciência e valorização desta estratégia de aprendizagem na escola.

A investigação-ação tem reunido consenso entre diferentes investigadores quanto aos princípios que guiam o desenvolvimento profissional do professor no local

de trabalho. Há convergência no assumir a escola, local de trabalho do professor, como espaço por excelência para proporcionar aprendizagem, aliado à importância das relações que se estabelecem no trabalho colaborativo, no qual é suscetível de emergir investigação-ação (Marcelo, 1999).

Os resultados apontam também para o recurso à frequência de cursos como estratégias de formação contínua. Como refere (Day, 2001), este modelo de formação é o mais usual em muitos países. O seu propósito é o treino de professores para o domínio de competências estabelecidas, ensinadas por um especialista, geralmente desenvolvidas em grupos numerosos de professores fora do local de trabalho. Esta modalidade constitui uma oportunidade para os professores reverem a sua prática profissional, podendo ser a tempo parcial ou a tempo inteiro e possibilitando posteriores qualificações (Marcelo, 1999).

As motivações prevaletentes para a frequência de ações de formação contínua são essencialmente de natureza prática em detrimento da implementação de políticas/medidas de administração, quer central, quer local e de colaboração. Emergem, ainda, dos resultados motivações de carácter instrumental, relacionados com progressão na carreira, que vai desencadear o aumento salarial e consequente reconhecimento do estatuto social.

Estes aspetos são corroborados por outros estudos realizados no contexto português, ou seja, os que investem na formação seguindo uma estratégia de desenvolvimento profissional contínuo (Flores, Day e Viana, 2007), e outros sobre a motivação para a obtenção dos créditos que ainda move os professores para a frequência de ações de formação numa lógica de promoção “exclusivamente para a progressão na carreira” (Barroso & Canário, 1999; Estrela, 2003; Caetano, 2007, entre outros).

Estes resultados encontram, ainda, paralelo com o estudo realizado no contexto português por Forte (2005, p. 180) que aponta para “o reconhecimento do interesse e da importância da formação no plano individual, reconhecendo também o seu impacto na melhoria profissional”.

No atinente às necessidades de formação, os professores apontam para as necessidades pessoais, abordagem de conteúdos com vista à auto-superação na prática, que associam às crescentes exigências e complexidade da profissão docente, no que diz respeito ao ambiente que se vive na escola e na sociedade “desmotivação generalizada,

apatia dos alunos”. Apontam, ainda, para a necessidade de atualização científica e pedagógica com incidência na realidade contextual e individual de cada professor/escola.

No entanto, ressaltam a falta de articulação entre as necessidades reais dos professores com o processo de organização da formação, ou seja, não há levantamento das necessidades de formação junto dos professores das escolas. Deste modo, os professores referem como estratégias adotar na formação a constituição de parcerias entre as escolas e as universidades e a formação realizada nas escolas ou nas ZIPs atendendo às suas necessidades. Também se referiram às necessidades de formação em colaboração com outros colegas no local de trabalho, bem como à urgência da realização de intercâmbios com escolas, universidades e professores de outros contextos. Os dados, em geral, apontam para o reconhecimento, por parte dos professores inquiridos, do interesse e da importância da formação através da reflexão em conjunto e no plano individual, reconhecendo também a sua relação com a melhoria e o desenvolvimento profissional contínuo.

Os professores reportam mudanças operadas ao nível das práticas, acontecendo de um modo pessoal, nomeadamente a nível de intervenções pedagógicas em sala de aula. Depreende-se que os ganhos referidos em termos de mudança, não robustecem a convicção de que estejamos perante uma rutura no trabalho dos professores, mas apenas um sentido de continuidade. Assim, as mudanças não serão produto de reflexões profundas, quer individualmente, quer em grupo de investigação sobre as suas práticas (envolvendo dimensões valorativas, conceptuais e cognitivas, conducentes a uma rutura) para a obtenção de um papel mais autónomo, mais crítico e mais interventivo, mas, constituem um modo de sobrevivência em sala de aula, sem pôr em perigo a individualidade (Correia, 2012).

A este respeito, Lieberman (1996, citado em Day, 2001) chama a atenção para a necessidade de existir uma visão mais ampla sobre a aprendizagem profissional do professor e identifica três contextos principais: (i) a instrução direta (em conferências, cursos, *workshops*, etc.); (ii) a aprendizagem realizada na escola (através de amigos críticos, de treino/formação de pares, da investigação); e (iii) a aprendizagem realizada fora da escola (através de parcerias escola/universidade, redes de aprendizagem, etc.). Assim, considerando os contextos profissionais de aprendizagem, os inquiridos enquadrar-se-ão numa aprendizagem mais abrangente, e que, de acordo com (Day,

2001), apela ao reconhecimento por parte dos docentes da importância da aprendizagem permanente, promovendo nos alunos atitudes de aprendizagem ao longo da vida. Ou seja,

“uma das tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente” (Day, 2001, p. 16).

Quanto às perspetivas dos professores sobre as ações de formação, nomeadamente as finalidades e o seu contributo para a prática educativa, os inquiridos, não obstante reconhecerem a importância destas ações para a sua capacidade de intervenção na escola, bem como as competências necessárias e específicas para a resolução de problemas concretos e específicos com os quais os professores se defrontam no processo de ensino, apontam para a necessidade da valorização da perspetiva da formação mais a curto prazo. Por outro lado, valorizam também a formação a longo prazo, contradição que pode ser entendida como uma necessidade de os professores atualizarem os seus conhecimentos científicos e principalmente desenvolverem destrezas técnicas fundamentais para as suas práticas. Além disso, apresentam uma perspetiva de formação contínua que consideram que deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas e de atividades centradas na sala de aula e de desenvolvimento pessoal.

Estes resultados encontram consenso com a literatura que advoga a importância da organização das ações de formação nos contextos onde decorre o processo de ensino e aprendizagem e do próprio docente, pois o professor, ao longo da sua prática docente, vai tendo noções das suas lacunas, aspirações, desejos e dificuldades nas várias e sempre diferentes situações de trabalho que vão suscitar diferentes interesses. O professor, ao querer satisfazer as necessidades do aluno que podem ser de aprendizagem, motivação, integração no grupo, turma, motivadas pelo sistema, pela escola ou contexto onde desenvolve a sua atividade profissional e até pela sociedade, vai em busca de formação (Duarte, 2009). Esta formação deveria ser preferencialmente centrada no contexto de trabalho onde se vivem os problemas profissionais (Rodrigues, 2003).

Day (2001), embora reconheça a sala de aula como um contexto de aprendizagem importante ‘através, por exemplo, das respostas e reações dos alunos’, faz

um alerta para o facto de a aprendizagem realizada na escola ‘através de amigos críticos, de treino/formação de pares, da investigação’, assim como a aprendizagem realizada fora da escola ‘através de parcerias escola/universidade, redes de aprendizagem, etc.’ não se encontrar enraizada na cultura de aprendizagem dos professores.

No geral, os resultados sobre a aprendizagem dos professores inquiridos apontam para uma aprendizagem com impacto a nível das suas práticas, sendo, por conseguinte, perspectivada a curto prazo ‘de carácter mais imediato’, distanciando-se, assim, de uma perspectiva mais abrangente, isto é, uma reflexão e questionamento do ensino, nomeadamente sobre os pressupostos, finalidades, intenções, do ensino, etc., postura que contribuirá para um desenvolvimento profissional contínuo.

O papel desempenhado pelas lideranças é considerado por alguns docentes como fator facilitador, sobretudo do diretor da escola, pela abertura, apoio e encorajamento/estímulo à participação na formação, referindo que uma liderança eficaz é importante para promover o desenvolvimento profissional dos professores (71,5%). Esta perspectiva corrobora investigações que têm enfatizado a importância de lideranças eficazes para a criação e manutenção de comunidades de aprendizagem (Flores, 2004; Veiga Simão, Flores, & Ferreira, 2007; Flores et al., 2009). Assim, Veiga Simão et al. (2007) consideram a importância das lideranças para a criação e manutenção de culturas orientadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional dos docentes, destacando ainda aspetos como a motivação como veículo da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, aliada à criação de um sentido para o seu trabalho e a maior atenção às condições de trabalho e às oportunidades de aprendizagem nos contextos de trabalho.

Relativamente à orientação profissional dos professores, embora prevaleça uma concordância em relação à orientação profissional individual, está manifesta alguma indefinição no que tange à orientação profissional coletiva, os professores atribuem importância à planificação conjunta, às reuniões de trabalho pedagógico e à partilha de ideias e materiais; valorizam as relações interpessoais ‘confiam nos colegas, reconhecendo que são fáceis de abordar’. Contudo, os resultados indicam ausência de culturas escolares potenciadoras de uma orientação profissional coletiva nas escolas localizadas no meio rural. Consoante o nível de ensino, os professores que lecionam o 2º ciclo, percecionam uma cultura caracterizada por uma orientação profissional

individual por comparação com os que lecionam o 1º ciclo ou simultaneamente 1º e 2º ciclos.

As perceções dos professores sobre o carácter participativo e encorajador da liderança dos seus contextos educativos não têm relação com a percepção de uma cultura escolar potenciadora de uma orientação profissional mais individual ($r=0,66$; $p=0,80$). No entanto, existe uma relação forte positiva e altamente significativa do ponto de vista estatístico entre a liderança participativa e a percepção de uma cultura escolar potenciadora de uma orientação profissional coletiva ($r=0,66$; $p=0,001$).

Quanto às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo no local de trabalho, na perspetiva individual, os professores demonstram reservas sobre a existência de oportunidades para o seu desenvolvimento profissional contínuo, porém, destacam o encorajamento para aprender algo de novo na escola, para desenvolver determinados projetos, para tomar decisões quanto ao modo de ensinar, reconhecendo também que existem oportunidades para desenvolver um trabalho criativo.

A nível coletivo consideram que, nos seus contextos de trabalho, os professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola e consideram que nas suas escolas/ZIP há espaço para participar em iniciativas de formação/desenvolvimento profissional, o que deve ser estimulado porque o trabalho na escola está frequentemente a mudar, exigindo do professor uma atualização constante.

No concernente às perspetivas da formação e desenvolvimento profissional, os professores consideram que, por um lado, a formação contínua deve incidir no desenvolvimento de destrezas e de atividades centradas na sala de aula e, por outro lado, a formação contínua deve ter em conta uma perspetiva de desenvolvimento da escola, porque só assim fará sentido.

É de sublinhar que, ao longo da exploração dos resultados do estudo, no que toca ao trabalho dos professores, nomeadamente na liderança, na natureza de trabalho e nas oportunidades de formação/desenvolvimento profissional contínuo, não obstante prevalecer, de um modo geral, resultados de concordância, regista-se valores de indefinição e/ou ambivalência.

Finalmente, é de referir que as iniciativas que têm suportado a formação e desenvolvimento profissional contínuo dos professores participantes no estudo,

baseiam-se essencialmente no paradigma do *deficit* (Eraut, 1987), ou seja, no sentido de superar as lacunas existentes, devendo-se, quer à desatualização da formação inicial, atinente aos conhecimentos científicos e/ou pedagógicos, quer à imperfeição de competências práticas. Portanto, a formação contínua poderá ter o seu papel no desenvolvimento profissional, embora num enquadramento a curto prazo, como perspectivado por Day (2004, p.182),

“a formação contínua como parte do desenvolvimento profissional mantém a forma de desenvolvimento mais usada para proporcionar uma aprendizagem intensiva durante um período relativamente limitado”.

Estes resultados encontram alguma consonância com os resultados apresentados por Forte (2009) e Correia (2012), embora realizados no contexto europeu.

Dos resultados que acabamos de apresentar, atinentes a esta problemática, destaca-se a ideia de que é urgente promover nas instituições escolares momentos, espaços e hábitos de vivências partilhadas com vista a um desenvolvimento profissional contínuo do professor mais efetivo e eficaz. Neste sentido, procuramos identificar as perceções, perspetivas, motivações, experiências e oportunidades de formação e desenvolvimento profissional dos professores nos seus contextos de trabalho, com base em grupos focais, que exploramos no capítulo seguinte, no sentido de aprofundar e compreender os dados obtidos através do inquérito por questionário na primeira fase do estudo.

CAPITULO VI – MOTIVAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE TRABALHO: DADOS QUALITATIVOS

Neste capítulo pretendemos analisar e compreender as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores nos seus contextos de trabalho. Apresentamos os resultados qualitativos, decorrentes da realização dos grupos focais, junto dos professores que lecionam o ensino secundário geral sobre o modo como veem o seu desenvolvimento profissional em termos de motivações e oportunidades, assim como os fatores que o promovem e/ou inibem no contexto de trabalho. De modo a tornar clara e compreensiva, a nossa apresentação, organizámo-la por temáticas.

Dado o nosso enfoque ser a formação contínua entendida como “um processo de ensino/formação” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 225), podemos dizer que se destaca “a ideia de que a formação de professores pode fazer a diferença na aprendizagem de futuros professores e, conseqüentemente, na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos” (Flores, 2014, p. 217). Coloca-se portanto, em destaque, um plano de desenvolvimento profissional que “ênfatize as suas potencialidades” fazendo do docente o sujeito da sua formação” (Lapo & Flores, 2015, p. 214).

Como é de depreender a partir das palavras das autoras (Flores, 2014; Lapo e Flores, 2015), a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos depende do envolvimento do professor na sua própria formação. Neste seguimento, e como sustenta (Day, 2001, p. 9), “o ensino constitui cada vez mais um processo complexo que envolve um conjunto variado de atividades cuja qualidade depende da capacidade de os professores se adaptarem a determinados contextos”, o que exige uma contínua aprendizagem ao longo da vigência da carreira dos docentes. Deste pressuposto emerge a urgência de estudar o como, o quando, com quem e em que circunstâncias os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente. Flores e Veiga Simão (2009) reiteram a existência de um amplo reconhecimento, quer na literatura da especialidade, quer noutros fóruns, da importância de formação e do desenvolvimento

profissional de professores como um dos elementos imprescindíveis, e, porque não, determinantes no contexto das mudanças em educação no sentido de elevar os padrões de ensino e de melhorar os resultados dos alunos. Argumenta-se, assim, em favor da necessidade de dotar as escolas de professores altamente qualificados e competentes capazes de responder aos desafios e às exigências com que se deparam nos seus contextos de trabalho.

E como referido anteriormente (*cf.* capítulo II deste trabalho), vários investigadores convergem na necessidade de uma visão holística dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo dos professores, ou seja, há uma valorização de todos os processos formativos como potenciadores de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal, sejam eles formais ou não formais, individuais ou coletivos, nas quais os professores se envolvem ao longo das suas vidas (Fullan & Hargreaves, 1992; Marcelo, 1999; Pacheco & Flores, 1999; Flores, 2000; Day, 2001; Estrela & Estrela, 2006; Forte, 2009; Flores et al., 2014). Assim, através dos dados recolhidos nos grupos focais, procuramos analisar e compreender as perceções, perspetivas e estratégias de desenvolvimento profissional bem como as motivações e oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho.

“O que realmente conta na reforma educativa são as condições que potenciam a profissionalidade dos professores e que lhes permitem assumir-se como agentes de mudança, ou seja, profissionais que são capazes de clarificar os seus valores, de criar a sua própria visão da prática educativa e de agir estrategicamente para inovar e melhorar as suas práticas na escola” (Frost, 2014, p. 13).

“Os professores são elementos centrais nos processos de mudança e transformação das escolas, reforçadas pela partilha de experiências e pelo trabalho em rede, sendo que a natureza espontânea e voluntária da liderança docente representa o mais alto nível de profissionalismo” (Flores et al., 2014, p. 49).

Neste sentido, passamos a apresentar aspetos relacionados com o quotidiano profissional dos professores, e mais especificamente, os desafios encarados no processo de ensino e aprendizagem, bem como as formas a que os professores têm recorrido para a sua superação.

6.1. Quotidiano profissional: dificuldades e formas de superação

Ao analisarmos o modo como os professores participantes nos grupos focais caracterizam as suas práticas, os principais desafios com que lidam no seu quotidiano enquanto docentes, a forma como têm superado as dificuldades do dia-a-dia, emerge do discurso dos professores um conjunto de aspetos quer positivos, quer negativos (*cf.* tabela 45), características próprias de um processo educativo e de socialização, sobretudo para aqueles professores que estão nos seus primeiros anos da carreira. O modo como aprenderam e como viram os seus professores a ensinar teve grande influência no modo de ver e exercer o ensino, o que vale dizer guardam memórias dos seus tempos de alunos. Day (2001, p. 156) refere que “as pessoas que se desenvolvem...são as que gostam de aprender, as que procuram novos desafios”. As dificuldades que os professores participantes salientaram são várias, quer do âmbito estrutural, quer organizacional.

Tabela 45

Quotidiano profissional

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Quotidiano profissional	Dificuldades encontradas na prática docente	• Transmissão dos conteúdos • Choque no primeiro contacto com a turma • Complexidade do contexto da sala de aula • Dimensão das turmas • Disposição das salas de aula • Ambiente de trabalho • Implementação na prática das metodologias de ensino • Insegurança profissional
	Formas de superação	▪ Participação em seminários de capacitação/Formação contínua ▪ Assistência de aulas ▪ Recurso à imagem guardada do antigo professor ▪ Aprendizagem a partir de práticas pedagógicas de professores experientes

Os discursos dos professores intervenientes nos grupos focais sugerem uma unanimidade no sentido de que o exercício da prática docente exige uma mobilização de competências específicas, sem as quais dificilmente o professor poderá conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Neste seguimento, a formação constituiu uma mais-valia para o exercício da profissão, pois significou para o professor uma oportunidade para assimilar conteúdos necessários à lecionação. Não obstante exprimirem experiências negativas no seu quotidiano profissional, os professores consideram que, de um modo geral, foi um útil exercício da profissão, destacando a transição das

aprendizagens realizadas para as suas práticas. Também afirmam que recorreram às ações de formação, à observação de aulas dos colegas mais antigos e experientes e outras formas de aprendizagem na escola, o que lhes conferiu, de certo modo, uma autonomia na sua prática educativa. Estes relatos elucidativos encontram-se ilustrados nas seguintes afirmações:

“No meu caso como professora da maneira como eu estava e da maneira como eu vinha trabalhando antes de passar por uma formação não é da mesma maneira como trabalho agora. Admito ter adquirido mais experiência, mais conhecimentos, mais formas e mais métodos para melhor trabalhar, neste caso, com os alunos (...)” (...)

“Eu me sinto segura naquilo que faço, por causa desta formação, antes tinha que recorrer, embora agora ainda recorro, porque aprender nunca termina, mas, antes tinha que me basear(...) sei lá no diretor pedagógico para poder planificar desta ou daquela maneira” (p1)

“(...) sair da universidade, ir viver a vida escolar no terreno, entrar na sala de aulas, observar (...) aos poucos nós íamos ganhando a experiência, eu hoje quando faço o balanço, comparando aquele período que eu trabalhava sem formação e agora com formação, sinto que, de facto, há uma grande diferença, (...)” (p3)

“Numa fase inicial, exatamente pela falta de experiência, passei por momentos difíceis na interação com os alunos. Vou dar exemplo da disciplina que leciono, a matemática, sem aquela preparação séria (...) o que acontecia é que em algum momento mostrava insegurança na abordagem dos conteúdos e isso refletia-se ...” (p4)

“Para começar o balanço é positivo, porque antes de ter uma formação, a maneira como a pessoa trata os conteúdos é totalmente diferente de quem já adquiriu as metodologias, daí o sentido positivo da formação.” (p6).

“Com a formação psicopedagógica, o professor adquire um conjunto de instrumentos que o auxilia no processo de ensino e aprendizagem, ele passa a desenvolver metodologias de acordo com a sua área de formação.” (p7)

“Quando alguém vai a uma formação é para adquirir as competências básicas sobre como lidar com os alunos no processo de ensino e aprendizagem, apesar de reconhecer que a realidade da formação é diferente do contexto onde decorre a prática profissional do professor.” (p11)

“Dizer que também aprendemos que faz se necessários mesmo planificar as aulas, porque só na base da planificação é que o professor vai buscar ainda a tempo os exemplos que se enquadram para tal unidade temática, e não pondo de lado a parte das psicologias.” (p12)

“Eu penso que a formação por si só serviu de trampolim, as aprendizagens na verdade estão a acontecer agora no terreno, agora nós enfrentamos desafios reais, em que as situações não são situações hipotéticas, que temos que trazer soluções hipotéticas (...)” (p13)

Alguns professores fazem, ainda, referência a diferenças encontradas entre as condições nas instituições de formação e as condições no contexto escolar, sobretudo no que tange à organização, às rotinas, às condições logísticas, nomeadamente, instalações, material de apoio pedagógico, às turmas grandes, à interação com a comunidade escolar, entre outras, de que são exemplo os seguintes testemunhos:

“Eu também penso que é muito importante ao falarmos da formação não nos esquecermos da realidade, a situação é complicada, por exemplo tens uma turma com tantos alunos, portanto, talvez o professor

tenha que pensar inicialmente em como abordar(...) será que vai ter capacidade para gerir uma turma destas? como interagir com uma turma assim? como o professor vai transmitir conhecimentos com essas vicissitudes?” (p4)

“Houve esta aquisição ao longo da formação. A verdade é que a formação é uma coisa e a realidade de transmissão de conhecimentos na sala de aula é outra. Cada contexto é uma realidade bem diferente, trabalhando com pessoas cada caso é um caso.” (p16)

“Na formação as coisas parecem fáceis, pois existem condições para a formação e assumimos que no local de trabalho também teremos as mesmas condições, o certo é que chegado à escola encontramos uma realidade diferente, que obriga a recorrer aos conhecimentos adquiridos na formação para criar outras estratégias de ensino em função do contexto real da escola.” (p17)

“Na formação não se aprende este tipo de coisas, pois são imprevisíveis e cada escola é uma realidade diferente.” (p18)

Contudo, e como chama a atenção Sachs (2009), o professor necessita de ser flexível em relação a todas as mudanças do meio, incluindo a sociedade, a tecnologia e o mundo em que vivemos. A mesma autora sustenta que a mudança constitui um aspeto central e responder a essa mudança representa um desafio significativo para os professores, na medida em que requer flexibilidade da sua parte (Sachs, 2009). Pensar é um passo para começar a mudança. Todo o ser humano é imperfeito e passível de mudança, progresso e aperfeiçoamento, alcançáveis através de uma reflexão sobre si mesmo e a sua prática. Este posicionamento é corroborado por (Correia, 2012, p. 115), ao enfatizar que “quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros, rejeita a mudança e não se desenvolve profissionalmente”.

Noutro sentido, Korthagen (2009, p.42) chama a atenção para a necessidade de haver um equilíbrio na abordagem da formação do professor, aquilo que o autor designa de “abordagem realista”, ou seja, uma articulação contínua entre a prática e a teoria. Alinham nesta perspetiva Flores, Caetano e Veiga Simão (2005) ao reteirarem a necessidade de aproximar os contextos de formação à realidade das escolas, locais onde os professores exercem as suas atividades, através de parcerias escolas/universidades e outras redes de aprendizagem.

A forma como os professores superam as dificuldades que encaram no contexto escolar e nas salas de aula constitui também um aspeto que tivemos em consideração na realização dos grupos focais. Constatamos que, por um lado, uma parte dos professores supera as suas dificuldades de forma individual, socorrendo-se de experiências anteriores. A atualização através da frequência de ações de formação é outro aspeto que emergiu dos discursos de alguns docentes como uma dimensão

importante no seu quotidiano, nomeadamente pela inovação e pela diversidade, considerando que um professor tem de estar aberto à aprendizagem contínua, enquanto característica inerente ao profissionalismo docente (Forte & Flores, 2014).

Por outro lado, alguns professores participantes nos grupos focais afirmam que superam as dificuldades do quotidiano profissional trabalhando lado a lado com os colegas mais experientes, o que, quanto à nós, parece evidenciar a existência do espírito colaborativo nas relações de trabalho no seio dos professores. Este modo de ser e estar dos professores encontra paralelismo na literatura, a exemplo de Flores (2000, p. 27) ao considerar que “os professores mais experientes demonstraram um conhecimento mais rico e complexo do ambiente da sala de aula que lhes permite compreender e interpretar melhor e mais eficazmente os acontecimentos que aí ocorrem”.

Ainda sobre o quotidiano profissional, alguns professores reiteram que, no desenrolar das suas atividades, tiveram sempre como referência as experiências passadas, quer como alunos futuros professores, quer mesmo com os colegas da profissão. Sustentam ainda que é no processo de formação que se adquire as ferramentas necessárias para o exercício da profissão, o que constitui uma mais-valia no dia-a-dia do professor. Vejamos os depoimentos dos professores:

“É claro que lecionava à minha maneira, recorria até certo ponto à aquilo que era a imagem que guardava dos meus professores, mas depois da formação, com aquisição de conhecimentos psicopedagógicos, assumi uma outra postura na minha prática no sentido de melhoria, passei a aplicar metodologias adequadas em função das necessidades dos alunos e do próprio processo de ensino e aprendizagem, melhorando, assim, o meu desempenho como docente.” (p6)

“Muitos de nós professores olhamos na formação e desenvolvimento profissional como uma mais-valia. É na formação que adquirimos as primeiras ferramentas para o exercício da prática docente. Não basta a formação inicial, é necessário que à medida que o tempo vai passando, o professor de forma permanente se atualize através de participação em seminários de capacitação ou outras formas de aprendizagem.” (p2)

“A formação em si é positiva, mas em função do contexto real onde o professor vai trabalhar, é necessário que este adeque as metodologias de trabalho na prática diária em função desta realidade, e este procedimento é que enriquece o próprio processo de ensino e aprendizagem.” (p18)

“ (...) Eu às vezes tinha que recorrer a alguns colegas para poderem me dar algumas balizas de como dar uma aula (...) foram momentos difíceis, acabei concorrendo à universidade, ingressei ao curso que tinha a ver com a área que eu estava a lecionar naquela altura, fui me preparando, fui ganhando conhecimentos sólidos, fui melhorando, porque enquanto estudava ainda continuava a trabalhar” (...)

“Na verdade a realidade no local de trabalho requer uma outra formação. Refiro me aquela formação que nós adquirimos através dos colegas mais antigos e experientes na escola, alguns procedimentos próprios de quem está a lecionar na escola, as rotinas, a interação com a administração da escola, os coordenadores a vários níveis, os alunos, os pais e encarregados de educação.” (p3)

Como se observa nestes testemunhos, os professores, quando abordam a importância da formação contínua, apontam o facto de a formação constituir uma oportunidade para a aquisição de ferramentas específicas e importantes na prática educativa, como imprescindível no quotidiano profissional do professor. Não obstante a imprevisibilidade dos contextos em que se insere o trabalho docente, o professor detentor de competências pedagógicas, acaba superando as dificuldades, quer recorrendo a experiências individuais, quer aos colegas mais experientes, ou ainda à comunidade escolar. A natureza dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e dos contextos em que trabalham os professores exige do professor uma aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo, de modo a acompanhar e inovar as suas práticas (Day, 2001).

6.2. Formação contínua: motivações e repercussões

Relativamente à visão dos professores sobre a sua formação contínua, de um modo geral, relacionam-na com o seu crescimento de ponto de vista profissional ao longo do exercício da sua profissão nos contextos em que trabalham. Assim, nesta dimensão (*cf.* tabela 46) distinguem-se cinco categorias: motivação para a formação, repercussão da formação contínua, contributo da formação para a melhoria da prática docente, o impacto das ações de formação para a mudança e sugestões para a melhoria da formação contínua em Moçambique.

A motivação foi subdividida em: 1) Extrínseca (que surge associada às expectativas da sociedade, às necessidades do sistema educativo, e às expectativas relativas às funções dos professores), e 2) Intrínseca (relacionada com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao apoio para a mudança das práticas e ao sentimento de valorização da profissão docente). Destaca-se ainda nesta dimensão a repercussão da formação contínua, que emerge associada à aquisição de novas ferramentas para o exercício da profissão e a possibilidade de alcançar a estabilidade nas práticas educativas. Partindo do pressuposto de que as ações de formação ganham relevância quando o seu impacto é refletido em termos práticos na sala de aula, procuramos saber, ainda, dos professores que significado as ações de formação frequentadas tinham na sua prática educativa, ou seja, qual é o sentimento dos

professores relativo à repercussão e impacto da formação contínua nas suas práticas nas salas de aula.

Tabela 46

Formação contínua

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Formação Contínua	Motivações	• Adquirir conhecimentos • Ter maior estatuto profissional • Ter oportunidade para continuar a aprender
	Repercussões positivas	• Aquisição de conhecimentos • Maior segurança nas práticas • Desenvolvimento de práticas inovadoras • Motivação para outra formação • Aplicabilidade prática dos métodos aprendidos • Maior criatividade
	Atitudes cépticas/negativas	• Questionamento da eficácia da formação • Falta de articulação com o contexto de trabalho • Falta de recursos e condições • Falta de continuidade na carreira • Áreas prioritárias são indicadas pelos gestores
	Contributos indiretos	▪ Aprofundamento de conhecimentos ▪ Profissionalização em exercício
	Contributos diretos	▪ Consciência de aplicabilidade dos conteúdos ▪ Transferência das práticas para o contexto da aula ▪ Melhor desempenho na sala de aula ▪ Melhoria dos métodos de avaliação ▪ Bom relacionamento com a turma ▪ Desenvolvimento de práticas inovadoras ▪ Utilização dos recursos disponibilizados nas formações ▪ Construção de um manancial de conhecimentos e métodos de prática de ensino enquanto professor
	Sugestões de melhoria	○ Desenho curricular e modos de organização ○ Adequação de formação ao contexto ○ Autonomia na aprendizagem ○ Dimensão prática da formação ○ Políticas educativas pertinentes ○ Comunicação entre os intervenientes ○ Autonomia e liderança de professores ○ Dignidade do professor ○ Condições de trabalho na escola

Uma parte dos professores considera que, pese embora os constrangimentos ligados à política de formação de professores e a outras inconveniências, como exiguidade de recursos e condições de trabalho, a formação contínua tem tido algum efeito nas suas práticas pedagógicas, mais concretamente, levando-os a melhorar o seu desempenho, como se nota dos seguintes depoimentos:

“A formação contínua (...), pois ajudou me a corrigir alguns procedimentos que antes da formação achava certos. A formação apresenta-se como uma luz que ilumina o caminho do professor, pessoalmente, serviu para equipar-me de instrumentos e ferramentas necessárias no processo de ensino e aprendizagem no sentido do meu próprio crescimento profissional.” (p6)

“Em relação à formação eu acho que é importante porque nos fortalece enquanto professores, faz com que demos passos firmes sem hesitação, ou seja, a razão da formação é no sentido do nosso crescimento profissional, através da aquisição de experiência com outros profissionais” (...)

“Antes de passar por uma formação tudo parece estar a correr bem, mas após (...) formal ou informal, já começa a olhar para o desempenho anterior com desconfiança, significa que houve alguma aprendizagem e, consequentemente, mudança na prática nas salas de aula. Pessoalmente passei por esta experiência.” (p9)

Como se pode depreender, principalmente neste último testemunho, os professores intervenientes referem que as ações de formação tiveram repercussão positiva no seu desenvolvimento profissional e social. Portanto, constituíram oportunidade para a aquisição de competências profissionais e pessoais que os ajudaram a oferecer aos seus alunos meios e ferramentas que os levem a dar forma àquilo em que cada um se torna. Pelo orgulho de oferecer meios e ferramentas aos alunos para progredirem na sua aprendizagem, pela realização profissional e emocional, pela possibilidade de serem agentes de mudança consideram que a frequência da formação contínua constitui uma oportunidade para a sua realização pessoal e profissional.

Por outro lado, de um modo geral, dos discursos dos professores intervenientes nos grupos focais, podemos destacar alguma indefinição em relação a formação contínua (cf. tabela 46). Assim, relativamente à categoria repercussão das ações de formação, podemos verificar que os professores, por um lado, consideram ser mais-valia, pois através dela têm adquirido ferramentas importantes na sua prática educativa, sendo de sublinhar o desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras que, de alguma forma, concorrem para uma maior segurança na interação com os alunos nas salas de aula, por outro lado, os participantes apontam para um conjunto de incongruências, sendo que a inadequação da formação em relação às necessidades dos professores e aos contextos em que trabalham, a falta da observância da carreira, a desarticulação com a realidade escolar, a falta da diversificação e abrangência, a exiguidade de recursos e condições, levam os professores a afirmar que a formação contínua em Moçambique é quase uma utopia, pois produz efeito perverso, daí estarem desapontados com as políticas de formação e instabilidade legislativa. Os testemunhos dos professores intervenientes nos grupos focais revelam algum ceticismo e dúvida e reiteram o carácter não vinculativo e esporádico das ações de formação. Eis alguns depoimentos dos professores:

“Essas formações encomendadas não chegam a responder aquilo que são as necessidades dos professores, muitas vezes não acrescentam nada no profissionalismo docente” (...)

“Na minha opinião, há formações que, logo ao ver o tema, são matérias do domínio do professor, o professor vai repetir aquilo que exatamente já aprendeu na formação inicial ou(...), o que se verifica, é uma série de repetições desnecessárias e que não ajudam na mudança do cenário real do próprio processo educativo.” (p3)

“Eu penso que essa coisa de formação para mim é meio utópico, na medida em que para mim quase que não há, honestamente falando, parece que estamos a procurar saber se essas formações acrescentam ou não algum conhecimento ao professor, mas o que é certo, quase que não há formação (...), eu estou a trabalhar nesta escola desde 2008, a única vez que tive uma capacitação foi quando o MINED introduziu um novo currículo, foi por causa da mudança curricular, a preocupação não era do crescimento do professor, mas sim, adaptá-lo para responder às mudanças curriculares, não foi porque tem havido de forma regular, por isso, é utópico falar de capacitação dos professores nesta escola (...), vai encontrar professores que nunca participaram em nenhuma capacitação e que já estão quase a caminho da reforma. Portanto, em Moçambique, não temos essa cultura de formação contínua do professor, vamos ser sinceros e assumir essa verdade.” (p5)

“O que é comum, eles selecionam um pequeno número de professores para capacitação, como forma de legitimar os relatórios.” (p6)

“Se existe, eu desconheço, aqui as coisas acontecem esporadicamente, sobretudo no que tange à formação de professores em exercício, eles acham que o professor está formado como tal e pronto o que deve ser feito é atribuir-lhe as turmas e o respetivo horário.” (p4)

“O professor na escola tem muitas tarefas a desempenhar, que não lhe sobra tempo para um trabalho reflexivo com outros professores (...), para mim, não vejo a continuidade na formação do professor, vejo sim, pequenos retalhos de saberes dispersos em diferentes áreas de conhecimento e que não tem complementaridade, daí não acrescentam nada na competência do professor (...), acho que o senhor investigador testemunhou isso nos inquéritos, é lamentável a nossa política de formação de professores, há que mudar tudo, desenhar um modelo de formação que obedeça continuidade e abrangência.” (p9)

Os discursos dos professores remetem para uma visão limitada do desenvolvimento profissional, destacando-se mais uma visão que exclui o professor do processo do que uma visão participada e coletiva. Flores & Veiga Simão (2009), debruçando-se sobre a formação contínua de professores, sustentam que o conteúdo, a forma e os propósitos das oportunidades de aprendizagens e de desenvolvimento profissional de professores devem refletir a complexidade do ensino, a fase da carreira em que se encontram, a biografia pessoal, os contextos em que trabalham, entre outras.

Ainda sobre a formação contínua, Esteves (2002) sustenta que mais do que continuar a alimentar uma formação contínua centrada na supressão dos défices de formação dos professores individuais, “é fundamental reorientar a pesquisa das necessidades de formação para o campo dos projetos curriculares de cada escola no sentido de fazer da formação dos professores um recurso ao serviço dos tais projetos” (p.30). No mesmo sentido, Rodrigues e Esteves (1993) insistem no sentido de maior investimento na formação contínua de professores associada às necessidades e aos interesses profissionais dos professores e a um maior envolvimento e participação destes em todo o processo formativo. Portanto, a construção de um projeto de formação

não é compatível com as decisões impostas, implicando, negociação, compromisso e participação alargada em todas as fases de concepção (Roldão, 2001).

As motivações para a frequência da formação contínua têm sido objeto de várias investigações considerando que estas desempenham um papel importante no modo de entender as questões de dedicação, comprometimento e realização profissional. Neste entendimento, colocamos esta questão aos participantes nos grupos focais. Dos depoimentos recolhidos podemos encontrar algumas discrepâncias, e até sentimentos contraditórios no posicionamento por parte dos participantes nos grupos focais em relação às motivações para participar na formação contínua. Assim, se por um lado, manifestam razões de frequência associadas à necessidade de aprender mais, consubstanciado na aquisição de mais ferramentas pedagógicas, existem, ainda, aqueles que almejam atingir um estatuto social de destaque e associado à melhoria na compensação financeira. Por outro lado, questionam a falta de incentivos na profissão docente e emergem sentimentos de desânimo e tristeza, o que os leva a questionar a opção tomada na altura, pois nada fazem do conhecimento adquirido, ou seja, não tiram nenhum proveito das ferramentas outrora adquiridas. E os testemunhos dos professores são elucidativos:

“Também queria partilhar a minha experiência, eu acho que a remuneração salarial é um dos motivos, mas pessoalmente, em algum momento antes da formação encarava algumas dificuldades na minha prática como professora, sentia que precisava de uma orientação psicopedagógica, manifestava insegurança na minha prática enquanto professor (...).” (p6)

“Alguém forma-se porque, primeiro, acha que a sua remuneração financeira vai melhorar, segundo, pretende ser olhado como alguém que tem um nível que se aproxima aos da maioria. Então, uma pessoa formada sente-se melhor enquadrada numa certa sociedade e a nossa não é exceção.” (p10)

“Eu acredito que se os professores vão a uma formação é por que há esta necessidade de dar continuidade a aprendizagem permanente. Lamentar aqueles que só vão para ter o diploma e não usufruir do próprio conhecimento (...), para mim, eu penso que isso depende de cada indivíduo, na minha opinião diria que existem certas pessoas que vão à formação para aprender mais, para adquirir mais conhecimentos, existem também certas pessoas que só vão à formação para ter um nível aceitável e após a formação nem se preocupam se calhar em dar prosseguimento a esta formação.” (p16)

Como podemos verificar através dos relatos sobre a formação contínua, os professores participantes nos grupos focais têm consciência do contributo da formação contínua para o seu desenvolvimento, daí apelarem à necessidade de ter uma formação específica para o exercício da profissão, ou seja, para se ser professor há que primeiro investir nos conhecimentos pedagógicos, que possibilitará ao professor ser um bom comunicador no processo de mediação das aprendizagens nas salas de aula. Aqui, encontramos consonância com o posicionamento de Day (2001, p.16), ao sentenciar

que “os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada”. De igual modo, Flores (2000, p.31) refere que “o professor para ensinar necessita de um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirão exercer a sua profissão”. Portanto, para o exercício de qualquer atividade, é necessário saber o que e como se vai fazer, tem que se ter ferramentas utilizadas na área em que se vai trabalhar e ter uma formação específica.

Neste seguimento, encontramos a explicação das afirmações dos professores concernentes às práticas educativas pós-formação, pois, segundo estes, nota-se diferenças na abordagem do processo educativo, antes e pós-formação, o que transmite neles um sentimento de orgulho e gratidão uma vez que se sentem recompensados ao possuírem conhecimentos e competências que lhes permitem atuar com segurança, autonomia e profissionalismo na sua prática docente.

Portanto, entendemos que os professores devem ser formados continuamente para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, para que as suas práticas sejam consistentes e de qualidade. Importa referir que as aprendizagens só têm expressão para o aluno, se estas contribuírem para a resolução dos problemas do dia-a-dia (Day, 2001). A imagem social do professor foi também referida como bastante importante, considerando as expectativas e exigências da sociedade em torno da imagem social da profissão docente. Como salienta (Maiato, 2014, p.151), recorrendo a outros autores “considera-se que esta se encontra comprometida com a sociedade, uma vez que se confere aos professores a responsabilidade de formar para a cidadania”. Neste sentido, os professores devem possuir cada vez mais conhecimentos e desenvolver mais competências profissionais e pessoais atinentes ao exercício da profissão.

De um modo geral, poder-se-á dizer que todos os professores participantes nos grupos focais consideram a existência de um conjunto de ganhos diretos e indiretos (cf. tabela 46) que poderão ajudar na análise e na compreensão do contributo que os mesmos atribuem à formação contínua em termos do seu efeito na mudança das práticas pedagógicas e no seu desenvolvimento profissional e pessoal, referimo-nos às crenças, atitudes e conhecimentos profissionais, pois, como alerta (Korthagen, 2009), o bom ensino não pode ser reduzido à dimensão técnica. Olhemos para os testemunhos dos professores:

“Eu ingressei na educação quando tinha apenas nível médio do ensino secundário geral, comecei a dar aulas no ensino primário, os primeiros momentos foram difíceis, para eu poder encarar uma turma, como dizia a colega ali, como preparar uma aula, porque eu podia ter o domínio científico, conhecer e dominar os conteúdos, mas como transmitir aqueles conhecimentos, que passos eu devia usar para chegar até a concretização da minha aula? (...) era preciso fazer arranjos (...) fui notando que (...), aos poucos nós íamos ganhando a experiência, quando faço o balanço, comparando aquele período que eu trabalhava sem formação e agora com formação, sinto que de facto há uma grande diferença (...).” (p3)

“(…), faz com que tenhamos mais consciência da aplicabilidade dessas metodologias em termos práticos, o seu uso no dia-a-dia do professor na sala de aula, o que, como consequência, tem melhorado o nosso desempenho enquanto docentes (...), portanto, eu penso que sempre que acrescentamos uma capacitação melhoramos a nossa forma de encarar o processo e a nossa prática na sala de aula. Há um crescimento qualitativo nas competências do professor.” (p5)

“Estas capacitações constituem mais-valia, (...). Ou seja, em cada capacitação há sempre uma novidade, para além de reativação de alguns conhecimentos que a gente já não usava. (...) algum automatismo que o professor experiente devido à rotina adopta, mas nos seminários às vezes volta a reconsiderar, pois é lhe demonstrado as consequências desastrosas de fazer corta-matos. Por exemplo, ha pouco, tivemos um seminário que tinha como tema de debate ensino por competências e não por objetivos, vimos lá os seus pressupostos e como implementar. É muito bom, pois eu por exemplo, estou a mais tempo na educação, podia dispensar esses seminários, considerando-me experiente, mas a verdade, com o tempo as coisas mudam no sentido evolutivo, daí a necessidade de atualização dos conhecimentos adquiridos. Torná-los úteis para a sociedade.” (p7)

Por outro lado, dos mesmos discursos, emergem também dilemas e desafios que estão subjacentes à formação e referenciados como estando na origem da não maximização do contributo da formação para melhorar a prática docente, sendo importante destacar os depoimentos de alguns professores, chamando a atenção para o receio de os conhecimentos adquiridos na formação não encontrarem espaço de aplicabilidade nos contextos em que trabalham. A tónica dos discursos dos professores leva consigo uma carga emocional de desespero e ao mesmo tempo desafiador e contempla dois extremos. Por um lado, as diferenças existentes entre os contextos em que os professores são formados e as condições existentes nas escolas onde trabalham e, por outro lado, o facto de as temáticas de formação tenderem a explorar as abordagens mundiais em termos de atualidade das práticas educativas, ou seja, a abordagem que se faz no mundo evoluído, o que de certo modo enriquece a imagem do professor sobre o bom ensino, na medida em que lhe permite ter uma visão alargada do que é o ensino à medida planetária. Porém, na óptica dos mesmos docentes, este conhecimento por si só não se mostra suficiente para influenciar a mudança, no sentido de melhorar as práticas, pois, é uma visão da abordagem do processo de ensino e aprendizagem a partir de um contexto atípico da realidade do professor e da escola onde leciona.

Portanto, neste tipo de formação, segundo os intervenientes nos grupos focais, nada é acrescido em termos de aprendizagem para a melhoria da prática do professor,

mas sim, um ritual, que passa pela organização de uma formação que legitima a atribuição de mais um certificado no currículo do docente. O desenvolvimento profissional contínuo de professores tem como pressuposto a renovação da profissão docente que vai para além do “consumismo de cursos” para se inscrever numa perspetiva de (re)construção coletiva da profissionalidade docente, dos saberes dos professores, das suas práticas e dos seus propósitos morais mais amplos (Sachs, 2009).

Assim, os relatos dos participantes indiciam, mais uma vez, a possibilidade de não participação do professor nas decisões sobre a sua própria aprendizagem. De acordo com Day (2001, p. 17),

“os professores não podem ser formados ‘passivamente’, eles formam-se ‘ativamente’. É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem”.

Os testemunho dos professores são elucidativos sobre o desfasamento de alguma formação:

“Eu penso que vamos voltar a falar do desfasamento entre a formação e a realidade escolar. De facto sempre que o professor vai a uma formação sai a ganhar mais um conhecimento, mas o problema vai-se colocar em termos de esta mais-valia terá espaço da sua prática na escola? O professor sai a ganhar de facto mais uma ferramenta e atualização das outras, a questão que se coloca é, será que esse conhecimento na verdade traz alguma mudança nas práticas do professor? (...), na relação professor-aluno? É aí onde vamos encontrar o desfasamento, porque parece que as formações que se organizam ultimamente são mais atualizadas, tem a ver com o que se fala e se faz no mundo contemporâneo e evoluído, as novas tendências no mundo moderno, e essas tendências não têm como ser aplicadas de forma direta no local de trabalho do professor capacitado (...), mas em relação à mudança das práticas na escola fico com muitas dúvidas, devido a este desfasamento entre as metodologias que aprendemos nas formações e a realidade escolar. Há que adequar as formações aos espaços, ou seja, contextos locais onde estes professores prestam serviço (...), parece que estamos preocupados com atualização dos professores sobre as tendências modernas, sem olhar o que o professor precisa na verdade no seu local de trabalho. Quais são as necessidades que o professor tem em termos de formação? (p17)

“(...) vai a uma capacitação e forma-se em Tics, na formação tem lá os computadores, mas quando termina a capacitação regressa à escola, local de trabalho, não encontra nem sequer um computador, (...) aqui está o desfasamento (...), tem que se adequar as formações à realidade das escolas, formação dos professores em função das tendências atuais, (...) não estão criadas condições materiais e humanas para que esta metodologia seja implementada na escola onde o professor trabalha (...), frequenta uma formação em Tics, sabendo que na escola onde ele trabalha não tem computadores e às vezes nem energia, vai apenas informar os alunos sobre a existência destes meios? (...) tem que se criar uma plataforma de modo adequar as formações às necessidades do professor e da escola, ou seja, o professor vai aprender em condições próximas às que ele vai trabalhar na escola.” (p20)

Ainda no âmbito da formação contínua, alguns professores fazem uma avaliação positiva do processo e, perante a grande complexidade em que se realiza a formação e a imprevisibilidade de melhorar as práticas, entendem que é de louvar as iniciativas de atualizar cada vez mais o professor, pois este constitui fator de mudanças

na escola e no próprio processo de ensino e aprendizagem. Para estes professores, a formação contínua tem um contributo significativo na melhoria do desempenho dos professores, uma vez que permite ao professor renovar constantemente as suas práticas nas salas de aula em função da realidade que se apresente. Mais adiante, os intervenientes nos grupos focais desafiam as direções das escolas a acompanharem a dinâmica dos professores e dos próprios processos de formação, através da criação de condições de trabalho nas escolas, de modo a contornar as complexas assimetrias no seu interior.

Um outro olhar é apresentado pelos participantes, que se situa na mais-valia da formação contínua para a melhoria da prática docente. Para estes professores as formações, não obstante estarem desfasadas das reais necessidades do professor e da escola, contribuem para a aprendizagem do professor, cabendo a ele adequar o seu ensino em função da realidade concreta da sua turma e/ou escola. Prosseguindo, os professores chamam a atenção para a necessidade de tornar as instituições escolares em espaços de aprendizagem, através da criação de condições de trabalho. Os testemunhos dos professores são elucidativos:

“Eu acho que a formação é importante porque nos fortalece enquanto professores, faz com que demos passos firmes sem hesitação, ou seja, a razão da formação é no sentido do nosso crescimento profissional, através da aquisição de experiência com outros profissionais. Pois, antes de passar por uma formação tudo parece estar a correr bem, mais após passar por uma experiência de formação, seja ela formal ou informal, já começa a olhar para o desempenho anterior com desconfiança.” (p9)

“Se calhar o importante seria mesmo formar o professor no sentido de mudança na sua prática e não formar um professor com deficiências só por que a escola onde ele trabalha agora não tem meios (...) deve-se formar um professor atual, um professor que renove constantemente as suas práticas na sala de aula, um professor que atue em função da realidade que se apresente na sala de aula (...)

“(...) diria que nessa perspetiva as formações contribuem de forma significativa para a aprendizagem do professor. Mas coloca-se um desafio às direções das escolas, criar condições de trabalho nas escolas, de modo a que a atualização dos professores ser acompanhada da melhoria das condições de trabalho e meios materiais na escola (...) portanto, as condições de trabalho na escola devem evoluir à mesma medida da evolução do professor em termos de aprendizagem.” (p19)

Perante esta suposta realidade, a preocupação prende-se agora com o modo de construir as ofertas formativas, de forma a proporcionar aos profissionais plataformas de formação que facilitem o equilíbrio entre os contextos de trabalho e as situações de formação. Sobre este aspeto Flores (2004) sublinha que é fundamental proporcionar aos professores condições de trabalho propícias a um questionamento contínuo das suas práticas e das finalidades e valores que lhes estão subjacentes, bem como dos contextos educacionais mais amplos em que trabalham.

Apesar das considerações inerentes ao contributo da formação para a prática docente que se prendem com as condições de trabalho na escola e o desequilíbrio entre as formações realizadas e as necessidades profissionais dos professores e da escola em termos de formação, bem como a mais-valia mencionada por alguns docentes, outros participantes denotam nos seus discursos algum sentimento de tristeza e desilusão com o modo de seleção dos candidatos à formação, apontando o dedo ao Ministério de Educação, entidade que tutela a formação de professores, como o epicentro desta limitação, pois, na perceção dos professores, parece não transparecer, a possibilidade da observância da realização da carreira docente. Especula-se a não existência de uma base de dados sobre o que cada professor faz na escola, em termos do seu enquadramento enquanto profissional de educação. A ser verdade, emergem dúvidas sobre a capacidade de o Ministério de Educação construir uma estrutura de carreira, pois, parece não vislumbrar qualquer iniciativa de continuidade na carreira. A literatura da especialidade converge sobre a necessidade de conceptualizar a formação de professores como um *continuum* em que a formação inicial representa o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo (Roldão, 2009). Este e outros desafios arrolados pelos professores parecem inviabilizar o contributo das ações de formação contínua para a melhoria da prática docente nas salas de aula. Vejamos os testemunhos nas afirmações dos professores:

“(...) na formação de professor em exercício encontro dois problemas. O Ministério de Educação (...) dar oportunidades aos professores em exercício para aumentarem o seu nível académico e profissional, mas nem sempre observa o que este professor faz na escola, (...) um professor que está a lecionar a matemática ou está a lecionar a biologia, vão lhe dar bolsa para fazer psicologia, mas um professor de uma escola que tem psicopedagogia vão lhe colocar a fazer ensino de geografia, (...) não há continuidade na área, progressão na carreira.” (p18)

“Há uma necessidade de fazer acompanhamento da carreira do professor, antes de atribuir uma bolsa, saber o que este professor está a fazer na escola, pois o que acontece agora é uma salada. Um professor de ensino de línguas por exemplo, é atribuído bolsa para fazer matemática, já a meio da carreira o que se espera dele? Primeiro é novo na área, segundo tem que começar a entrar na linguagem técnica das ciências, vai levar uma eternidade para terminar o curso e, quando conclui e com deficiências próprias do processo e já no fim da carreira, chega à escola sem aquele perfil desejado, um professor de física vai lecionar português, encontra aqueles alunos que tem veia para investigar, vai ter problemas nas suas práticas, pois não tem domínio da área e daí não tem segurança na abordagem dos conteúdos.” (p16)

“Ele como professor adquire um conjunto de ferramentas, mas estes conhecimentos são pequenos retalhos sem sequência nem complementaridade (...) um outro problema, que também está aliado ao processo de ensino e aprendizagem de ponto de vista de qualidade, tem a ver com as turmas numerosas, (...), tenho imensas dúvidas, (...) a possibilidade de criar um ambiente de aprendizagem para crianças com imensas dificuldades de aprendizagem numa turma com um número destes” (...), é aqui onde já há problema, entre esta formação e a realidade escolar, estou a falar da forma como é projetada a formação de professores, o professor é formado no ensino básico para dar aulas e não para dar seminários, mas é colocado na condição de dar seminários na escola.” (...), resulta em mau desempenho e como consequência o insucesso escolar. Há uma necessidade urgente em rever toda a estratégia de

formação de professores em Moçambique, seja inicial ou mesmo em exercício, adequar a formação à realidade do país e ao contexto da escola.” (p18)

Analisando os discursos dos professores nos grupos focais sobre o contributo da formação para melhorar a prática docente, é possível perceber que, no seio da classe de profissionais, ainda prevalecem dúvidas e cepticismo sobre o contributo real que era suposto acontecer em resultado de uma ação de formação. Vários fatores são elencados pelos professores para justificar este cepticismo, desde o desfasamento entre as temáticas de formação e as necessidades profissionais dos professores em termos de formação, as condições de trabalho, designadamente, falta de meios materiais e turmas grandes, a ausência da observância da carreira, ou seja, não acompanhamento da carreira do professor. Estes desafios, emergem como desafios reais para os gestores de educação em geral e de professores em particular.

As afirmações dos intervenientes remetem-nos para o questionamento do ambiente em que são tomadas as decisões sobre a formação contínua de professores. Ou seja, abre-se espaço para questionar, que pressupostos são considerados nas escolhas das temáticas e dos beneficiários da formação? Sobre esta e outras dúvidas, esperamos decodificar mais adiante, ainda neste capítulo. Entretanto, importa aqui salientar que a literatura e vários estudos empíricos realizados neste domínio são testemunhos de que os professores são referências no processo de tomada de decisão, na construção e no desenvolvimento do conhecimento, no trabalho que desenvolvem com os colegas e na implementação de projetos e atividades (Flores et al., 2014). Assim, a escola e o seu bom funcionamento resultam da complexa articulação de esforços entre os vários atores e a comunidade, nomeadamente dos professores.

Na subcategoria sugestões para melhoria da formação contínua (*cf.* tabela 46), os intervenientes exprimem as suas expetativas concernentes às ações de formação no futuro, bem como desafios e perspetivas na formação contínua. Neste alinhamento, foram solicitados a revelar a sua opinião sobre o que pode ser melhorado na formação contínua dos professores em Moçambique.

A narrativa dos professores sobre esta temática destaca a necessidade de capacitar os professores, sobretudo para os conteúdos que têm a ver com o professor no seu contexto de trabalho, designadamente, maior envolvimento dos professores em

atividades de formação na escola e para além dela, a formação pedagógica deve ser abrangente, regular, em termos de periodicidade, a necessidade de melhorar as condições de trabalho para que o professor possa trabalhar de forma segura e condigna, aliando as aprendizagens à prática profissional. Emerge também dos depoimentos dos professores a urgência de fazer parcerias com outras instituições e entidades, de modo a conhecer outras experiências, sentido da aplicabilidade dos conhecimentos no quotidiano do professor e dos alunos. Vejamos os depoimentos:

“Eu penso que no que diz respeito à formações posteriores, uma das coisas que deve acontecer é a abrangência, eu penso que tem que ser mais abrangente (...). Porque mesmo aqui na escola quando há formações não vamos todos, não somos todos abrangidos (...). O mais caricato é que são sempre os mesmos professores que vão. O mesmo se pode dizer em termos de periodicidade, eu acho que se devia investir muito na capacitação do professor(...), investir-se de um modo geral e de uma forma específica também. De um modo geral juntando todos os professores para abordar assuntos comuns e ou transversais e depois de uma forma particular para tratar assuntos de cada área” (...)

“Eu acho que (...), olharmos como é feita a abordagem da disciplina de física na China por exemplo, o que podemos colher de bom, como é que o Brasil ou mesmo os Estados Unidos abordam a disciplina de matemática por exemplo, quais são os novos exercícios que podem estimular a vontade do aluno de resolver os trabalhos que o professor dá, para não correremos o risco de estarmos a avaliar os alunos do mesmo jeito de há anos atrás.” (p5)

“Bom, eu penso que a mudança devia partir dos próprios conteúdos de ensino, o que acontece é que nós recebemos o programa de ensino aqui na escola. Acho que um grupo da elite do ministério de educação elabora o programa sem primeiro auscultar os professores, sem fazer um estudo no terreno sobre os conteúdos, para saber quais são as necessidades dos professores e quais dos alunos, o que está a faltar, para poder saber, neste caso, o que deve acrescentar ou melhorar.” (p7)

A análise dos discursos dos intervenientes, permite-nos concluir que, de um modo geral, estamos perante professores que gostam de ensinar e da sua profissão, percebem que têm uma profissão muito exigente e complexa e que devem estar a altura dessas exigências. Por esse motivo, fazem alusão à necessidade de formação específica e aliada ao contexto como fonte de conhecimentos para o exercício da profissão. Consideram uma capacitação que desperta e confere ao professor a competência de inovar e recriar o ensino, um ensino pautado pela evolução, sob pena de se estagnar no tempo.

Referindo-se às condições de trabalho, os professores realçam a necessidade de aliar a formação a realidade escolar, por exemplo, turmas grandes. Os participantes referem que trabalham em turmas que variam entre sessenta a oitenta e cinco alunos, o que afeta a qualidade do ensino e da aprendizagem dos mesmos, pois o impacto da dimensão das turmas interfere na eficácia do ensino. Day (2001, p.121) sustenta que as turmas grandes “conduzem ao aumento do volume de trabalho dos professores, a

ambientes de gestão e de aprendizagem mais complexos, quer para o professor, quer para os alunos e a relacionamentos pedagógicos mais problemáticos”. Assim, no olhar dos professores, é urgente adequar a formação contínua dos professores à realidade factual dos contextos em que os professores trabalham «turmas grandes», isto é, a preparação do professor deve ter como fim último dotá-lo de ferramentas necessárias para enfrentar uma realidade contextualizada e complexa. Vejamos os seguintes excertos:

“Nós estamos a verificar situações muito lamentáveis, (...), não havia tantos alunos nas turmas como se verifica hoje, por isso temos que olhar para a formação em função do grupo alvo, os alunos, olhar para o número por turma, como o professor pode lidar, quais são os conhecimentos que o professor deve ter para poder contrapor ou enfrentar as turmas numerosas”(...)

“O professor trabalha em condições muito adversas, daí a necessidade de uma capacitação que tenha em conta as condições de muitos alunos, pois a tendência é aumentar o número de alunos por turma ano após ano e nada é feito para reverter ou estancar este fenómeno.”(p4)

“(…), eu não sei se há alguma metodologia para dar aulas a 80 ou 100 alunos numa turma, (...) criar um ambiente de aprendizagem para crianças com imensas dificuldades de aprendizagem numa turma com um número destes (...), estou a falar da forma como é projetada a formação de professores, o professor é formado no ensino básico para dar aulas e não para dar seminários, mas é colocado na condição de dar seminários na escola.” (p18)

Observamos que um dos aspetos tendentes à melhoria da formação contínua em Moçambique que é mais referenciado pelos participantes nos grupos focais é a descontextualização dos conteúdos de formação, ou seja, as poucas ações de formação contínua realizadas parecem não satisfazerem as necessidades profissionais dos professores, por outras palavras, a formação contínua em Moçambique não é realizada tendo em vista melhorar o desempenho do professor na sua interação com a turma, não tem em vista suprir as dificuldades encontradas no exercício da profissão, está desfasada da realidade do professor e do contexto em que trabalha, a escola.

O fenómeno de turmas grandes, aliado à deterioração das condições de trabalho, deve ser umas variáveis a considerar na formação contínua em Moçambique. A dificuldade em lidar com as tecnologias de informação e comunicação (TICs), gerir o processo de ensino e aprendizagem em turmas grandes, abrangência dos beneficiários da formação, atualidade dos conteúdos de formação em termos de significado na mudança das práticas educativas, o desconhecimento de utilidade de alguns conteúdos a serem ministrados, aliado à falta de comunicação, envolvimento/participação dos professores na tomada de decisão sobre a sua própria formação constituem, de facto,

aspectos problemáticos a serem melhorados no processo de formação contínua dos professores em exercício no ensino secundário geral na Matola, em particular e, em Moçambique, em geral. A necessidade de mudar o modelo de assistência/formação é outro aspeto a considerar como forma de proporcionar uma melhor capacitação tendente a alavancar o desempenho por parte dos professores e, quiçá, das aprendizagens dos alunos.

6.3. Desenvolvimento profissional: experiências e oportunidades

O conceito de desenvolvimento profissional, embora seja mais inclusivo do que o de aprendizagem profissional, não se demarca dele. É por isso que, quando se fala de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho, a atenção é dirigida forçosamente para as aprendizagens que os professores aí fazem. Flores (2000, p. 24) recorrendo a outro autor, sustenta que o desenvolvimento profissional é o “resultado de um processo contínuo de aprendizagem num dado contexto, no sentido de adquirir um todo coerente de conhecimentos, perspetivas, atitudes e um repertório de ações de que o professor necessita para desempenhar a profissão”.

Correia (2012) defende que, os professores ao longo do seu percurso profissional acumulam e reinterpretam as experiências que vão adquirindo e, por isso, dependendo dos contextos envolventes, os professores (re)definem e modificam as suas atitudes e valores sobre o ensino, os alunos e a educação em geral, refazendo e redimensionando as suas perspetivas profissionais. Deste modo, “o comportamento profissional dos professores, e o seu desenvolvimento, só pode ser convenientemente compreendido quando situado no contexto mais lato de uma carreira e de uma história de vida pessoal” (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994, citado por Gonçalves, 2009, p. 25).

6.3.1. Momentos e experiências mais marcantes

Experiências e momentos particulares de significado pessoal e profissional na carreira dos docentes podem conduzir a mudanças significativas no modo de encarar o ensino. Na investigação sobre a temática encontramos consensos no sentido de que os conhecimentos e experiências da vida pessoal dos professores se encontram profundamente ligados ao desempenho dos seus papéis profissionais (Goodson &

Hargreaves, 1996). Assim, as experiências que ocorrem durante a carreira profissional dos professores determinam fortemente o seu desenvolvimento profissional. Na opinião de Kelchtermans (1995, citado em Correia, 2012, p. 316), certos eventos, fases ou pessoas constituem pontos de viragem, em virtude de criarem um problema ou questionarem os comportamentos de rotina, considerados normais, fazendo com que o professor se sinta “forçado a reagir, reavaliando certas ideias ou opiniões, mudando elementos do comportamento profissional...”. A estes pontos de viragem, ocorridos durante o desenvolvimento profissional, Kelchtermans (1995, citado em Correia, 2012, p. 316) designa-os de *incidentes críticos*, *fases críticas* e *pessoas críticas* e que o professor só compreenderá e só lhes atribuirá um significado após a sua ocorrência.

Estes incidentes críticos, ocorrendo em determinados momentos na carreira profissional dos professores, tornam-se em marcos decisivos no seu desenvolvimento profissional, conduzindo-os, de alguma forma, a repensar, problematizar, e quiçá questionar, o modo como veem o ensino com repercussões nas suas práticas, como sustenta (Gonçalves, 2009, p. 24),

“...a maneira de ser professor, pois, ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferença de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os seus alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral”.

Quando confrontados com a questão sobre quais experiências com relevo que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, quer positiva, quer negativamente, levando-os a refletir e questionar o modo de encarar o ensino, os professores nos grupos focais apresentam momentos e experiências diversas (*cf.* tabela 47), designadamente: aprendizagem com os alunos, reconhecimento posterior por parte dos alunos, relacionamento com os alunos, o primeiro ano de lecionação, partilha de conhecimentos com os colegas, participação em tarefas conjuntas com outros profissionais, adaptação de material de ensino, carinho e apoio no enquadramento dos colegas recém-chegados nos grupos disciplinares, relacionamento com os colegas de grupo, no que tange às experiências positivas. No concernente às negativas, emergem problemas ligados à instabilidade de políticas educativas e curriculares, condições de trabalho, entre outros. Podemos mencionar, por exemplo, mudanças constantes das políticas de educação, assistência às aulas como instrumento para intimidar e classificar

o professor, incompatibilidade entre a carga horária e o volume de conteúdos a abordar numa aula, elaboração e realização dos testes provinciais, introdução das disciplinas profissionalizantes no ensino secundário geral, prestação de contas sobre o processo de ensino e aprendizagem, falta de apoio pedagógico dos professores principiantes, desequilíbrio entre as condições na formação e a realidade da escola, pressão da carga horária, lecionação de turmas grandes e sem condições materiais, percentagem do aproveitamento escolar por professor como indicador para a sua classificação, descontextualização da capacitação do professor, atitude crítica por parte dos alunos em relação ao trabalho de professor, insegurança na interação com a turma, perda de confiança dos alunos, tristeza e desilusão, apatia dos alunos, etc.

Tabela 47

Momentos de desenvolvimento profissional mais marcantes

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Experiências de aprendizagem marcantes no desenvolvimento profissional	Positivos	• Aprendizagem com os alunos • Relacionamento com os alunos • Colaboração com colegas • Adaptação de material de ensino • Aprendizagem em ambiente não formal • Gestão de turmas numerosas e sem meios materiais • Implementação de um ensino centrado no aluno • Adaptação do professor em função das condições existentes no local de trabalho
		Com alunos • Perda de confiança dos alunos • Apatia dos alunos • Atitude crítica por parte dos alunos em relação ao trabalho de professor
		Com as condições de trabalho • Desequilíbrio entre as condições na formação e a realidade da escola • Introdução das disciplinas profissionalizantes no ensino secundário geral • Descontextualização da capacitação do professor • Incompatibilidade entre a metodologia de ensino centrado no aluno e a realidade das escolas • Incompatibilidade entre a carga horária e o volume de conteúdos a abordar numa aula
	Negativas	Com gestores • Mau relacionamento com os gestores • Percentagem do aproveitamento escolar por professor como indicador para a sua classificação • Prestação de contas sobre o processo de ensino e aprendizagem Com o Estatuto da profissão • Descrédibilização da profissão docente • Não reconhecimento do trabalho do professor

A nível das experiências positivas, os professores referenciam os seus alunos como principais intervenientes que, em várias circunstâncias, reconheceram o empenho, o esforço, a competência e a dedicação dos professores, levando-os a motivarem-se no seu desempenho profissional.

Esta atitude dos alunos para com os seus professores contraria a percepção da sociedade, que vê nos professores a causa da degradação deste setor e da qualidade das aprendizagens dos alunos. Para muitos professores, a atitude dos alunos é vista como recompensa do seu trabalho, muitas vezes incompreendido pelos decisores políticos, pais e encarregados de educação e/ou pela sociedade em geral, como foi referido. Os testemunhos dos professores nos grupos focais são reflexos factuais deste sentimento de gratidão demonstrado pelos alunos:

“... o que tem me marcado e me dá mais prazer é saber que um aluno (a) por alguma razão ficou motivado ou motivada e feliz pela minha aula, fazer um elogio ao professor, dizendo por exemplo, eu não gostava de matemática, mas passei a gostar graças ao professor. Essa revelação é genuína, vem do coração do aluno, para mim é muito gratificante...a forma como este reage depois de uma aula é um indicador para avaliar como é a prática do professor na sua interação com a turma, o que deve ser melhorado, em que medida melhorar e em que áreas especificamente. E é bom quando o aluno manifesta esta satisfação ou insatisfação, sobretudo quando fica feliz, extravasa isso...é muito bonito, pois indica ao professor que este é o caminho a seguir. Contribuindo desta forma para o nosso crescimento enquanto docentes.” (p4)

“...num belo dia uma minha aluna apareceu e falou comigo, disse que queria apresentar uma experiência...aprendeu, aí pude aprender também com a minha aluna. Portanto, foi um momento marcante, e uma lição de que também se aprende com os alunos, o que veio dar mais substância às teorias de aprendizagem que tem no aluno um sujeito ativo e não tábua rasa, tem alguma experiência a ser considerada no processo de ensino e aprendizagem.” (p19)

“...no meu caso em particular tem acontecido nas aulas, tratando-se de jogos, há jogos que praticamos quando crianças e foram enquadradas nos conteúdos de ensino e continuam a ser praticados, só que a forma como os alunos...assim, o professor é incentivado a partir da aprendizagem com os alunos a atualizar a sua prática no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, aprendemos todos os dias mesmo em ambientes informais, há um sentimento de mudança no sentido de evolução enquanto professor.” (p20)

É, portanto, de destacar o lado afetivo e emocional do ensino e a influência do professor na vida dos alunos (Estrela, 2010). Assim, muitas vezes, mais que o sucesso e insucesso das aprendizagens dos alunos, os professores, na narração das suas experiências mais marcantes, evidenciam os aspetos relacionais. Ainda, de acordo com a mesma autora, “são as manifestações de apreço que provocam comoção, alegria e gratificação, que fortalecem a autoestima dos professores, influencia a construção permanente da sua identidade, estimulam o seu profissionalismo” (Estrela, 2010, p. 51).

Outro tipo de experiências apresentadas como muito positivas têm a ver com a partilha de materiais didáticos com os colegas, bem como a adaptação dos mesmos e do próprio professor em função das condições existentes no local de trabalho, uma realidade quase comum em escolas do país, o que ajudou, na opinião dos professores, na mudança de atitude tendo em vista o enquadramento dos mesmos no contexto em que trabalham.

“...a questão de eu poder-me adaptar em função das condições existentes no local de trabalho, posso falar da questão da adaptação dos materiais a usar com os estudantes, sabemos qual é a situação de muitas escolas no nosso país, a escola onde eu trabalho não é alheia a algumas dificuldades de várias ordens em termos de materiais, em termos de disposição das salas de aula, o ambiente de trabalho, então a minha formação ajudou-me muito como professor saber criar condições adicionais, condições que possam enquadrar-se melhor naquilo que é o contexto vivido no ambiente onde me encontrei inserido.” (10).

Ainda a nível positivo, estes mesmos professores referem experiências muito marcantes, envolvendo outros professores, ao longo da sua formação académica, de tal modo que, ainda hoje, no exercício da sua profissão, se tornam referências:

“...quando ao longo do próprio processo de ensino e aprendizagem encaro uma dificuldade numa determinada matéria, e me lembro do antigo colega da faculdade que era bom (barra) nesta matéria, procuramos a todo o custo localizar aquele colega para ajudar a esclarecer esta dificuldade. Portanto, é imprescindível a existência desta colaboração, esta ajuda mútua entre colegas, independentemente de ser ou não da mesma escola, mas sim qualquer profissional tem que partilhar e viver esta experiência, tem sido assim aqui na escola e ao longo da minha própria carreira enquanto docente.” (p15)

Ainda em relação às experiências positivas, alguns professores apontam como experiência positiva marcante e que trouxe mudança na sua carreira profissional o relacionamento com os seus colegas, principalmente a nível dos seus grupos de disciplina e não só, que constitui um apoio ao seu processo de desenvolvimento profissional, sentindo a escola como uma instituição que reúne as mínimas condições para se desenvolverem profissionalmente.

Por sua vez, um professor chama a atenção para a importância que o ambiente informal representa para a aprendizagem e desenvolvimento profissional, pois, na sua opinião, o facto de estar fora da instituição escolar, ou seja, fora das salas de aula, onde tradicionalmente o ambiente é constituído por rituais próprios e carregado de simbolismo educativo, isto é, por um lado, a necessidade da presença de um professor ou educador e, noutro extremo, a disposição do aluno e restante aparato que simboliza

uma sala de aula, abre um à vontade para a abstração, conduzindo a uma aprendizagem desinibida.

“... nos intervalos as conversas que nós travamos, temos colegas de áreas diferentes, então há certas informações de certas áreas que nós não precisamos de ir para muito longe, já ali mesmo ao lado temos um colega, então nós acabamos tendo uma capacitação informal e mais ou menos holística. (...), então, isso faz de nós se calhar uma fortaleza, faz de nós mais fortes do que antes. Porque em vez de comunicar apenas com um colega da língua portuguesa, posso interagir com um colega de matemática, que pode ajudar-me a superar problemas ligados a esta disciplina, inglês por aí em diante. Então acaba sendo uma mais-valia para o professor do que outra coisa. Eu acredito que dentro deste foro se abre um espaço mais abrangente e suscetível de aprendizagem.” (p13)

“...realizamos uma visita na empresa coca-cola, onde não só fomos explicados sobre o processo de produção do refrigerante e seu historial, como também tivemos uma autentica avaliação da compreensão do processo, através de um concurso envolvendo professores e alunos, numa sessão de perguntas e respostas. Foi uma aprendizagem de como avaliar os conhecimentos sem submeter o avaliado a uma pressão formal, aquilo que tem sido nas nossas escolas quando se trata de avaliar. O ambiente carregado de muito protocolo, o que de alguma forma inibe abstração do avaliado. Fiquei com impressão de que aquela visita foi uma autêntica aprendizagem para mim e mesmo para os alunos e em ambiente informal. Afinal podemos avaliar os conhecimentos dos alunos sem recorrer ao método tradicional. O ambiente informal é suscetível de uma aprendizagem melhor e desinibida. Então, cresci profissionalmente nesta visita, pois pelo nível de respostas dos alunos, compreendi que os alunos aprendiam melhor em ambiente não formal, então, há que diversificar os momentos da aula.” (p6)

“Eu considero positivo, quando começa o ano temos tido uma semana de capacitação, este ano tivemos, mesmo no ano passado tivemos, os professores vão levantando, quer dizer vamos interagindo uns com os outros, existe essa cultura de trabalho colaborativo, temos trabalhado em grupo. A direção da escola tenta motivar os professores, mesmo quando há aqueles eventos festivos, onde nos encontramos em ambiente meramente informal, há sempre uma preocupação de abordar assuntos de vida da instituição e do próprio processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes em ambiente informal, mas a abordar questões e a partilhar experiências ligadas ao nosso dia-a-dia enquanto professores, a direção tem incentivado muito, pelo menos nesse aspeto de interação com colegas há sentimento de que a direção quer.” (p2)

Em relação às experiências negativas, os professores apontam um conjunto de episódios, envolvendo vários intervenientes, por exemplo, alunos, supervisores, pais e/ou encarregados de educação, elementos de gestão e decisores políticos, com repercussão quer a nível pessoal, quer a nível profissional, ao ponto de provocar mudanças nestas duas dimensões. Os depoimentos dos participantes são ilustrativos:

“É sabido que a abordagem de matemática é complexa e eu manifestava insegurança na interação com a turma. Cometia algumas falhas, ou seja pequenos lapsos, (Risos). Quando os alunos descobrissem a falha não perdoavam, começavam a pôr em causa o meu trabalho e a minha própria credibilidade como docente. Foram momentos que me marcaram pela negativa na minha carreira.” (p3)

“Para o meu caso por exemplo vou falar, começando dos momentos negativos e terminar com positivos. Numa fase inicial, exatamente pela falta de experiência passei por momentos difíceis na interação com os alunos. Sem aquela preparação séria o que acontecia é que em algum momento mostrava insegurança na abordagem dos conteúdos e isso refletia-se. Eu às vezes tinha que recorrer a alguns colegas para poderem me dar algumas balizas de como dar uma aula. E tinha o azar de naquela altura, os outros colegas com quem eu trabalhava também não tinham formação psicopedagógica. Foram momentos difíceis.” (p4)

“Para falar de momentos marcantes na minha formação, dizer que durante a formação nós fomos equipados de metodologias sobre como devemos abordar o processo de ensino aprendizagem, como por

exemplo, a metodologia que privilegia o ensino centrado no aluno. A experiência no terreno mostra que é fácil durante a formação ter estes conceitos, assimilar esta informação, mas foi difícil para colocar isso em prática na sala de aula, os alunos de alguma forma têm em mente que o professor é quem deve trazer toda a informação para si, mas a partir do momento que o professor exige que o aluno traga a informação, esse foi um dos momentos muito difíceis, porque colocava algumas tarefas ou atividades em que não devia ser eu a colocar as soluções, mas sim deviam ser eles os alunos a encontrar as soluções.” (p9)

“Passamos também para a própria prática pedagógica, nós avançamos para as escolas para a prática pedagógica no sentido de primeiro assistir às aulas dos professores experientes para depois praticarmos. Acontecia que podíamos chegar a uma escola, em que recebíamos as turmas e o professor ficava por aí. Esta foi uma dificuldade também, porque nós íamos para lá, no sentido de primeiro assistir e depois praticarmos com supervisão do professor. Mas, às certas vezes não tínhamos este acompanhamento por parte do próprio professor da escola. Eu poderia considerar este como um dos momentos negativos na minha formação.” (p10)

Ainda um dos professores participantes nos grupos focais resgata um episódio ocorrido aquando da sua passagem como professora do ensino básico e apresenta como experiência negativa uma situação vivida no âmbito da introdução das passagens semiautomáticas no ensino básico, envolvendo colegas do seu grupo de disciplina e pais e/ou encarregados de educação. Estes professores sentiram-se obrigados, à luz do regulamento do ensino básico, a discutir a transição ou reprovação do aluno com os respectivos pais e/ou encarregados de educação. Os professores encontram neste procedimento a intromissão ou usurpação do espaço do professor enquanto líder na sala de aula.

“...o tempo de quarenta e cinco minutos programado para uma aula é insuficiente, não permite que o professor antes de introduzir novos conteúdos, possa fazer uma pequena revisão da matéria da aula anterior e mesmo se necessário esclarecer algumas dúvidas que porventura os alunos possam ter, aqui o objetivo principal é o cumprimento do programa alocado e nada mais, o professor não tem autonomia na sala de aula, pois no final do ano terá de prestar contas sobre o cumprimento do programa. Sobretudo porque os testes provinciais são elaborados tendo em conta este programa alocado na escola, e não em função do seu cumprimento na escola. Como consequência, às vezes, o professor é chamado a explicar matérias do teste em plena avaliação porque os conteúdos que são avaliados não foram lecionados ao longo do trimestre, o tempo atribuído é por si só insuficiente, e considerando também a disparidade dos conteúdos no programa.” (p6)

“...gostaria que fosse verificado, fosse analisado e melhorado logo à primeira o próprio currículo, sobretudo as chamadas passagens semiautomáticas é uma coisa que está criando problemas graves no ensino em Moçambique. Não estão a descobrir até agora donde é que aparece o baixo rendimento no ensino secundário geral (ESG), antes havia exames em todas classes do ensino primário (1ª, 2ª, 3ª, etc...) e devia-se reprovar, se fosse o caso, reprovava-se mesmo. O aluno, por sua vez, sabia que podia reprovar, caso não se esforçasse, e no ano seguinte continuaria na mesma classe. Ultimamente, é o aluno que não sabe ler nem escrever e deve passar de classe. Para mim deve-se rever esta situação. Diz-se por aí que o professor não trabalha, tem sido posto em causa a qualidade do professor, mas a verdade o problema da educação em Moçambique não tem a ver com o professor, mas sim com as políticas educativas e o “currículo”. Em que circunstâncias um pai ou encarregado de educação tem espaço para discutir com o professor se o seu educando deve ou não deve passar de classe? Onde está a autonomia e a liderança do professor na sala de aula?” (p9)

Outros participantes nos grupos focais relatam como experiências negativas diversos factos relacionados uns com os órgãos de gestão na educação e na escola, outros com as políticas educativas, referindo que lhes eram impostas tarefas e não lhes era reconhecido o trabalho que prestavam à escola, fora do âmbito da lecionação, que, mesmo assim, eram marcadas faltas se se atrasassem por alguns minutos. Como tal, o seu trabalho pautava-se por uma falta de motivação para participar na vida da escola, limitando-se a desempenhar as suas funções enquanto professores: “dar as aulas”. Esta forma de ser e estar é comum nas escolas moçambicanas, de tal modo que o professor não se sente parte da escola, apresentando-se como um funcionário qualquer do estado. Muitos equacionam a possibilidade de abandonar a profissão, todavia, sem lograr sucessos na medida em que esta é a profissão com maior mercado e maior possibilidade de empregabilidade no país.

“...sempre que há uma discussão séria, de um assunto também sério e pertinente, essa discussão realiza-se entre pessoas que estão...que têm a mesma inquietação, estão a lamentar, os fazedores, aqueles que vão tomar a decisão final, não estão nesse meio, e quando decidirem, sempre decidem de forma ideal para eles. Pois eles não conhecem a realidade no terreno, portanto, esses debates deviam ter também a participação dos fazedores das políticas, a participação dos decisores das políticas de educação, mas o que é real, são pessoas ausentes no momento dos debates, mas que são as pessoas que decidem. É um mal que nos persegue, e o professor e as lideranças parece estarem em lados opostos. Ou melhor dizendo, estamos juntos, mas separados.” (p3)

“... queria falar de uma situação atual, os nossos alunos não têm livros e nós queremos que eles aprendam, mas é difícil às vezes trabalhar sem livro, pois sem livro o aluno não tem referência, não tem nada para se orientar, o único guia deles é o seu professor, se o professor não está na sala e não colocou exercício, o aluno não tem nenhum outro sítio para ir buscar exercícios e trabalhar de forma independente, um professor toma iniciativa de produzir fichas, elaborar uma ficha, de uma dada unidade temática, e coloca à disposição dos alunos na reprografia para que estes possam adquirir, se a direção da escola por exemplo, pensa que aquilo é extorquir as crianças, ou então é um dinheiro gasto em vão, não incentiva, até às vezes manda cancelar a aquisição da ficha, existe isso nas escolas. Coloca o professor em choque com a direção da escola, há um barulho, o professor não tem espaço para tomar iniciativa no processo de ensino, é sempre condicionado.” (p11)

“Pois mesmo que os professores reflitam na escola sobre o seu crescimento, os conteúdos de ensino e mesmo o programa, aquilo que a elite do ministério decide é o que vai prevalecer na escola. Como professores temos dado sugestões de como organizar bem o processo de ensino, a capacitação dos professores e mesmo a fraca qualidade e erros constantes nos manuais de ensino. Mas eles não tomam em consideração. Portanto, não há interação entre os nossos superiores e nós professores.” (p12)

“...o que está acontecer na verdade aqui na escola é usurpação da autonomia do professor no processo de ensino, e atribui-se essa mera culpa. Há falta de vontade dos gestores da escola em ver um processo de ensino e aprendizagem dinâmico. Muitas vezes os professores querem fazer as coisas como devem ser feitas, mas, sempre que o professor apresente uma forma de trabalhar diferente, encontra barreiras, não estão habituados a conviver com diferenças, o professor não pode nem deve inovar nas suas práticas aqui na escola, isto é um facto real. A professora estava a falar de reprodução de meios auxiliares, fichas, textos de apoio, entre outros. Mas aqui na escola temos eletroprojectores, computadores, o professor quer apresentar uma animação de genética por exemplo na sala de aula, vai ter que passar por uma burocracia muito penosa e longa para poder ter um eletroprojector na sala de aulas, se calhar recebe a autorização passado uma semana, aquela unidade temática já foi dada com dificuldades, mas

estamos a falar de um material que está armazenado nos gabinetes daqueles que nem precisam destes meios.” (p13)

“...o que acontece é que o professor desde que fez a sua formação inicial, se é que teve essa oportunidade, tem trinta anos na docência, o salário nunca muda, não há nenhum incentivo, nunca foi sujeito a uma capacitação. Mas o professor que entra hoje recebe mais que este companheiro que encontrou na escola. O tempo de serviço deste professor, a sua experiência na área não é valorizada. Estamos a falar de um professor que já é experiênte na docência. Então, este pode ser um dos fatores que contribui para que não haja crescimento profissional do professor, em termos da sua aprendizagem. Falta de motivação.” (p14)

“Quando acontece alguma capacitação porque a direção sabe que há certos valores monetários a receber, seleciona-se entre eles na direção, uma certa afinidade para mandar alguém para a formação, é por aí, agora se levasse aquele com menos desempenho, diria que sim estão a tentar puxar por ele, para poder ter melhor desempenho. A seleção é entre eles na direção, pois há ganhos em termos financeiros para estadia e outros itens. O professor que está na base, no terreno, que precisa desta capacitação não olham para esse professor.” (p15)

Analisando as experiências relatadas pelos professores nos grupos focais, quer estas últimas (negativas), quer as positivas, verifica-se que os professores passam por situações problemáticas ao longo da sua carreira, com sentimentos extremados, mas, em ambas as situações, conseguem resolver os problemas com que se deparam, continuam a dar aulas. Portanto, seja qual for a gravidade das situações no contexto em que os professores trabalham, eles deverão na medida das possibilidades intervir, conscientes de que haverá alguns que podem lograr sucesso, contribuindo para a motivação no seu trabalho.

Podemos concluir pelos depoimentos dos professores que, relativamente às experiências positivas, estas constituem um alento para os professores continuarem a trabalhar e crescerem pessoal e profissionalmente, apesar de admitirem que a sua profissão é de natureza difícil e complexa. As experiências positivas mais salientes são as que envolvem os seus alunos, sendo as mais gratificantes, ou seja, continuar a pensar que vale a pena formar jovens, embora a sua maioria mostre apatia, desinteresse, desmotivação e comportamentos socialmente repudiados. Há sempre alunos que, de forma modesta, reconhecem o esforço abnegado do trabalho dos professores.

Quanto às experiências negativas, estas terão o efeito oposto na aprendizagem e desempenho do professor, levando, futuramente, os professores a mudarem de atitudes e comportamentos. É neste âmbito que os professores, em consequência de experiências menos bem conseguidas ou em alguns casos muito marcantes pela negativa, questionam as políticas e reformas educativas, a nível da tutela, assim como o reconhecimento do seu trabalho pelas lideranças da escola.

Em suma, quer as experiências positivas, quer as negativas, tiveram um significado pessoal e profissional nas carreiras destes professores, provocando mudanças no pensamento sobre o ensino, em geral e, sobre o ser professor, em particular, designadamente que o exercício da profissão docente se apresenta como tarefa muito difícil e complexa, mas que, não obstante essas vicissitudes, de alguma forma, o seu trabalho é compensado ao aperceberem-se que participam na formação dos jovens, alguns dos quais, no futuro, reconhecerão a importância do seu trabalho.

Quando confrontados com a questão que fazer para elevar o nível de desempenho profissional, para responder a esta questão, os professores nos grupos focais recorrem a expressões como: bom relacionamento, sentimento de pertença, existência de objetivos partilhados, privilegiar o diálogo na gestão de conflitos, trabalho colaborativo, constituição de parcerias, comunicação permanente no quotidiano escolar.

Para a grande maioria, senão todos os professores dos grupos focais, a melhoria do desempenho profissional passa pela mudança das mentalidades e trabalho colaborativo na instituição escolar. Este último aspeto, faz parte das práticas e de modo sistemático do professor no quotidiano profissional, quer letivo, quer não letivo, não obstante a contrariedade e resistência manifesta pelos gestores do processo (cf. tabela 47).

De modo geral poder-se-á dizer que todos os professores convergem no sentimento de que para alcançar um bom desempenho profissional no trabalho docente é crucial criar um ambiente de inter-ajuda, que, de um modo ou outro, remete para uma reciprocidade na aprendizagem, para a partilha e o trabalho em comum e em equipa. Os professores associam, ainda, a necessidade de existir uma visão integrada de formação que passa pela consideração dos contextos em que trabalham e as suas necessidades em termos de formação. Para estes participantes, a constituição de parcerias entre escola, instituições de formação de professores a vários níveis é vista como sendo de extrema importância, pois, pode despertar o desejo de mudança no sentido de aumentar o desempenho profissional. Os depoimentos dos professores são reveladores:

“Cá em baixo entre professores há colaboração saudável, pois, trata-se da camada dos aflitos e sem poder e palavra na condução da educação em Moçambique. Mas, no fim do dia, quando se analisa o insucesso escolar e a própria qualidade de ensino, o professor é o primeiro culpado. Este posicionamento do governo e mesmo da sociedade tem a ver com a quebra do valor do professor, o nome que já teve nos tempos passados. Há que resgatar a dignidade da profissão docente, a partir de abraçar e definir esta profissão como vocacional e não salva vida como é agora.” (p7)

“Diria que isso não parte só da escola, pois não me parece ser tarefa da escola, pessoalmente aqui na escola sinto-me motivado. Mas a mudança tem de partir do próprio ministério de educação. Uma das grandes mudanças que devem ser operadas é devolver a dignidade do professor no seio da sociedade Moçambicana, esta seria a grande mudança a elevar a auto-estima do professor e fazer com que este se sinta parte da mesma sociedade e com força e vontade de trabalhar.” (p8)

“Aqui o objetivo é o cumprimento do programa emanado pelo ministério, daí o rigor com os atrasos do professor, pois ele é um empregado que é pago no fim do mês, não se olha ao professor como um ser social, uma pessoa que tem preocupações e que deve ser ouvida. A partir deste ambiente criado pela direção da escola, o professor não se revê na escola, não tem na escola o seu lugar de eleição, está lá para dar aulas e nada mais. Pois não me sinto parte desta escola, o professor aqui na escola é visto como uma máquina programada, não deve falhar nada, assim é difícil.” (p9)

Prosseguindo, o mesmo professor considera que esta mudança assume um enfoque dicotómico, por um lado, o ministério de tutela e, por outro lado as escolas, no sentido de devolver a dignidade da profissão docente.

“E a nível da escola, que haja aquela atenção que o professor sempre teve, ouvir as suas preocupações, disponibilidade de meios e materiais de ensino, que se melhore as condições de trabalho do professor. Pois estes são fatores que podem deixar o professor com uma boa disposição para exercer a sua função” (...)

“Eu posso presumir o seguinte, a não existência de um plano sobre a formação contínua dos professores pode estar ligada a falta de comunicação(...). Na verdade o que deve estar acontecer é que esses planos não são divulgados, o plano está lá com a direção da escola, nomeadamente com o diretor ou com a direção pedagógica (...). Portanto, não são do conhecimento e domínio dos professores nem da própria comunidade escolar em geral. É por isso que muitas vezes quando surge uma informação ligada à uma capacitação de professores, parece ser uma novidade porque o professor não teve conhecimento do plano elaborado para o ano, mas trata-se de uma atividade que foi programada se calhar no final do ano transato, mas, por falta de comunicação, por falta de divulgação, as informações tornam-se quase segredo.” (p5)

“O professor nas escolas moçambicanas é apenas um executor das decisões superiores, não participa na tomada de decisões sobre o seu próprio trabalho, ou neste caso, tomando a escola como local para a sua aprendizagem, ele não é chamado a opinar sobre que dificuldades tem sentido na sala de aula, o que gostava de ver refletido nos programas de ensino ou mesmo como matérias para a sua capacitação quando estas formações são promovidas.” (p6)

No relato dos professores sobre a melhoria do desempenho profissional, verifica-se que a necessidade de mudança de mentalidade, a desconcentração do centro de decisão e a partilha de informação no quotidiano da instituição escolar emergem como aspetos mais relevantes, considerando a regularidade da sua referência nos discursos. Mas também, os participantes realçam o muito que têm feito para inverter o cenário, mesmo sem lograr o sucesso. Alguns testemunhos dos professores:

“Analogia que faço é de que a partir dos dilemas e dificuldades que o professor encara no seu dia a dia, podem daí emergir temas de debate e encontrar-se respostas para estes mesmos problemas. Podia não ser o professor a indicar o tema, mas seria a partir das preocupações apresentadas por este professor. O local para melhor aprendizagem é o meio onde o professor trabalha, entre os seus pares ou então a ZIP, por ser uma instituição da gestão local das escolas.” (p6)

“Nós sabemos muito bem que o professor nos tempos que lá vão era visto como uma figura de respeito, se nós pudéssemos voltar para esses bons tempos, se nos pudessem devolver essa dignidade perdida seria mesmo o ressurgimento da escola onde todos aprendemos, se nós pudéssemos voltar a ver as nossas turmas com um número razoável de alunos para que nós possamos trabalhar facilmente. Consideraria isso como uma vitória, porque temos muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, mas as turmas numerosas constitui um entrave para a qualidade de ensino e aprendizagem na escola (...). Reclama-se muito da qualidade de ensino, eu penso que tem que ser visto de acordo com as necessidades, se reclamamos a qualidade é que algum momento sabemos o que está acontecer de errado. Só quem está no terreno é que pode fornecer a informação certa daquilo que devia ser corrigido ou devia ser feito, como está acontecer neste debate que estamos tendo com o professor investigador. Procurar saber quais são os nossos problemas e o que achamos ser solução dos mesmos, ou seja, o que deveria ser feito para que se opere mudanças (...). A mudança para melhor só pode acontecer com envolvimento ou participação das pessoas que vivenciam os acontecimentos no terreno, que vêem onde estão as falhas e a partir dessas falhas, encontrar estratégias para que se opere melhorias, ou seja, produção de um currículo ou modelo de formação de professores que concorra para a qualidade.” (p6)

“Acrescentar que, de facto, a solução não depende apenas só da escola, pois há muitos fatores envolvidos, os próprios alunos nem todos têm o material necessário, a escola não tem meios didáticos, as condições de trabalho do professor são péssimas, trabalha numa turma com mais de noventa alunos, uns sentados em cadeiras outros no chão, então, é difícil falar do crescimento profissional do professor nestas condições. O ambiente que se vive na escola não é de formação, ou qualquer crescimento, é o caos, há muito barulho em todo o canto.” (p9)

“Bom, não sei se estarei meio atrasado mas para mim seria importante olhar-se mais a questão de atualização dos programas da formação dos professores, atualização no sentido de ajustar os modelos e currículos de formação de professores em função da realidade que se vive nas escolas, essa atualização tem que se basear mais na realidade nacional, moçambicana do que internacional. Temos estado a notar que muitas vezes os nossos programas e modelos de formação de professores, incluídos mesmo de ensino escolar, respondem a interesses estranhos à realidade moçambicana, respondem à imposição internacional. Seria bom que olhássemos mais a parte interna, porque este país precisa, daí a necessidade de, no futuro, procurarmos adequar a formação de professores olhando para os desafios nacionais.” (p10)

“Devia haver um incentivo, para o professor que se aplica mais neste processo, tendo em vista a melhoria da qualidade. À medida que o tempo passa, os melhores professores, aqueles professores bons, vão perdendo esta qualidade, o profissionalismo deles vai se deteriorando, não há atualização.” (p13)

“Fora isso de mandar para a formação aquele professor que menos se aplica, eu acho que isso seria bom, mandar para a formação este professor que não se esforce, quem sabe se lá se lhe falta alguma coisa para se aplicar mais. Com alguma capacitação, quem sabe se este professor ao voltar da formação já se vai aplicar melhor. Porque falta lhe talvez esse elemento para poder melhorar o seu desempenho.” (p15)

Os discursos apontam, em geral, para o reconhecimento por parte dos professores que algo deve ser melhorado e modificado na formação e no quotidiano escolar, salientando, mais concretamente, a partilha nas decisões e no rumo a dar à escola. Um outro aspeto que emerge dos depoimentos dos professores diz respeito às competências das entidades gestoras do processo de ensino e aprendizagem ao nível de atitudes e conhecimentos. Como salienta Day (2001, p.134), “devem ser líderes que articulam uma visão global, que promovem a partilha de ideias e se empenham numa planificação evolutiva, lidando com a cultura, o desenvolvimento e a mudança”.

“Quando há debates sobre assuntos ligados ao ensino e aprendizagem, o professor e o aluno estão fora, reúnem-se dignatários e outras nomenclaturas do país, pessoas estranhas neste processo, assim diretamente falando, como encontrar soluções de algo que não conheces? Temos que procurar respostas na base, no terreno, a escola e quem deve dar resposta é quem faz o trabalho, o professor neste caso.” (p6)

“Acho que na altura havia aulas de simulação, não sei se é isso que estou a entender. Mas fazíamos aulas de simulação quando planificávamos aos sábados, mas ultimamente temos planificado às sextas feiras, já não se trabalha aos sábados na educação e o tempo é curto, encontramos-nos para a planificação na altura da troca do turno, aquele pouco tempo nós planificamos as aulas. É por isso que eu estava a dizer que cada um vai desenvolver o plano da aula sozinho na sua casa. Portanto, cada professor desenvolve minuciosamente o plano da aula em casa. Mas eu creio que vontade de simulação de aulas existe, só que agora não há espaço, apesar de saber que a observação de aulas pelos colegas, as suas críticas e opiniões só robustecerão o desempenho do professor observado, só que não há tempo” (...)

“Eu acho que a questão colocada é a nível da auscultação no sentido de que você como professor, você manifesta vontade de ir participar num seminário relacionado com um certo tema do seu interesse, não é, em função das dificuldades encaradas na sala de aula? Não temos essa oportunidade de sermos ouvidos. O que acontece é o que o colega acabou de dizer, já participou em alguns seminários, mas saiu daqui da escola sem saber o que lá ia tratar, praticamente o professor sai, não está preparado para interagir com os colegas nos debates, chega lá apenas para marcar a presença, pois num seminário de capacitação, o professor faz o seu TPC, organizar as ideias para poder participar bem nos debates, estar inserido naquele meio, não é assim que eles têm feito. Penso que, aquilo é planificado a nível central e despejam cá em baixo. Estes seminários não têm em vista a atualização do professor, mas sim o cumprimento do programa quinquenal do governo nesta vertente da educação. Por isso que tudo está lá escrito, o professor apenas é objeto para o cumprimento e não sujeito. E estas atividades são de cumprimento obrigatório.” (p11)

“Pelo menos nos seminários que eu participei saí daqui fui ao local do evento sem sequer conhecer o tema, fui conhecer lá o tema. Não sei quais foram os critérios usados, qual era a relevância para debater aquilo. Eu acredito que não há auscultação dos professores, se é que há talvez a um nível bem restrito (...). Não só, por exemplo há algumas ideias que eu acho serem positivas e que deviam ser partilhados mesmo a nível interno, podia-se promover esse tipo de capacitações, como as TICS, como produzir materiais alternativos auxiliares ao processo de ensino e aprendizagem.” (p12)

As experiências significativas destacadas pelos professores nos grupos focais foram especificadas e situadas no tempo e no espaço, designadamente a manifestação de saudades do passado docente, o modo como eram planificadas e realizadas as atividades de formação, a construção dos programas de ensino, o acompanhamento e apetrechamento das escolas em materiais e meios didáticos, aulas simuladas, entre outras iniciativas. Embora os professores reconheçam que a observação destes procedimentos/medidas, provavelmente, poderiam ajudar no alavancar do desempenho profissional docente, nas suas declarações, nada de significativo emerge como exemplos factuais desenvolvidos na perspetiva de influenciar os decisores educativos de modo a inverter esta realidade não desejada. O facto de haver uma certa resistência ao nível dos gestores de educação em pautar pela partilha na definição, planificação e organização do processo de formação dos professores parece concorrer contra a vontade dos professores em melhorar o seu desempenho profissional.

Quanto aos momentos da carreira em que ocorreram as experiências mais significativas e/ou os incidentes críticos com repercussão no seu desenvolvimento profissional, ou seja, se ocorreram antes, durante ou no final da sua carreira profissional, os professores não especificam. Todavia, os seus discursos apontam para o início da sua carreira e o momento atual, manifestando, como atrás nos referimos, sentimentos opostos, por um lado, o início da carreira lembrado com muita saudade, uma fase aprazível do ensino e, por outro, a fase atual como momento em que o ensino é considerado desafiante, na perspetiva de ser uma profissão problemática.

No âmbito da partilha e comunicação refletir-se-á não só a nível profissional, mas igualmente a nível pessoal, que é um aspeto muito importante, em virtude de o desempenho profissional estar, em grande medida, correlacionado com a vida pessoal do professor. Daí que clamem pela qualidade e vejam como principal mudança a operar para a melhoria do desempenho profissional a devolução da dignidade do professor, ou seja, a valorização da imagem social da profissão docente.

6.3.2. Trabalho com colegas e suas potencialidades em termos de desenvolvimento profissional

Quando solicitados a pronunciarem-se sobre que mais-valia tem o trabalho com colegas para o seu desenvolvimento profissional, os professores nos grupos focais recorrem a experiências como: partilha de conhecimentos, participação em tarefas conjuntas, adaptação de material de ensino, carinho e apoio no enquadramento dos colegas novos, relacionamento com os colegas de grupo (cf. tabela 48).

Tabela 48

Perceção do trabalho com colegas

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Trabalho com colegas	Tipo de Trabalho	▪ Partilha de conhecimentos ▪ Trabalho em grupo de disciplina ▪ Reflexão sobre as práticas em ambiente informal ▪ Planificação das aulas em grupos de disciplina ▪ Avaliação das atividades letivas ▪ Reuniões interdisciplinares de reflexão das práticas ▪ Assistência e análise conjunta das aulas
	Impacto	• Aprendizagem recíproca • Melhoria de desempenho do professor na sala de aula • Inovação nas práticas de ensino • Bom relacionamento com os alunos • Melhoria nas aprendizagens dos alunos • Melhor gestão de conflitos na sala de aula • Partilha de experiências • Maior conhecimento de turma e dos conteúdos • Aprendizagem sobre como superar dificuldades • Maior resiliência e autoconhecimento • Avaliação contextualizada das práticas • Desenvolvimento de novas estratégias e formas de práticas de ensino

No discurso dos professores sobre o trabalho com colegas, constata-se que o espírito de grupo é evidenciado, uma constante na partilha, quer de conhecimentos, quer na adaptação de materiais didáticos, quer ainda na socialização de professores novos, como se constata pelos testemunhos do professor que se segue:

“Quanto á interação com colegas, eu dou nota positiva... Não só, de forma não assim tão formal, a nível dos grupos de disciplina há muitos encontros e estes encontros podem não ser somente entre elementos daquele grupo, mas também entre elementos de outros grupos. Por exemplo: Matemática /Física, há uma interação interessante, há aqui a interdisciplinaridade. Há temas, por exemplo, que eu antes de os abordar na sala, primeiro faço consultas ao professor de matemática, para saber até que ponto os alunos estão preparados para receber essas matérias, se já entraram nesse capítulo de matemática, e se posso abordar esses aspetos serei compreendido pelos alunos na sala. No entanto, existe interação não só entre os membros do mesmo grupo de disciplina, mas também entre os membros de outros grupos de disciplina.”(P4)

Na perspetiva do professor p4, o trabalho com colegas caracteriza-se por ser uma atividade inter-grupal, remetendo para a ideia de partilha dentro do grupo a todos níveis, ultrapassando-se, deste modo, a mera distribuição de tarefas.

As categorias e indicadores emergentes no discurso dos professores, atinentes à conceção de colaboração, permitem traçar um paralelo com os tipos ideais de relações

colegiais apresentados por (Little, 1990), ressaltando a ideia de que o trabalho colaborativo se pauta por um trabalho conjunto, por uma interação contínua em que há responsabilidade partilhada e ainda na ideia de que há iniciativa e liderança dos professores, em matéria de prática profissional. Parecem afastar-se dos dois tipos que envolvem uma colaboração de ‘forma fraca’ Little (1990) de interação entre os colegas como é o caso de contar histórias ou procurar ideias ‘trocas esporádicas e informais’, de ajuda e apoio ‘associado à disponibilidade imediata para o efeito’, embora esta visão positiva possa ter subjacente entendimentos distintos de colaboração docente.

Ainda do relato do professor p4, constata-se que o âmbito deste relacionamento não se esgota apenas no perímetro da escola, ele se estende e manifesta-se mesmo em ambientes não formais, que é um aspeto muito importante, em virtude de a aprendizagem profissional não se limitar a foros formais, podendo abarcar o informal e relacionar-se com a dimensão pessoal do professor, daí que “apreciar a pessoa como um todo, nos nossos colegas, implica, por definição, os domínios de vida profissional e não profissional” (Nias et al., 1989, p. 120).

Por sua vez, para o professor p8, o trabalho com colegas tem contribuído imenso para o crescimento profissional, em resultado da diversidade de experiências e vivências que enriquecem os debates, concorrendo, assim, para a mudança da prática letiva.

“Temos tido planificação conjunta onde há partilha de experiências com colegas do grupo de disciplina. E este exercício tem ajudado bastante para o nosso próprio crescimento profissional, sobretudo para o enquadramento dos colegas recém-chegados no grupo de disciplina. Pois eles vêm transferidos de outras escolas com experiências de trabalho e vivências diferentes, essa diversidade de vivências, opiniões e experiências no seio do nosso grupo só enriquece mais o debate nos nossos encontros, contribuindo para a mudança da prática de cada um de nós no seu dia-a-dia, e no seu crescimento profissional como docente.” (...)

“Para nosso caso na nossa escola, no que diz respeito ao ambiente de trabalho, dizer que é bom que o professor aprenda, por exemplo, no que se refere à planificação das atividades do grupo de disciplina, nós temos feito a nossa planificação em grupo, temos um dia marcado previamente para o efeito, antes era planificação semanal, este ano passamos de semanal para quinzenal, no ano passado, quando a planificação era semanal ela era realizada nos sábados, reclamamos por que nas escolas da cidade de Maputo a planificação é feita ao longo da semana, nós aqui na província é que planificávamos aos sábados. A partir daí chegamos a um consenso com a direção da escola de que cada grupo de disciplina ao nível da escola determinasse à sua escolha um dia ao longo da semana para a planificação das atividades do grupo. Temos tido planificação conjunta onde há partilha de experiências com colegas do grupo de disciplina.” (p8)

No entanto, e como chama a atenção (Roldão, 2007), “o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva-não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados”. Na perspetiva da autora, o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27).

Ainda sobre a mais-valia da interação com os colegas, esta reflete-se na troca de experiências e aprendizagem recíproca, como referiu o professor p1.

“Para mim há uma aprendizagem recíproca, que permite melhorar o desempenho do professor através da aquisição de experiência de como interagir com os alunos, a maneira de interpretar um certo tema, a forma de dirimir conflitos na sala de aula. Para mim a interação com os colegas tem um grande contributo na minha aprendizagem, cada dia que me encontro com os colegas, melhora o meu desempenho na sala de aulas.” (p1)

As características partilha e inter-ajuda encontram-se referenciadas também na visão apresentada pela professora p3, evidenciando a mais-valia do trabalho com colegas na troca de experiências, bem como na partilha de conhecimentos e no mútuo aproveitamento das potencialidades que cada professor individualmente detém.

“A direção da escola tenta motivar os professores, mesmo quando há aqueles eventos festivos, onde nos encontramos em ambiente meramente informal, há sempre uma preocupação de abordar assuntos de vida da instituição e do próprio processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes estamos de forma informal, mas a abordar questões e a partilhar experiências ligadas ao nosso dia-a-dia enquanto professores. A direção tem incentivado muito, pelo menos nesse aspeto de interação com colegas há sentimento de que a direção quer.” (p2)

“Uma vez que as turmas são as mesmas, a interação com os colegas é positiva, pois através das conversas informais, podemos saber como lidar com uma certa turma ou aluno, quais são as tendências da turma, qual é o ponto forte da turma e o que deve ser trabalhado em termos de disciplina e do próprio rendimento escolar, pois cada turma requer uma abordagem da aula específica, tem a sua própria imagem, nesse aspeto, a interação entre os professores tem ajudado bastante.” (p3)

Também os professores p13 e p6 consideram que a partilha faculta um aporte ao seu trabalho, constitui uma mais-valia na medida em que proporciona um ambiente suscetível de uma aprendizagem. Prosseguindo, o professor p13 refere a felicidade de trabalharem na escola professores de áreas diferentes e que, têm visões diferentes e, portanto, se complementam, preenchendo um todo final que acaba por ser muito mais rico e interessante, sendo o aluno o beneficiário final desta aprendizagem.

“Portanto, é imprescindível a existência desta colaboração, esta ajuda mútua entre colegas, independentemente de ser ou não da mesma escola, mas sim qualquer profissional tem que partilhar e viver esta experiência, e tem sido assim aqui na escola e ao longo da minha própria carreira enquanto docente” (...)

“Eu penso de uma forma geral há mais-valia quando nós interagimos, por exemplo, os professores nos intervalos, as conversas que nós travamos, temos colegas de áreas diferentes, então há certas informações de certas áreas que nós não precisamos de ir para muito longe, já ali mesmo ao lado temos um colega, então nós acabamos tendo uma capacitação informal e mais ou menos holística. Porque nós estamos a trabalhar com técnicos de diferentes áreas, felizmente estamos na escola, e a escola alberga tudo isso, então nós temos também esta prerrogativa de estarmos em interação um com o outro. Então acaba sendo uma mais-valia para o professor do que outra coisa. Eu acredito que dentro deste foro abre-se um espaço mais abrangente e suscetível de aprendizagem.” (p13)

É também neste sentimento de satisfação sobre o trabalho com colegas que se enquadra o depoimento da professora p6:

“Em relação ao ambiente de trabalho aqui na escola é bom, pois mesmo com o congestionamento das tarefas, temos conseguido um tempo para trabalharmos em conjunto no seio do grupo de disciplina. Por exemplo, no meu grupo de inglês, na planificação de uma unidade temática, escolhemos o vocabulário a ser usado por todos professores, há um trabalho conjunto na preparação das aulas, de tal forma que qualquer um de nós pode entrar na turma do outro professor e lecionar sem problemas. Pois vai usar o mesmo vocabulário e os alunos estão familiarizados, não haverá surpresa. O nó de estrangulamento é a falta de ajuda em manuais, o ministério apenas indica o manual a usar, não alocado para uso dos professores nas escolas, nós em conjunto com professores de inglês doutras zips procuramos criar materiais auxiliares que sejam favoráveis para a lecionação das unidades temáticas planificadas. É nesse sentido que eu vejo que o grupo de disciplina é importante e ajuda no processo de ensino e aprendizagem e no próprio crescimento profissional do professor.” (p6)

Finalmente, os professores p18 e p17 nos seus depoimentos destacam como principal ideia o trabalho com colegas que, para eles, tem sido útil na medida em que há uma complementaridade no exercício da profissão e na própria aprendizagem do professor. O professor p18 entende que mesmo aqueles professores sem formação psicopedagógica, fruto da interação com colegas, ao longo do tempo, tornam-se professores com alta competência. Também é de realçar a afirmação do professor p17, que considera a escola o local por excelência onde acontece a aprendizagem do professor, ao interagir no contexto real com os colegas:

“A interação entre os colegas posso dizer que é boa, há colaboração entre colegas, por exemplo, a nível do grupo de disciplina há um trabalho conjunto na planificação das atividades da disciplina, mas mesmo no coletivo de professores em geral tem havido ajuda dos professores mais experientes, mostram como as coisas são feitas. No seio de professores, quem quer aprender, aprende. Eu posso assegurar que mesmo aqueles que nós chamamos de professores sem formação psicopedagógica, depois de algum tempo de contacto aqui na escola com outros colegas, tornam-se professores bem formados e competentes, como resultado da interação com outros professores na escola e mesmo na ZIP.” (p18)

“Na verdade é o que falávamos há pouco de que a formação nas faculdades é importante sim, mas o professor torna-se professor de verdade na escola, ao interagir com os colegas. Portanto, a interação entre professores contribui para a melhoria das práticas na sala de aula e contribui também para inserção do professor no seio do grupo.” (p17)

Verificamos, assim, que o relacionamento entre professores é uma das condições essenciais para que os professores se sintam bem nas suas escolas, levando-os a permanecer lá e a apostarem no seu desenvolvimento profissional.

A principal ideia que emerge da narrativa é a de que os professores no exercício das suas atividades profissionais referem a partilha e a colaboração. De realçar ainda a afirmação do professor p13, que considera o aproveitamento das conversas entre professores nos intervalos como autêntica «capacitação informal e holística», evidenciando, deste modo, uma aprovação e satisfação em relação ao ambiente profissional e amigável que tem marcado o trabalho com colegas na escola.

Portanto, analisando os discursos dos professores nos grupos focais, todos eles reconhecem que a existência de colaboração, partilha, sentido de pertença, diversidade de opinião e confrontação de ideias no contexto de trabalho concorre para a melhoria da qualidade e da eficácia do trabalho docente, podendo também constituir um contributo muito significativo para a sua vida pessoal e profissional que em muito se reflete no processo de ensino e aprendizagem, através de altos índices de desempenho. Daí a mais-valia com vista à melhoria do desempenho profissional que decorre da existência de ambiente colaborativo, suscetível de promover a partilha no quotidiano profissional, permitindo aos professores e os demais colaboradores de confiarem e valorizarem a partilha do saber especializado, a procura do aconselhamento e a concessão de ajuda, dentro e fora da escola (Fullan & Hargreaves, 2001). Os mesmos autores sustentam que, inversamente, a cultura do isolamento confere aos professores uma certa proteção que lhes permite exercer os seus juízos discricionários no interesse dos alunos que conhecem melhor do que ninguém, do mesmo modo que tal isolamento também os impede de obterem um *feedback* claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que fazem, acolher o ponto de vista dos outros professores sobre as suas práticas de ensino, perdendo, assim, uma oportunidade de experienciarem uma aprendizagem com colegas (Fullan & Hargreaves, 2001).

6.3.3. Fatores que potenciam e/ou inibem o desenvolvimento profissional

Os professores são muito suscetíveis às políticas educativas, assim como às reformas, pois condicionam quer o seu desenvolvimento profissional, quer a sua carreira enquanto docentes (condições de trabalho, qualidade do processo de ensino e aprendizagem, entre outros).

Procuramos saber quais os fatores que podem potenciar e/ou inibir o desenvolvimento profissional no contexto de trabalho na perspetiva dos docentes participantes nos grupos focais. Estes enumeraram um conjunto de fatores que a seguir apresentamos (*cf.* tabela 49), tais como a formação promovida na escola; a divulgação de planos de formação realizados na escola e noutros locais; o apoio pelas lideranças, quer pela abertura e incentivo, quer pela disponibilidade demonstradas, entre outros.

Tabela 49

Fatores que potenciam e/ou inibem o desenvolvimento profissional

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Fatores que influenciam e/ou inibem o desenvolvimento profissional de professores	Fatores potenciadores do DP	▪ Formação promovida na escola e na ZIP ▪ Divulgação de planos de formação a realizar ▪ Apoio por parte das lideranças a vários níveis ▪ Planificação conjunta ▪ Partilha de experiências ▪ Lideranças fortes ▪ Trabalho colaborativo ▪ Reconhecimento do trabalho do professor
	Fatores inibidores	• Temáticas impostas • Constrangimentos a nível dos horários da formação • Falta de planificação • Falta de comunicação entre os intervenientes • Falta de oportunidades de desenvolvimento profissional relevantes • Falta de vontade dos gestores de educação • Falta de visão estratégica nacional relativamente às políticas de formação • Gestores e professores em extremos opostos • Capacitação para adaptar o professor ao currículo e não para seu crescimento profissional • Falta de valorização do professor • Ausência da cultura de formação ao longo da carreira • Dificuldades de relacionamento interpessoal • Instabilidade de políticas educativas • Desmotivação generalizada de professores • Falta de meios materiais e didáticos para o aluno • Falta de apoio pedagógico aos professores principiantes • Pressão da carga horária • Tristeza e desilusão • Desvalorização da profissão docente pela sociedade

-
- Assistência às aulas como instrumento para intimidar e classificar o professor
 - A burocracia na escola
-

Na abordagem de fatores que potenciam e/ou constroem as oportunidades para se desenvolverem profissionalmente, alguns docentes salientam que, em termos de oportunidades de desenvolvimento profissional, a escola disponibiliza formação no contexto de trabalho para que os professores a possam frequentar, sendo, umas vezes, orientada por professores da escola, outras por formadores externos. Sobre este aspeto, alguns docentes destacam, por um lado, o facto de a frequência ainda estar muito dependente da vontade das estruturas centrais da educação e, por outro, nem sempre os formadores têm domínio das matérias a serem abordadas nos seminários sob a sua mediação, o que não raras vezes tem criado embaraço nos participantes e não só.

“... quando começa o ano temos tido uma semana de capacitação, este ano tivemos, mesmo no ano passado tivemos, os professores vão levantando, quer dizer vamos interagindo uns com os outros, existe essa cultura de trabalho colaborativo, temos trabalhado em grupo.” (p2)

“... tem havido capacitação interna em forma de seminários, onde a direção da escola indica alguns colegas e atribui temas para preparar e apresentarem para o debate com os colegas. Por exemplo aconteceu recentemente para a lecionação de ensino à distancia, indicar alguns professores para irem frequentar esses seminários. A escolha dos conteúdos depende dos objetivos que se pretende. Por exemplo, aqui na escola temos ensino à distância, então os professores escolhidos foram atualizados em termos de metodologias de como lidar com este tipo de ensino. Pois uma criança do ensino à distância é diferente da criança do ensino presencial.” (p4)

“É-me difícil afirmar com certeza que existe um plano de formação e desenvolvimento profissional de professores, mas a escola por cada trimestre, ou seja, no final de cada trimestre tem dado capacitação aos professores para que renovem os conhecimentos. É verdade que nestes seminários aprendemos, são abordados conteúdos tendo em vista a renovação do professor... no início de cada trimestre nós temos uma capacitação aqui na escola. Escolhe-se professores, são atribuídos temas e determinado um tempo para a sua preparação, chegada a data, cada professor selecionado apresenta o seu tema e de seguida faz-se o debate com outros colegas. Agora um plano de formação ou desenvolvimento profissional dos professores fora destes seminários, penso que não existe, ou então eu pessoalmente não tenho conhecimento. Condições para o DP do professor, praticamente nenhuma, pois a escola nem tem laboratórios, como desenvolver o professor assim?” (p6).

“Eu acho que para abordar essas questões primeiro tinha que se selecionar professores das diferentes áreas, parece que nos departamentos de apoio pedagógico DAP, está cheio de indivíduos do mesmo nível, mas controlam e supervisionam todos os níveis, organizam seminários de capacitação em diferentes áreas que eles mesmos não percebem, para o efeito era necessário que aquele departamento fosse constituído por professores oriundos das diferentes áreas, e atualizados. Pois, com o tempo, os conhecimentos ficam ultrapassados. Acontece que nesses departamentos de apoio pedagógico tem gente há mais de 30 anos a trabalhar no mesmo sítio e em nenhum momento são sujeitos a uma formação” (...)

“A realidade é totalmente diferente, as dinâmicas na sala de aula também. Então, há que dar lugar aos professores que estão na escola e em função das necessidades de cada área ou grupo de disciplina, desenhar uma formação ou capacitação que vá ao encontro das preocupações. A escola ou zip é o local indicado para este tipo de eventos, pois vai tratar de preocupações locais e que só localmente se pode encontrar soluções.” (p20)

O papel desempenhado pelas lideranças é considerado por alguns docentes como um fator encorajador e facilitador, quer pela abertura da direção da escola, quer pelo apoio disponibilizado às iniciativas dos professores, quer pelo incentivo à participação na formação.

“A direção da escola tenta motivar os professores, mesmo quando há aqueles eventos festivos onde nos encontramos em ambiente meramente informal, há sempre uma preocupação de abordar assuntos de vida da instituição e do próprio processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes estamos de forma informal, mas a abordar questões e a partilhar experiências ligadas ao nosso dia-a-dia enquanto professores, a direção tem incentivado muito...” (p2)

“... temos participado na tomada de decisões, na elaboração de projectos escolares, são escolhidos alguns professores para participar nesses ações, há um rol de projetos e cada grupo de professores está envolvido na consecução de um determinado projecto. Nesta escola pelo menos há essa vontade, quer dizer, temos essa informação.” (p14)

“Mesmo para a parte administrativa eu lembro-me que há uma vez que se escolheu professores para fazer parte do conselho da escola e abarcando a parte administrativa. Era tarefa destes professores trabalhar com as pessoas que estavam na construção de infra-estruturas escolares, olhando para esse lado, porque existe professores escolhidos na assembleia onde nós todos estávamos; podemos dizer que pronto participamos na tomada de decisões e gestão da escola.” (p15)

No entanto, o professor p11, não tem a mesma opinião e desabafa:

“Senhora professora, tudo bem, na verdade eu sei que também faço parte até eu nem estava na tal assembleia fui informada que eu faço parte deste grupo de conselheiros da direção. Mas de lá para cá nunca fiz nada. Essas comissões na verdade existem. A professora estava a falar da comissão administrativa de projetos da escola, sobretudo das construções. Será que um membro dessas comissões se eu procurar saber que passos está a andar esse projeto vai poder responder? Não. Ele não vai dizer nada porque não sabe nada. O que a direção faz é chamar este grupo e informar o que acha ser do consumo desta comissão sobre o que foi feito pela direção e nada mais, como forma de legitimar as suas manobras.” (p11)

No mesmo sentido, um outro professor p14 remata:

“Aliás no próprio conselho da escola estão representados os professores, esses pelo menos têm esse privilégio de saber algo sobre a vida da escola. Mas devo dizer que essas comissões todas não estão a funcionar, foi um exercício de cumprimento de programa para poder constar no relatório. Não existe participação como tal na prática. A verdade é que os professores que estão nessas comissões não fazem nada. Mas é natural, pois nenhuma direção faz chegar a informação a toda gente. É sempre um representante que atualiza os outros professores sobre o que acontece na escola.” (p14)

Também o professor p13 considera ser muito aparente a participação dos professores na vida da escola e entende que nem há divulgação do que acontece na escola:

“É assim, eu penso que aqui trata-se de uma pesquisa séria e académica, então nós temos que trazer todas as variáveis para o investigador trabalhar com a verdade. Isso que está a dizer a professora pode

ser verdade politicamente, volto a frisar isto, porque na prática isso não existe e não é exequível, pois nunca vi uma informação colocada na vitrina da escola a dizer que, do fundo de tanto, fizemos isto, mais aquilo e os gastos foram estes e o saldo é tanto, ou seja, os professores acompanharem a par e passo, a gestão democrática e transparente do bem público. Mesmo no próprio conselho da escola, a informação não circula como devia, há uma minoria que está a par das coisas e depois cá fora só vimos algumas coisas acontecer, quer dizer, se é que acontecem, bem ou mal. Mas, quando se fala de clareza, sobretudo quando falamos da coisa do estado, tem que haver clareza na gestão do bem público, não está acontecer isso aqui na escola. Está plasmado nos manuais, e é dito assim, mas não acontece na prática. Quer dizer, somos transparentes e inclusivos mas não praticamos a transparência e a inclusão.” (p13)

Outros professores consideram que não obstante a aparente disponibilidade das lideranças na organização de seminários de capacitação de professores, estes perseguem outros objetivos, têm em vista a prestação de contas às entidades centrais, ou seja, cumprimento do programa quinquenal, aqui, entendido como cumprimento de um ritual. Os professores sustentam este posicionamento, referindo que as temáticas levadas às formações são estranhas à realidade dos professores e da escola, não concordam com o modo de funcionamento das formações e mesmo da seleção dos participantes e indicação dos formadores. Alguns excertos dos discursos dos participantes comprovam esta situação:

“Assim, os formadores deveriam ser professores ou profissionais locais mais experientes nessa matéria. Pessoas conhecedoras dessa realidade de forma a desenhar uma capacitação que esteja de acordo com as necessidades dos professores. Por exemplo, a nível da escola uma capacitação interna nos diferentes grupos de disciplina, ao nível da ZIP, escolhe-se um professor daquela área e capacita os colegas da mesma área na zip” (...)

“Eu acho que seriam os professores a escolher as temáticas em função do conhecimento da realidade local. Penso também que se devia descentralizar o nível da organização desses seminários. Na ZIP, escolhia-se alguém que conhece bem os problemas que têm sido apresentados como dificuldade, para que junto com os colegas promoverem uma auto-capacitação de forma a superar esses problemas. Porque alguém está a trabalhar num dos departamentos da direção provincial, é indicado para ir a uma ZIP dar uma capacitação no grupo de professores do 1º ciclo por exemplo. Primeiro ele não vive a realidade destes professores da ZIP e muito mal conhece a própria ZIP, mesmo socorrendo-se no argumento de que faz acompanhamento, é diferente de quem vive e partilha as dificuldades dia após dia.” (p20)

Os docentes destacam ainda a assistência às aulas realizada pelos colegas e pelas lideranças a diferentes níveis, considerando que ela é importante para o professor, pois constitui momento de partilha de experiências, através de observação das aulas e a consequente análise posterior. Entretanto, o que acontece, e que tem criado um ambiente estranho à aprendizagem, é o facto de as assistências de aulas servirem como instrumento para intimidar e/ou dividir os professores em bons e maus, através da

classificação, estimulando a competição entre professores. Os testemunhos dos professores revelaram esta situação:

“A assistência de aulas era suposto que fosse um meio de apoio ao professor, é por isso que eu reclamava a falta de assistência às aulas de educação física e desporto, no sentido de após a assistência haveria lugar a uma análise conjunta tendo em vista sugerir supostas melhorias se for o caso, o que acontece na verdade é que, quando alguns professores vão assistir à uma aula, a sua contribuição limita-se a nomear os erros e não a avançar com propostas de possíveis soluções.” (p17)

“A assistência às aulas nós temos realizado a nível do grupo de disciplina, ou mesmo intergrupais e quando se assiste melhora-se duas coisas principais. Primeiro a forma de transmissão dos conteúdos, a outra a forma de conceção de plano de aula. E, em segundo lugar, a assistência das lideranças da escola, diretor de classe, delegado de disciplina, diretor pedagógico entre outros. A presença destes na sala de aula, mesmo que não sejam professores em algum momento da cadeira específica o que é que traz para o saber? O domínio da turma, a capacidade de demonstrar o poder de controle dos alunos, dos conteúdos, manter a ordem e mesmo o uso adequado das metodologias do ensino e dos meios didáticos.” (p19)

“Portanto, a análise tem em vista apontar os erros e não avançar com propostas de como superar. Quando há alguma assistência, cria-se em torno do professor assistido um ambiente de apoio no sentido de contar com...pois é suposto que tragam sugestões de como o professor pode melhorar as suas práticas, seria esta uma das formas de garantir a formação contínua do professor em exercício. Uma assistência de aula constitui um momento de aprendizagem para o assistido e para o próprio assistente, pois há aqui uma partilha de experiências. Infelizmente aqui em Moçambique o que é comum é usar as assistências para se intimidarem, classificar o professor e mais aspetos negativos para a aprendizagem. Então, a perspetiva seria na medida do possível haver esforço por parte das lideranças e dos próprios professores, de reverter este cenário não bom para a formação e desenvolvimento profissional do professor.” (p17)

Relativamente aos fatores inibidores do desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho, os docentes foram unânimes em salientar que os constrangimentos situam-se ao nível da falta de autonomia para organizar formação no local de trabalho, sublinhando que as áreas prioritárias para a formação são indicadas pela administração central (MINEDH). Neste seguimento, os docentes elencaram um conjunto de aspetos (tabela 46) que se prendem com: sobrecarga de atividades, condições de trabalho que não estimulam a aprendizagem, temáticas impostas, constrangimentos a nível dos horários da formação, falta de planificação, falta de vontade dos gestores de educação a vários níveis, falta de visão estratégica nacional relativamente às políticas de formação e desenvolvimento profissional, falta de valorização do professor, ausência de cultura de formação ao longo da carreira, falta de continuidade e estabilidade de políticas e reformas educativas. Alguns excertos dos testemunhos dos professores evidenciam estes fatores:

“...Outro dado tem a ver com o tempo que os professores dispõem, nós estamos muito apertados em termos de atividades, o número de turmas por cada professor é maior. É por essa razão que, mesmo quando há uma capacitação, é realizada no período de férias, acho que é por aí.” (p4)

“...o Ministério de Educação normalmente costuma dar oportunidades aos professores em exercício para aumentar o seu nível académico e profissional, mas nem sempre observa o que este professor faz na escola, posso citar alguns exemplos concretos. Um professor formado no EP1, está a trabalhar com a 1ª classe, já é especialista para trabalhar neste nível pois tem muitos anos, tem por aí 20 a 25 anos a trabalhar com a 1ª classe, e vão-lhe dar uma bolsa para fazer o ensino de português, um professor que está EP2, está a dar português 15 a 20 anos, vão-lhe colocar na formação em ensino básico, um professor que está a dar matemática ou está a dar biologia, vão-lhe dar bolsa para fazer psicologia, mas um professor de uma escola que tem psicopedagogia, vão-lhe colocar a fazer ensino de geografia. Portanto, não há continuidade na área, progressão na carreira. Ele como professor adquire um conjunto de ferramentas, mas estes conhecimentos são pequenos retalhos sem sequência e nem complementaridade...” (...)

“Nestas circunstâncias o professor não consegue responder às expectativas criadas, ou melhor, resulta em mau desempenho e, como consequência, o insucesso escolar. Há uma necessidade urgente em rever toda a estratégia de formação de professores em Moçambique, seja inicial ou mesmo em exercício. Adequar a formação à realidade do país e ao contexto da escola.” (p18)

Um outro professor referiu também o facto de nem sempre ser fácil organizar a formação na escola devido ao facto de a formação ter de ser organizada pelas instituições vocacionadas para o efeito e por orientação das estruturas de tutela. No entanto, lamenta o facto de não haver divulgação atempada dessas formações. Mais adiante, os professores enfatizam que as matérias a ser abordadas nas formações são de interesse e vontade das estruturas centrais de educação e não consubstanciadas na realidade contextual do professor e da escola.

“Bom, na minha opinião, um dos fatores pode ser a própria planificação dessas atividades, porque não existe nenhum documento ou programa de formação contínua dos professores que é apresentado no princípio do ano e que mostre que durante o ano teremos este e aquele programa de formação. O que tem acontecido é num certo dia e de forma surpresa o professor é solicitado, aliás os que são solicitados, (risos) e é informado que há uma formação no sítio X na hora Y, e as coisas vão acontecendo assim mesmo, esse é um dos fatores que dificulta a aprendizagem do professor no local de trabalho, falta de planificação dessas atividades. Para ser mais direto há falta de vontade por parte dos gestores de educação, tanto centrais como locais, há uma tendência de querer ver o professor estagnado na sua formação”(...)

“... As matérias abordadas nessas capacitações surpresas são do interesse da direção e não dos professores. Não tem havido consulta sobre os temas que os professores, em função das dificuldades encontradas na interação com os alunos, gostavam de debater com outros colegas em seminários ou mesmo capacitações de curta duração. Se existisse um plano de capacitação dos professores, é claro que haveria uma auscultação aos professores antes da divulgação destas capacitações, de forma a conhecer as necessidades dos mesmos em termos de formação.” (p3)

“... mudança de atitude dos líderes, deixarem os gabinetes e irem ao terreno, à escola trabalhar com os professores. Pois mesmo que os professores reflitam na escola sobre o seu crescimento, os conteúdos de ensino e mesmo o programa, aquilo que a elite do ministério decide é o que vai prevalecer na escola. Como professores temos dado sugestões de como organizar bem o processo de ensino, a capacitação dos professores e mesmo a fraca qualidade e erros constantes nos manuais de ensino. Mas eles não tomam em consideração. Portanto, não há interação entre os nossos superiores e nós professores.”(p7)

“Um dos fatores que eu acho ser limitante no crescimento do professor tem a ver com as mudanças frequentes dos manuais de ensino, no ano passado usávamos os manuais duma editora, neste caso a Porto Editora, depois apareceu a Long Man e agora estamos a usar a editora Person, o que acontece, os pais e ou encarregados de educação adquirem um manual de alguma dessas editora, e nós ao nível do

grupo de disciplina decidimos usar o manual da Pearson, e mais, a abordagem dos conteúdos nestes manuais nas diferentes editoras é também diferente, assim, o professor, porque é também diretor de turma, passa o tempo a receber e esclarecer estas mudanças dos manuais aos pais e ou encarregados de educação, tempo que devia ser gasto na interação com os alunos nas salas de aula.” (p8)

Estes fatores relacionam-se essencialmente com a falta de oportunidades relevantes a nível profissional, nomeadamente o facto de as ações de formação serem creditadas, a falta de tempo, o papel da liderança dos órgãos de gestão, a pouca partilha com a comunidade exterior à escola, as políticas/reformas educativas, a falta de implementação do estatuto do professor e a falta de visão estratégica relativamente às políticas de desenvolvimento profissional.

Ainda na ótica dos fatores que condicionam o desenvolvimento profissional de professores, o professor p9 relata uma experiência de grande intensidade, levando-o a refletir e até questionar o lugar do professor na escola e o rumo que a educação está a seguir e desabafa:

“...de facto, a solução não depende apenas só da escola, pois há muitos fatores envolvidos, os próprios alunos nem todos têm o material necessário, a escola não tem meios didáticos, as condições de trabalho do professor são péssimas, trabalha numa turma com mais de noventa alunos, uns sentados em cadeiras outros no chão, então, é difícil falar do crescimento profissional do professor nestas condições. O ambiente que se vive na escola não é de formação, ou qualquer crescimento, é o caos, há muito barulho em todo o canto. Aqui o objetivo é o cumprimento do programa emanado pelo ministério, daí o rigor com os atrasos do professor, pois ele é um empregado que é pago no fim do mês, não se olha ao professor como um ser social, uma pessoa que tem preocupações e que deve ser ouvido. A partir deste ambiente criado pela direção da escola, o professor não se revê na escola, não tem na escola o seu lugar de eleição, está lá para dar aulas e nada mais. Pois não me sinto parte desta escola, o professor aqui na escola é visto como uma máquina programada, não deve falhar nada, assim é difícil.” (p9)

A complexidade da formação de professores, em nações africanas pós-independência que testemunharam a expansão do acesso à educação, tem sido marcado por ambientes escolares politizados e ideologicamente pesados, associados a reformas que vêm de cima para baixo e com motivações políticas que não tomam em conta as realidades diárias dos professores e as necessidades contextuais das escolas. Este facto é considerado um fator inibidor da aprendizagem do professor no contexto de trabalho e está testemunhado nos depoimentos dos professores p7 e p6.

“Reclama-se muito da qualidade de ensino, eu penso que tem que ser visto de acordo com as necessidades, se reclamamos a qualidade é que algum momento sabemos o que está acontecer de errado. Só quem está no terreno é que pode fornecer a informação certa daquilo que devia ser corrigido ou devia ser feito, como está acontecer neste debate que estamos tendo com o professor investigador. Procurar saber quais são os nossos problemas e o que achamos ser soluções dos mesmos, ou seja, o que deveria ser feito para que se opere mudanças. A mudança para melhor só pode acontecer com envolvimento ou participação das pessoas que vivenciam os acontecimentos no terreno, que veem onde estão as falhas e a partir dessas falhas, encontrar estratégias para que se opere melhorias, ou seja, produção de um

currículo ou modelo de formação de professores que concorra para a qualidade. Quando há debates sobre assuntos ligados ao ensino e aprendizagem, o professor e o aluno está fora, reúnem-se dignatários e outras nomenclaturas do país, pessoas estranhas neste processo, assim diretamente falando, como encontrar, soluções de algo que não conhecemos. Temos que procurar respostas na base, no terreno, a escola e quem deve dar resposta é quem faz o trabalho, o professor neste caso.”(p6)

“É como dizia antes sempre no processo de ensino e aprendizagem basta entrar a política tudo torna-se difícil, pois falando a verdade, aqui nós todos estamos a cumprir o programa do governo, devo dizer que em Moçambique sempre que entra novo governo, apresenta o seu plano quinquenal e a seguir há mudança na política de educação, é um novo ministro de educação, entra com seu programa também. Dizíamos há pouco que não havia continuidade nas políticas de formação de professores, pois é consequência da ausência de políticas sólidas de educação em Moçambique, e a formação de professores em exercício não constitui uma ilha. As lideranças estão preocupadas com o cumprimento do programa para no final do ano, prestar um relatório bonito sobre as tarefas incumbidas, e o crescimento do professor no local de trabalho ou noutras experiências não faz parte das prioridades das lideranças políticas.” (p7)

Por sua vez, o professor p11 refere como fatores que inibem o seu desenvolvimento profissional, o mau relacionamento com as lideranças da escola e a falta de autonomia do professor:

“Eu acho que partindo do princípio em que o professor em algum momento precisa de ter uma certa autonomia como professor. Nós sabemos que temos que respeitar as lideranças na escola, pois são elas que nos controlam, mas tem aquelas atividades que o professor por exemplo pode planificar e apresentar à direção pedagógica e esta pode não receber de bom grado, olhar com uma certa desconfiança, de tipo é mais um peso, mais um peso para o processo de ensino e aprendizagem em si, queria falar de uma situação atual, os nossos alunos não têm livros, e nós queremos que eles aprendam, mas é difícil às vezes trabalhar sem livro, pois sem livro o aluno não tem referência, não tem nada para se orientar, o único guia deles é o seu professor, se o professor não está na sala e não colocou exercício, o aluno não tem nenhum outro sítio para ir buscar exercícios e trabalhar de forma independente, um professor toma iniciativa de produzir fichas, elaborar uma ficha, de uma dada unidade temática, e coloca à disposição dos alunos na reprografia para que estes possam adquirir, se a direção da escola, por exemplo, pensa que aquilo é extorquir as crianças, ou então é um dinheiro gasto em vão, não incentiva, até às vezes manda cancelar a aquisição da ficha, existe isso nas escolas. Coloca o professor em choque com a direção da escola, há um barulho, o professor não tem espaço para tomar iniciativa no processo de ensino, é sempre condicionado. Faz com que o professor dê aula durante os 45 minutos e sai, se os alunos entenderam ou não, eles não têm onde ir fazer revisão, pois não têm livros. E o professor como não é autónomo na escola, limita-se a olhar para os seus alunos com alguma angústia, pois sabe o que fez na sala de aula ao longo dos 45 minutos foi apenas introdução das matérias em forma de resumos, os alunos deviam consolidar as matérias recorrer a um meio auxiliar, neste caso o livro ou neste caso na ficha de apoio elaborada pelo professor. Perante esta situação a direção da escola devia abrir espaço para que o professor possa trabalhar com uma certa autonomia, desde que essa atividade concorra para a aprendizagem do aluno e para o seu próprio crescimento.” (p11)

Também transparece, através dos depoimentos do professor p13, a ideia de que a aprendizagem do professor no local de trabalho está encalhado, há manifestação de insegurança, burocracia e resistência à mudança por parte das lideranças, provocando nos professores um sentimento de incerteza sobre o futuro da profissão, da escola e do sistema educativo:

“... Há falta de vontade dos gestores da escola em ver um processo de ensino e aprendizagem dinâmico. Muitas vezes os professores querem fazer as coisas como devem ser feitas, mas sempre que o professor apresenta uma forma de trabalhar diferente, encontra barreiras... não estão habituados a conviver com diferenças, o professor não pode nem deve inovar as suas práticas aqui na escola, isto é um facto real”(...)

“...Mas aqui na escola temos eletroprojectores, computadores, o professor quer apresentar uma animação de genética por exemplo na sala de aula, vai ter que passar por uma burocracia muito penosa e longa para poder ter um eletroprojector na sala de aulas, se calhar recebe a autorização passado uma semana, aquela unidade temática já foi dada com dificuldades, mas estamos a falar de um material que está armazenado nos gabinetes daqueles que nem precisam destes meios. Então, para dizer o quê, numa escola se isso acontece a esse nível, isso vai crescendo a nível macro até atingir o ministério. Então, o professor aqui é que só recebe instruções, orientações, ordens, e deve cumprir cegamente sem comentário” (...)

“...O professor moçambicano não tem espaço para, pelo menos, fazer um simples juízo de valor sobre o seu próprio procedimento na educação. Porque eu acredito que o professor é um artista, aquela formação que ele teve serve em algum momento, mas o que ele vê, vive no terreno com o aluno, faz dele um artista que, de forma contínua, deve inovar e melhorar os seus procedimentos, então é que querem lhe tirar essa autonomia, essa autoridade que o professor é lhe reservada na sala de aula?...eu acho que aqui, o que a colega disse tem muita razão, devia ser assim, mas isso é o que é politicamente correto. É uma imposição total, mas não é o que nós fazemos na realidade, não o que nós conseguimos ver na realidade. Pessoalmente sinto que o sistema de per si não está tão bom, não vamos ter melhores resultados se a coisa continuar assim.”(p13)

No respeitante ao professor p19, este, ainda no âmbito dos fatores que inibem a aprendizagem do professor, menciona que o facto de os professores terem vontade de querer saber não significa encontrar noutro extremo a devida correspondência, há uma oposição desenfreada, caracterizada por uma administração pesada, que divide para reinar:

“Eu acho que são vários fatores, primeiro a vontade de querer saber, acredito que no mundo de hoje a tendência é querer saber mais, segundo é que a própria tarefa do professor é dinâmica, com a globalização o professor tem por obrigação enquadrar-se na realidade sob pena de ser mediatizado. Mas há fatores que inibem esta aprendizagem. Os fatores inibidores são mais de carácter administrativo, os gestores não ajudam em nada a vontade do professor estar permanentemente aprimorar os seus conhecimentos. Na sociedade Moçambicana o professor já não tem dignidade, aquela dignidade que sempre teve como professor, educador da sociedade evaporou. Se se quer trazer um exemplo errado na sociedade, o professor é que é o exemplo. Em Moçambique já se estabeleceu uma tabela salarial para o nível de mestrado, mas o professor com esse nível não é pago, quando pagam é para um grupo, é apenas para a classe de professores com o nível de mestrado e a lecionar no ensino superior. Como entender isto, estes dois professores fizeram a licenciatura e mestrado juntos na mesma turma, a diferença é que, enquanto um está a lecionar no ESG, o outro está no ensino superior. Não será esta uma forma de inibir a formação contínua e desenvolvimento profissional do professor que leciona no ensino secundário geral? Será que este professor não precisa de melhorar as suas práticas? Onde está o incentivo? O nível de mestrado é caro, doutoramento é muito oneroso em Moçambique e, no fim, não pagam.” (p19)

Também o professor p4 evidência o aspeto financeiro na formação, sublinhando que o financiamento pode ser um outro fator inibidor para a aprendizagem

do professor e associa a isso a sobrecarga de atividade e o número de turmas a lecionar por cada professor:

“Eu penso que também tem a ver com o financiamento. Nós não sabemos se existe um plano concreto sobre essas coisas de formação, eu acho que não está claro isso, pode haver vontade por parte da direção, e depois...(Pausa) será que há financiamento para isso? Outro dado tem a ver com o tempo que os professores dispõem, nós estamos muito apertados em termos de atividades, o número de turmas por cada professor é maior. É por essa razão que mesmo quando há uma capacitação é realizada no período de férias, acho que é por aí.” (p4)

Importa sublinhar que os professores intervenientes nos grupos focais, nos seus depoimentos, manifestam alguma ambivalência quanto à perceção dos fatores potenciadores e/ou inibidores do desenvolvimento profissional docente. Alguns professores consideram que as lideranças têm constituído como um fator potenciador da aprendizagem do professor. Outros, porém, admitem o facto de as lideranças não serem comunicativas, evidenciado pela falta de partilha de informação e divulgação de planos de atividades, as orientações/directrizes emanadas centralmente apresentarem essencialmente características formais e serem impostas administrativamente para os professores. Portanto, acabam por dificultar a aprendizagem do professor, constituindo-se como um fator inibidor:

“É assim, de um modo geral as lideranças, para ser franco, não têm facilitado a formação contínua do professor em exercício, pois mesmo que este professor consiga de forma individual concorrer e entrar numa universidade para dar continuidade à sua formação, as lideranças a vários níveis tentam, de alguma forma, perturbar este desenvolvimento, através de uma carga horária acrescida, dão tarefas exatamente naquela hora que sabem que o professor devia estar na universidade, atribuem aos professores muitos cargos na escola, por exemplo, fica delegado de disciplina, acumulando com o cargo de diretor de classe e às vezes da turma. De um modo geral, a direção da escola não estimula os professores que mostram vontade de dar continuidade dos estudos”(…)

“E eu acho que esta manifestação não é só na nossa escola, penso ser um fenómeno generalizado, pois tenho colegas noutras escola até da cidade de Maputo que se queixam da atitude da direção das suas escolas em relação a este processo de formação em exercício, sobretudo a formação externa à escola. Constitui o calcanhar de Aquiles, a maior parte de professores deparam-se com essa contrariedade, se formos a fazer um inquérito nas escolas do município, vamos encontrar que a maioria está em conflito com a direção da escola por este e outros fenómenos.” (p17)

Relativamente aos fatores inibidores, os intervenientes indicam o excesso de burocracia, e falta de incentivos e a falta de meios e materiais para dar respostas adequadas às solicitações e exigências que lhes são colocadas. A dificuldade em conciliar horários é apontada por alguns docentes como um fator que conduz a que a formação não se realize muitas vezes em contexto de trabalho, levando os professores a frequentá-la noutros locais a partir de iniciativas individuais.

“Eu queria abordar este assunto das lideranças num outro ângulo, o que acontece é que uma das coisas que está a surgir parte do governo central, porque quando se contrata um professor entrega-se a turma e carga horária e termina o processo de acompanhamento. Agora, quando se precisa alguém no mesmo local com nível superior para exercer alguma tarefa, já não pensam neste professor que está na escola, vão buscar um outro que está à procura de emprego e como se não bastasse pagam-lhe mais. Portanto, nem sempre é a direção da escola que cria problemas no seio dos professores, acredito que a escola recebe orientações centralmente de alguma entidade superior a que ela se subordina” (...)

“Para dizer que o ambiente entre professores e lideranças da escola não é pacífico, sobretudo neste capítulo de formação e desenvolvimento docente, ninguém da direção fica satisfeito quando toma conhecimento de que um professor conseguiu da sua maneira entrar numa faculdade, está a fazer licenciatura ou mestrado, logo há reuniões para julgar o professor indiretamente. Não há consciência da importância que representa esta atitude do professor para a escola, mas sim, a direção julga o professor a partir das suas ambições no poder. Há um medo de um dia ser posta em causa a sua forma de liderar os professores e a escola em geral. Fala-se muito de aprendizagem no local de trabalho, mas ninguém na verdade estimula o exercício desta aprendizagem no espaço da escola, não há tempo para tal, não há ambiente suscetível de estimular uma aprendizagem (...). E esta forma de estar, penso que não é obra apenas do diretor da escola, mas sim, um sistema instalado nas lideranças das escolas em geral” (...)

“Porque se houvesse facilidades, quando alguém terminasse a licenciatura e submeter um pedido para continuar os estudos, seria deferido, mas contrariamente a isso, evocam uma série de impedimentos e, se alguém conseguir furar a barreira e entrar sem autorização expressa, eles buscam a informação e tomam medidas que pode partir de suspensão na carreira, ou mesmo expulsão por indisciplina ou negligência. Mas mesmo que consiga contornar a barreira e terminar a formação, quando volta à escola procuram saber se foi autorizado, então se não foi significa que o seu conhecimento não é elegível, daí não terá nenhum abono no salário. Então esta decisão não pode ser só do diretor da escola, ele por que quer assegurar o seu lugar de direção na escola vai fazer cumprir a ordem que recebeu das entidades superiores. É assim como eu vejo este processo de formação de professores em exercício e o papel que as lideranças a vários níveis tem desempenhado.” (p16)

“...Por exemplo, marcam faltas quando o professor se atrasa e descontam no salário, mas quando são organizadas aulas de recuperação, sobretudo para aquelas classes com exames e o professor apresenta um plano de recuperação, já não lhe são paga as horas extras, então onde está a justiça? Que motivação terá o professor? Porque não fazer a reposição dos valores descontados? Este é o cenário que nós professores vivemos aqui na escola e penso que noutras escolas também. Mas quando se debate a qualidade de ensino em Moçambique, ninguém toca nestes assuntos, pois mexe com a sensibilidade do professor.” (p9)

Outro fator considerado inibidor tem a ver com a não implementação do estipulado no estatuto do professor, no que tange à progressão na carreira, a falta de tempo devido às exigências associadas ao cumprimento dos programas escolares, constituindo também um impedimento para o desenvolvimento profissional docente:

“Mas voltando para um aspeto que o colega se referiu, há uma questão que está acautelada no estatuto do professor, sobre a progressão na carreira, passado cinco anos tenha que haver uma progressão na carreira, mas as lideranças não implementam este dispositivo legal, a falta da implementação faz com que a maioria de professores fica 20 a 25 anos na mesma categoria, falta de vontade dos líderes. Há muita aprendizagem acumulada ao longo destes anos, mas não é valorizada, entendem que para passar de categoria deve o professor passar por uma formação formal, pois aqui conseguem travar o professor. É absurdo o que acontece na escola na vertente do desenvolvimento profissional docente.” (p17)

“A realidade é totalmente diferente, as dinâmicas na sala de aula também. Então, há que dar lugar aos professores que estão na escola e, em função das necessidades de cada área ou grupo de disciplina, desenhar uma formação ou capacitação que vá ao encontro das preocupações. A escola ou zip é o local indicado para este tipo de eventos, pois vai tratar de preocupações locais e que só localmente pode-se encontrar soluções.” (p20)

Parte dos fatores apontados pelos professores como potenciadores e/ou inibidores do processo de formação e desenvolvimento profissional de professores vão ao encontro dos resultados do estudo desenvolvido por (Flores et al., 2009), quando enumeram como potenciadores um conjunto de fatores internos e externos (cultura da escola, colaboração entre professores, visão comum de objetivos e experiências entre professores, oportunidade de aprender no local de trabalho, grau elevado de autonomia, decisões colegiais e liderança organizacional forte quanto aos internos, identificam necessidades pessoais “atualização, desenvolvimento pessoal, interesses”, motivação intrínseca, relações interpessoais, subida na carreira, compensação económica, competências sociais e afetivas.

Noutro extremo, perfilam como inibidores fatores que se situam ao nível social ‘crise política e económica, desvalorização da profissão docente’, da organização escolar ‘ausência de liderança forte, condições de trabalho, aumento de burocracia, sobrecarga de atividades, etc.’ do sistema educativo ‘reformas sucessivas, instabilidade legislativa, excesso de burocracia, condições de trabalho inadequadas, etc.’ e a nível pessoal ‘falta de profissionalismo, desmotivação profissional, falta de competências para trabalhar em equipa, etc.’.

6.3.4. Perspetivas futuras de formação e desenvolvimento profissional

Relativamente às expectativas dos professores sobre as suas perspetivas para o futuro, como imaginam o resto dos seus anos no ensino e o que pensam da sua formação e desenvolvimento profissional, parte considerável dos professores nos grupos focais manifestam, uma vez mais, sentimentos de ambivalência, ou seja, se, por um lado, apresentam uma perspetiva positiva de desenvolvimento profissional, assente na mudança de paradigma, por outro, evidenciam sinais de incerteza, desconfiança e dúvida devido à instabilidade das políticas educativas vigentes, em geral, e de formação de professores, em particular.

Os professores consideram que o seu trabalho e a profissão em si perdeu credibilidade no seio da sociedade e o Ministério da tutela não tem feito nada para que o professor ocupe o seu lugar na sociedade, como sempre ocupou, daí que questionem o futuro e o rumo da profissão docente e do próprio desenvolvimento profissional. Na

tabela que segue (tabela 50) apresentamos um conjunto de aspetos, quer de natureza positiva, quer negativa para que a formação contínua vá ao encontro das expectativas dos professores.

Tabela 50

Perspetivas futuras de formação e desenvolvimento profissional

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Perspetivas futuras	Situação atual	Aspetos negativos de formação na atualidade • Número excessivo de turmas por professor • Sobrecarga de atividades para professores em formação • Conteúdos de formações desarticuladas do contexto escolar • Formação apenas para adaptar o professor ao currículo • Formação que não assegura a continuidade na carreira do professor • Degradação do sistema educativo • Reuniões em horários de formação • Não divulgação das atividades de formação • Incompatibilidade de horários • Falta de comunicação entre os intervenientes no processo • Falta de planificação das atividades de formação
	Mudança de paradigma	Modos de pensar a formação no futuro ▪ Formação em contexto de trabalho ▪ A partir das necessidades dos professores ▪ Adequação dos horários ▪ Adequação das condições ▪ Constituição e dinamização de parcerias ▪ Criação de condições propícias à interação e comunicação entre professores ▪ Disseminação das temáticas de formação ▪ Temáticas inovadoras e objetivas ▪ Lideranças fortes

O sentimento que paira na maioria dos professores é o receio do futuro, sobretudo como lidar com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a tendência vai no sentido de degradação do estado anímico da classe, das condições de trabalho, cada vez mais vulnerabilidade da profissão, muitas vezes em resultado da falta de emprego. Entretanto, os professores acreditam ainda na possibilidade de mudança, considerando o otimismo que emerge da narrativa dos professores participantes:

“Eu penso que as próximas formações deviam ter em conta as condições em que o professor trabalha, o professor tem uma formação sim, mas trabalha numa realidade muito dura, os alunos. Por exemplo, o caso das turmas numerosas, como lidar com este fenómeno? E a própria avaliação, a carga horária, os alunos têm imensas dificuldades na assimilação das matérias, é difícil fazer acompanhamento porque são muitos, o professor tem que remar contra maré. (...) talvez eu precisasse mesmo de ter uma capacitação

no sentido de como lidar com essa situação, pois o aluno está ávido de aprender e o professor não pode, pois tem muitos dados para ensinar, muitos alunos e pouca carga horária e que nem pode mandar um aluno para o quadro. Sinto que falta mais alguma coisa. Por isso, tenho dito que tenho de trabalhar a 200%, acima de 100%, para tentar mitigar esse fenómeno de turmas numerosas, uma carga horária insuficiente e sobrecarga do professor. Uma formação se calhar podia ajudar.” (p3)

“Nós sabemos muito bem que o professor nos tempos que lá vão era visto como uma figura de respeito, se nós pudéssemos voltar para esses bons tempos, se nos pudessem devolver essa dignidade perdida seria mesmo o ressurgimento da escola onde todos aprendemos, se nós pudéssemos voltar a ver as nossas turmas com um número razoável de alunos para que nós possamos trabalhar facilmente, consideraria isso como uma vitória, porque temos muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, mas as turmas numerosas constituem um entrave para a qualidade de ensino e aprendizagem na escola. Chegado à sala de aula o professor tenta cumprir os objectivos da aula, mas em algum momento sente que não conseguirá atingir os objectivos devido, por um lado, a quantidade de alunos na sala e, por outro lado, o tempo que lhe é reservado, muito exíguo, insuficiente.” (p6)

“Para mim as perspetivas para o futuro seria haver oportunidade para o aumento do nível académico (a formação contínua) porque auxilia muito na melhoria do desempenho do professor na sala de aula, e, permite também melhorar o nível de vida de ponto de vista salarial. Sobre este último aspeto, que as entidades de direito assim que um professor atinge um certo nível de formação, que haja flexibilidade na mudança da categoria, pois o desenvolvimento profissional é acompanhado pelo crescimento também na carreira. Afinal de contas fala-se muito da necessidade da formação do professor, do professor competente, mas quando já é formado, é capaz, há resistência no seu reconhecimento, então isso não ajuda, seria bom que, no futuro, essa parte fosse acautelada, pois é direito do professor (...). Então, perspetivas para o futuro é que estes males na educação tenham o seu fim, que as escolas incentivem e criem condições para a formação contínua e em exercício dos professores, criar condições de trabalho do professor na escola, através da redução de número de alunos por turma e outras medidas organizativas.” (p7)

Por sua vez, o professor p2 considera que a questão de turmas numerosas não deve ser vista como algo normal, constitui uma falha, não é um fenómeno que se deseja, daí não ver a necessidades de realizar capacitações a favor dessa prática errada. E avança como saída o investimento em instalações escolares e formação de mais professores. Mais a diante, defende o envolvimento de professores na revisão curricular e na distribuição dos conteúdos:

“Talvez a solução passe por aumentar o número de salas de aulas e quiçá de escolas. Sobre a distribuição da carga horária, é um assunto dos fazedores do currículo, deviam pensar bem na altura da distribuição da carga horária. Eu tenho vindo a defender de há algum tempo para cá o envolvimento dos próprios professores na revisão curricular. Pois considero estes as pessoas indicadas para se pronunciar sobre esta temática, vivem a realidade escolar e estão próximos da comunidade, assim, é suposto conhecer as necessidades locais em função desta sua vivência.” (p2)

Por seu turno, alguns professores (p4, p13 e p11) perspetivam o futuro como sendo complexo e desafiam os colegas e lideranças a vários níveis a privilegiar o aspeto motivacional na abordagem e na seleção dos conteúdos e a aplicabilidade dos mesmos na vida quotidiana:

“Eu tenho uma proposta daquilo que pode ser algum tema para capacitação, que é a questão motivacional, quer dizer no meio desses problemas que todos nós temos, eu penso que era preciso promover seminários que tivessem como objetivo estimular a motivação do professor e também a motivação do próprio aluno. E olhar isso de que forma dentro daquilo que nós abordamos como conteúdos de ensino na sala de aula. Através dos exercícios, o tipo de exercícios que o aluno é dado, eu penso que há necessidade de o professor ser criativo nesse sentido, o tipo de exercício é muito importante e eu penso que é um assunto que pode ser abordado em seminários de capacitação, para estimular a vontade do aluno. Uma capacitação que, de certa maneira, oriente o professor a descobrir exercícios estimulantes que tem a ver com a realidade do aluno, que aproxime o aluno da aplicação real na vida. Os conteúdos aprendidos na sala devem ter significado, devem coincidir com alguns episódios da vida real do aluno, para ele ver que, de facto, isto é um benefício, é útil para si, é uma ferramenta para enfrentar a vida no futuro, ou seja tem aplicabilidade. Penso que esse tipo de abordagens são importantes. Pode estimular muito de modo como o aluno, de facto, faça parte daquilo que nós pretendemos, que é estar formado.” (p4)

“Talvez a direção da escola reportaria as necessidades à sua entidade máxima, mas as propostas sobre as temáticas de seminários deviam partir dos professores para o conselho pedagógico, direção da escola por aí. Em caso de a escola não estar em condições de organizar esses seminários já que também acarretam custos, não é, é preciso mobilizar recursos humanos, materiais e, às vezes, financeiros para tal, aí reportaria a intenção aos órgãos competentes para os devidos efeitos, neste caso o serviço distrital de educação.” (p11)

“Em relação à organização do seminários e escolha dos conteúdos, eu acho que deviam ser os professores a proporem à direção pedagógica e a organização da formação contínua devia ser organizada a nível da escola ou Zip e não do Ministério para a escola. Pois as dificuldades que os professores de uma determinada disciplina ou escola têm, não é a mesma que a escola X ou Y enfrenta. Por isso, a organização da formação contínua devia ser local, tendo em vista estas especificidades.” (p13)

Por seu turno, outro professor (p5), perante a complexidade em que se encontra o ensino e a sua imprevisibilidade futura, perspetiva um trabalho árduo e de muita coragem, sublinhando a necessidade de atualização dos programas de formação de professores em função das realidades contextuais das escolas e do país em geral, pois, constata-se que os conteúdos curriculares respondem à imposição internacional, sobretudo das agências que financiam alguns programas no sistema nacional de educação, neste caso, o subsistema de formação de professores:

“Bom, não sei se estarei meio atrasado mas para mim seria importante olhar-se mais a questão de atualização dos programas da formação dos professores, atualização no sentido de ajustar os modelos e currículos de formação de professores em função da realidade que se vive nas escolas, essa atualização tem que se basear mais na realidade nacional, moçambicana do que internacional, temos estado a notar que muitas vezes os nossos programas e modelos de formação de professores, incluídos mesmo de ensino escolar, respondem a interesses estranhos à realidade moçambicana, respondem à imposição internacional. Seria bom que olhássemos mais à parte interna, porque este país precisa, daí a necessidade de, no futuro, procurarmos adequar a formação de professores olhando para os desafios nacionais.” (p10)

Logo, para estes professores, a profissão docente, além de ser cada vez mais exigente, também é muito desvalorizada, sentindo que existe falta de respeito em relação ao professor e à profissão em si, desafios que os professores querem ver

superados no futuro para que a premissa do seu crescimento profissional e da qualidade de ensino-aprendizagem seja uma realidade.

Ainda um outro professor chama a atenção para o dilema cultural, ou seja, a necessidade de incluir nos programas de formação aspetos que têm a ver com a cultura do país.

“Eu acho que um dos aspetos que pode ser contemplado tem a ver com a nossa cultura, a cultura moçambicana assim ao alto parece, quer dizer, deixa-se transparecer que a formação olha um pouco para este aspeto cultural, mas, na prática, eu acho que ainda é muito insignificante a contribuição que se dá. Então, em relação as temáticas, eu acho que questões culturais devem fazer parte.” (p10)

Um outro professor perspetiva o futuro da sua carreira profissional, sugerindo mudanças no funcionamento do entidade central que tutela a formação de professores, considerando a necessidade de haver acompanhamento na carreira docente.

“Dizer que nós temos o nosso ministério que é constituído por várias direções, a direção ligada à formação devia-se deslocar à escola para auscultar os professores a cerca das suas necessidades em termos de formação, daí elaboravam um relatório síntese das preocupações, e começavam a esboçar respostas em termos de intervenções, seguindo como é lógico as prioridades do ministério. Eu creio que a nível daquele grupo indicavam alguém com competências para debater com os professores sobre estas temáticas em forma de seminários a nível da escola ou da ZIP. Hoje em dia, em Moçambique, a afetação de professores não é baseada na área de formação do contratado, tem a ver com a vaga que existe na escola. Por exemplo, a escola X precisa de um professor para dar empreendedorismo, existe um fulano que está desempregado e meteu currículo na educação, e tem licenciatura em biologia, TICs ou mesmo teologia então preenche a vaga. Onde estamos, o que queremos, empregar pessoas ou formar e educar as crianças? Não há seleção segundo a vocação e áreas de interesse na formação de professores. Num programa radiofónico acompanhei um episódio real mas lamentável, como é que se explica que um aluno que conclui 10ª classe, vai à formação durante um ano e já é professor para ensinar outras crianças? Será que os que desenham os modelos de formação de professores desconhecem a realidade de Moçambique? Ou seja, que competência tem um graduado da 10ª classe? Será falta de informação ou negligência? Terminou a 10ª+1 já ou 12ª+1 e ainda com dificuldades, que qualidade a sociedade espera? O que queremos? No final do dia vai-se culpar o professor recém-formado ou o sistema de formação? Mas será que podemos considerar este aluno que foi empurrado para a educação devido ao custo de vida como professor? Não estou aqui a dizer que o período ou melhor a longevidade do tempo da formação é que conta para a qualidade, mas acho que tem que haver um trabalho bem apurado para que alguém seja outorgado professor.” (p9)

Finalmente, os professores perspetivam um contexto de ensino que implicará muito trabalho por parte do professor e capacidade de mudança por parte das lideranças, de modo a estancar a desmotivação generalizada dos professores e resgatar a credibilidade da profissão perdida.

Como podemos verificar pelas narrativas dos participantes nos grupos focais, a maioria dos professores mostra-se apreensiva com o futuro do ensino e da sua própria

carreira; contudo, desafiam as lideranças a pautar-se por uma atitude de mudança, que provoque resposta aos novos desafios com que o ensino e formação se depara. Na perspetiva de uma parte significativa dos professores, o futuro da profissão e do ensino e aprendizagem, passa, inevitavelmente, pela mudança de mentalidade, privilegiando a partilha, trabalho conjunto, aceitando as diferenças de opinião, que, de alguma forma, possibilitarão a inovação nas práticas diárias.

De uma forma sumária podemos concluir que, uma vez que o ensino está constantemente exposto a mudanças, os professores deverão adotar uma postura de aprendizagem ao longo da vida.

Síntese

Em síntese, os resultados apresentados neste capítulo permitem-nos analisar e compreender as perspetivas dos participantes dos grupos focais sobre as oportunidades de formação e desenvolvimento profissional contínuo dos professores no contexto de trabalho, nomeadamente, as motivações, a repercussão da formação contínua no seu quotidiano profissional e experiências mais significativas do ponto de vista pessoal em termos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Além disso, a análise dos dados permite-nos identificar a mais-valia do trabalho com colegas na escola, bem como os fatores que potenciam e/ou inibem a formação e desenvolvimento profissional docente. Permite, ainda, considerar as sugestões dos professores sobre estratégias a seguir com vista à melhoria da formação contínua em Moçambique e, finalmente, perspetivar o futuro da formação e desenvolvimento profissional em contexto de trabalho.

Assim, nas narrativas dos professores participantes dos grupos focais sobre que avaliação fazem da sua formação, como caracterizam as suas práticas, quais as principais dificuldades no **quotidiano profissional** e como têm superado, emerge um conjunto de afirmações. No entanto, a ideia mais recorrente nos discursos dos professores é a de que a formação constituiu uma mais-valia no exercício profissional, pois permitiu a aquisição de competências específicas necessárias à prática docente, destacando-se, no entanto, o facto de os professores apontarem diferenças substanciais entre os contextos formativos e escolares. A mais-valia da formação é associada à

aquisição de ferramentas básicas indispensáveis ao exercício da profissão e conducente a uma autonomização do professor na sala de aula, pois, no olhar dos professores, nota-se uma diferença na abordagem do processo de ensino-aprendizagem, do ponto de vista da qualidade, comparado o antes e o pós-formação. Esta diferença é evidenciada através de maior segurança, criatividade e inovação nas práticas educativas, autonomia e liderança na sala de aula, o que, de certa forma, concorre para a melhoria da qualidade de abordagem do ensino e das aprendizagens dos alunos e da escola.

A formação contínua frequentada, nomeadamente a que é organizada nos contextos de trabalho, também é apontada por alguns docentes como um fator potenciador das práticas colaborativas, permitindo a compreensão do fenómeno educativo, através da troca de ideias e experiências. Evidentemente, a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se discutem e onde se partilha o desenvolvimento de processos colaborativos e coletivos de investigação-ação, em que os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem (Nóvoa, 1992; Day, 2001, entre outros). Destaca-se, assim, o princípio defendido por Amiguiño et al. (2003, citado em Forte, 2009, p. 345) “de que a formação acontece na produção e não no consumo (de informação)”. Além disso, a escola é aqui entendida como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não são consideradas atividades distintas (Nóvoa, 1992).

Encontramos também nas narrativas dos participantes nos grupos focais o destaque da importância da formação no seu processo de mudança e na sua forma de atuar com os seus colegas. No mesmo seguimento, consideram que a formação no contexto da escola e com os seus pares tem outro impacto, na medida em que os professores sentem-se no papel de formandos, mas também têm algo a poder transmitir aos outros, considerando este facto uma mais-valia da escola. Assim, valorizam a autoformação e a heteroformação, creditada e não creditada, realizada com os seus colegas no local de trabalho, bem como o trabalho desenvolvido em parceria com investigadores de instituições de ensino superior, reconhecendo que esse facto tem trazido benefícios em termos de resultados.

O desfasamento entre os contextos formativos e a realidade das escolas é evidenciado como um desafio, pois, os professores têm conhecimento sobre como se desenvolve ou se deve desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, mas dadas as

circunstâncias conjunturais do contexto, vai-se situando no âmbito do desejo/aspiração, sobretudo no que tange à organização, condições logísticas, ao tamanho das turmas, material de apoio pedagógico, sobrecarga de atividades, interação com a comunidade escolar, rotinas, entre outras.

No entanto, ressalta ainda dos discursos dos professores o bom ambiente de trabalho no seio da classe, sobretudo na socialização dos professores recém-chegados à escola. Para superar as dificuldades do quotidiano profissional, os professores dizem recorrer às ações de formação, à observação de aulas dos colegas mais antigos e experientes, à imagem dos seus professores/formadores enquanto alunos, ao trabalho conjunto ao nível do grupo de disciplina e outras formas de aprendizagem na escola.

Neste sentido, os resultados apontam para a existência do espírito de grupo, partilha e colaboração nas relações de trabalho na escola, evidenciado pelo companheirismo na superação dos desafios do quotidiano (Day, 2004). Dos resultados dos grupos focais ressalta ainda o aspeto formal e esporádico daquilo que os professores apelidam de trabalho conjunto, ou seja, aquilo que acontece nas reuniões de grupo, reuniões estas programáticas e obrigatórias, como são as reuniões quinzenais do grupo de disciplina, do conselho pedagógico, entre outras. Entretanto, a essência de trabalho conjunto é associada à noção de aprendizagem em colaboração na tentativa de resolver situações e aumentar a qualidade do trabalho que o professor desenvolve com os alunos, considerando que a colaboração permite a partilha de experiências, o debate de problemas e a interação, para além do trabalho interdisciplinar (Forte, 2009). Ao trabalho conjunto associam ainda a planificação das atividades do grupo de disciplina na escola. Entretanto, admitem, posteriormente, que cada professor desenvolve a sua planificação em casa.

Os níveis de colaboração entre os docentes da escola, segundo os professores participantes, apresentam uma reduzida amplitude de interação dado que envolvem pequenos grupos de professores e também uma reduzida frequência e abrangência, ou seja, situam-se essencialmente a nível do ciclo, classe e/ou grupos disciplinares. Esta perspetiva indicia a existência de uma cultura balcanizada, onde “os professores não trabalham, nem isoladamente, nem com a maior parte dos seus colegas de escola, mas sim em subgrupos mais pequenos no interior da comunidade escolar (Hargreaves, 1998, p. 95). Este tipo de ambiente na escola estimula o surgimento de conceitos diferentes

sobre a aprendizagem, os estilos de ensino, a disciplina e o currículo (Fullan & Hargreaves, 2001). Esta forma de cultura tende também a colocar problemas aos professores que desejam ampliar o seu conhecimento do ensino e de aprendizagem para além das tradições e das normas que informam o seu grupo disciplinar ou o seu nível de referência (Day, 2001).

Podemos salientar que, na perspetiva dos participantes, as práticas colaborativas situam-se sobretudo a nível das reuniões formais e obrigatórias destacando-se, assim, mais a forma do que o conteúdo da colaboração, dado que destacam as reuniões que fazem, mas não especificam, por exemplo, o conteúdo dos encontros menos formais. Assim, as formas de colaboração expressas pelos participantes nos grupos focais situam-se ao nível da comunicação verbal. Como refere (Little, 1990), estas práticas de colaboração não são consideradas como expressões de colegialidade “autêntica”, mas referem-se a formas “fracas” de colegialidade. Ainda destes dados podemos concluir que estamos diante de uma variedade de relações colegiais entre os professores, que se situa entre a imposição e a espontaneidade, ou seja, entre a colegialidade artificial controlada administrativamente e colegialidade controlada pelos docentes, Hargreaves (1998), não obstante neste último caso com menor frequência. Também Williams, Prestage, e Bedward (2001) sustentam que a existência/criação de estruturas de colaboração na escola (espaços, tempo, organização) potencia a emergência e o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas entre os docentes. Daí que, em vez de “colegialidade artificial” que leva consigo uma conotação negativa, Williams et al. (2001), preferem o termo “colaboração estrutural”, exatamente porque a veem como uma etapa para a colaboração genuína ou autêntica. No mesmo diapasão encontramos (Day, 2004), ao considerar a colaboração imposta um passo que pode levar ao desenvolvimento de atitudes/estratégias de colaboração.

Este facto indicia a existência de uma partilha forçada e institucional, ou seja, práticas de colaboração esporádicas, essencialmente de carácter formal, ‘reuniões estabelecidas centralmente’, situando-se frequentemente no desenvolvimento de projetos específicos ‘numa lógica de imposição e de resposta às medidas da administração central ou da direção da escola ou ainda decorrentes das exigências curriculares’, sendo de carácter obrigatório e não de uma forma sistemática e

espontânea de planificação conjunta, de produção ou troca de materiais, de organização de atividades pedagógicas conjuntas, entre outras.

Como referem (Fullan e Hargreaves, 2001), em culturas genuinamente colaborativas, a diferença de ideias é mais forte e mais frequente do que noutras, pois os propósitos, os valores e a relação com a prática são discutidos. A partilha da diversidade de ideias torna-se possível devido à existência de uma base sólida de segurança fundamental em que se baseiam as relações entre os professores, “uma segurança que permite a discussão aberta e a discordância temporária, na certeza de que a continuidade das relações não será posta em causa” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 89).

Não obstante as constatações nas narrativas dos participantes, de um modo geral, dos resultados destaca-se a importância que os professores atribuem à formação frequentada, enquanto oportunidade ímpar para se ser professor. A aprendizagem com os colegas mais antigos e experientes é outro aspeto que sobressai, não sendo de menor importância o apelo da necessidade de aprender sempre, pois, na perspetiva dos professores, a profissão docente é complexa e dinâmica, exigindo, assim, dos professores comprometimento, inovação e mobilização de esforço intelectual, mediante atualização permanente dos conhecimentos e sua adaptação ao contexto real da escola. Como considera (Day, 2001), a natureza dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e dos contextos em que trabalham os professores exige do professor uma aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo, de modo a acompanhar e inovar as suas práticas.

Relativamente à **formação contínua: motivações e repercussões**, a análise dos resultados permite-nos dizer que os professores valorizam mais as motivações emancipatórias ‘associadas ao próprio desenvolvimento’ e práticas ‘resolução de questões ou exigências relacionadas com o próprio ensino’ do que políticas ‘no sentido de aplicação das orientações da entidade central’, destacando-se uma conceção orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional, ao apoio para a mudança das práticas e ao sentimento de valorização da profissão docente, que decorrem mais de motivações intrínsecas.

Relativamente à repercussão da formação, embora a análise da narrativa dos professores aponte para uma perspetiva de desenvolvimento profissional a curto prazo,

decorrente quase exclusivamente da repercussão da formação contínua nas suas práticas em sala de aula, os professores reconhecem o impacto positivo que a natureza desta aprendizagem tem no seu crescimento profissional, não obstante, admitirem a descontextualização de grande parte das ações de formação com as reais necessidades dos professores e da escola.

Esta posição parece não encontrar paralelismo com outros estudos, como por exemplo Estrela & Estrela (2006) que apontam para o fraco impacto da formação contínua na prática dos professores e na inovação das escolas. Muito provavelmente, esta circunstância deve-se à natureza do contexto em que o presente estudo foi desenvolvido. De referir que este estudo foi desenvolvido num contexto especialmente desafiador, marcado por uma crise económica, financeira e social que, inevitavelmente, teve repercussões nas escolas e nos professores. Apesar desta conjuntura não favorável, os docentes participantes dos grupos focais apontam para a mais valia das ações de formação contínua no exercício da profissão, o que, a nosso ver, enriquece o processo de ensino-aprendizagem, o próprio crescimento profissional, e, quiçá, a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Da análise dos resultados emergem preocupações e tristeza dos professores, devido à desarticulação das temáticas de formação e os contextos escolares, ou seja, nem sempre as formações ajudam o professor a superar as dificuldades do dia-a-dia, pois elas estão desfasadas da realidade, respondem a outras agendas. É consensual nos professores participantes que a saída passa pela mudança nas mentalidades das lideranças, considerando o envolvimento dos professores nas decisões sobre a sua própria formação.

É de considerar que prevalece nas perspetivas dos intervenientes uma posição de indefinição no concernente à formação contínua, designadamente no que tange à repercussão e impacto real na prática, considerando as necessidades profissionais dos professores. Ainda ressalta da análise dos resultados a sensação de que não tem sido hábito nas escolas e noutras instituições responsáveis pela formação docente dar oportunidade ao professor de participar na tomada de decisões sobre a formação a ele inerente. Portanto, destaca-se a perspetiva da discordância dos processos de organização das ações de formação contínua.

Podemos concluir que a análise dos dados qualitativos revelam uma visão mais pessimista dos professores acerca da formação contínua, ao apontar a falta de atividades de formação relevantes e o facto de a formação contínua nem sempre ir ao encontro das necessidades e expectativas dos professores. Também identificaram alguma repetição e redundância em termos de conteúdo das ações de formação contínua, corroborando os resultados do estudo realizado por (Flores et al., 2009).

No concernente às **experiências mais significativas** do ponto de vista pessoal e profissional que marcaram a carreira do professor, a análise das declarações dos participantes levam-nos a concluir que os professores participantes nos grupos focais, cujos percursos profissionais se encontram na sua grande maioria na denominada fase da divergência⁷ ‘momento caracterizado pelo desinteresse no seu desenvolvimento profissional, em virtude de excesso de burocracia’, dão sinais de algum cansaço, encaminhando-os para situações de rotina, resultados consoantes com os estudos de (Huberman, 1989; Gonçalves, 2009). Portanto, podemos inferir que estes últimos anos considerados pelos professores como anos difíceis nos quais a instabilidade das políticas educativas, as más condições de trabalho, a prestação de contas, associados à falta de apoio pedagógico e autonomia do professor, burocracia e descredibilização da profissão docente, tiveram repercussão, de forma negativa, no seu desenvolvimento profissional, contrariamente ao início da carreira, momento em que cresceram pessoal e profissionalmente.

Além disso, são destacadas as experiências de aprendizagem relativas a atividades específicas que se desenvolveram em contextos específicos e menos alargadas no tempo, e que permitiram o desenvolvimento de um trabalho conjunto num ambiente informal, enriquecedor e conducente a um crescimento, tanto para o professor, assim como para o aluno, destacando ainda a importância do ambiente informal na abstração do aluno, o mesmo podendo ser considerado em relação às dinâmicas do trabalho pedagógico dos professores.

A análise dos dados permite ainda concluir que, os incidentes ao longo da carreira constituem um alento para os professores continuarem a trabalhar e a crescerem

⁷ Percurso profissional entre os 8 aos 14 anos de serviço, caracterizado por uma divergência (seguido imediatamente à fase de estabilização – 5 a 7 anos), quer pela positiva (empenhamento e entusiasmo) ou pela negativa (descrença e rotina).

pessoal e profissionalmente, reconhecendo que, das dificuldades derivadas, por um lado, da complexidade da própria profissão e, por outro, da conjuntura do país, um dia terão o seu fim, sendo, no entanto, necessário fazer uma introspeção, na perspetiva de encontrar espaço de partilha, diversidade, diferença, rumo à mudança e inovação. Esta atitude de perseverança e aceitação conduzirá a um *amanhã* melhor para todos, nomeadamente, os professores, os alunos, a escola e a sociedade.

Os resultados apontam que, quer as experiências positivas, quer as negativas, desencadearam mudanças profundas sobre as práticas do professor, que o exercício da profissão docente apresenta-se como tarefa muito complexa e exigente que remete para um sentido de vocação. Assim, sem ultrapassar as fronteiras do conhecimento sobre o ensino e sobre a aprendizagem e sem se considerar com cuidado a base empírica que orienta o pensamento e a tomada de decisões, não é provável que a mudança ocorra (Loughran, 2009).

Quanto ao **trabalho com colegas e suas potencialidades em termos de desenvolvimento profissional**, apesar da perceção dos professores sobre a importância do trabalho com colegas e a mais-valia da partilha de experiências, o trabalho colaborativo na escola apresenta indícios de trabalho formal e superiormente traçado, sendo assumido pelos professores devido à sua utilidade e relevância. No mesmo diapasão, encontramos professores que apresentam uma visão mais crítica sobre as atividades que têm origem externa ‘impostas’. Daí que as práticas colaborativas não são genuínas, pois estão restritas a reuniões estabelecidas, sendo de menor importância na perspetiva dos professores.

Da análise dos dados sobre o trabalho com colegas, podemos concluir que há uma variedade de relações colegiais entre os professores, que se situa entre a imposição educada e a espontaneidade, ou seja, entre a colegialidade artificial controlada pela administração da escola e a colegialidade controlada pelos professores (Hargreaves, 1998). No mesmo seguimento, são de destacar algumas iniciativas decorrentes de interesses contextuais e pessoais de professores que ocorreram a um nível micro. Este tipo de iniciativas remete para a ideia de um propósito comum com convergência de motivações e interesses, assumindo, assim, um carácter menos formal, isto é, de verdadeira colaboração (Hargreaves, 1998), pelo seu carácter genuíno, orientado para o

desenvolvimento, contextualizado, espontâneo e voluntário. Estas atividades são menos frequentes e nunca são referidas como praticadas no contexto de sala de aula.

Em suma, na narrativa dos professores, destaca-se mais a forma, ou seja, descrevem a configuração dos padrões de interação e de associação existentes entre eles, do que o conteúdo, que tem a ver com as atividades nas quais estes professores se envolvem quando estabelecem tais relações do trabalho com colegas, pois referem as reuniões que fazem, sem especificar o conteúdo desses encontros. Os professores identificam ainda as conversas do corredor, nos intervalos entre as aulas, na sala dos professores e em encontros informais espontâneos. Os corredores, o recreio, a sala dos professores constituem espaços e momentos, por excelência, para a troca de ideias e desenvolvimento de reflexões no âmbito informal, que robustecem a aprendizagem do professor (Day, 2001).

No concernente aos **fatores que potenciam o desenvolvimento profissional docente**, da análise dos resultados destaca-se a existência de uma liderança forte e aglutinador como um fator essencial para a promoção do crescimento profissional dos professores na escola, decorrente da abertura, comunicabilidade, disponibilidade, dinamismo e partilha. Ainda no âmbito de fatores apontados pelos docentes como potenciadores do desenvolvimento profissional no local de trabalho, emerge a estabilidade dos professores e as políticas de educação, pois este facto levará a que os professores se sintam motivados e desafiados por um propósito comum, sentido de pertença e identificação dos mesmos com os programas curriculares emanados centralmente.

Estes resultados corroboram outros estudos (Fullan e Hargreaves, 2001; Day, 2001; Veiga Simão et al., 2007; Flores et al., 2009, entre outros), quando salientam a importância das lideranças para a criação e manutenção de culturas orientadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e para a motivação dos professores enquanto motor da sua aprendizagem e do desenvolvimento profissional.

Depreende-se, ainda, dos resultados que as políticas de educação em geral, e de formação de professores, em particular, constituem um entrave a um desenvolvimento célere e que a adoção de uma estratégia individual, por parte dos professores, no seu

processo de formação contínua, conduzirá a um desenvolvimento profissional desarticulado da sua realidade escolar. Correia (2012), socorrendo-se de outros autores, sustenta que a obrigatoriedade e a descontextualização da formação contínua constituem os fatores fortes na inibição do desenvolvimento profissional dos professores. No mesmo diapasão, a autora refere que a causa de não existirem verdadeiras oportunidades para renovar a escola e a cultura dos professores se deve, em grande medida, à descontextualização da formação contínua.

Apesar de os professores considerarem existir oportunidades para se desenvolverem profissionalmente, sobretudo a nível individual, indiciam fatores inibidores, de vária ordem, que poderão restringir ou limitar o seu processo de desenvolvimento profissional. Assim, como **fatores inibidores do desenvolvimento profissional**, os professores nos grupos focais apontam para aspetos relacionados com a organização escolar, nomeadamente, as condições organizacionais e estruturais desadequadas devido à inflexibilidade dos horários, sobrecarga de atividades, constrangimentos a nível dos horários, falta de autonomia para organizar formação, as turmas grandes, a instabilidade das políticas educativas e curriculares, a falta de formação profissional relevante, descredibilização da profissão docente, desmotivação profissional generalizada e falta de incentivos. Associam também outros fatores, designadamente, o ambiente de contestação que se vive atualmente nas escolas secundárias, decorrente da introdução das disciplinas profissionalizantes, sem antes formar e afetar os respetivos professores, a contestação da qualidade do ensino e dos professores pela sociedade, a indisciplina generalizada dos alunos e ainda a superlotação das escolas.

Como referem Flores et al. (2009), a cultura da escola, e nomeadamente a colaboração entre docentes, a visão partilhada sobre o sentido do seu trabalho, o grau de autonomia, a tomada de decisões partilhada e a liderança forte são fatores que os professores consideram elementos centrais na promoção do seu desenvolvimento profissional contínuo. No mesmo sentido, a consideração das necessidades pessoais, o relacionamento interpessoal e a subida na carreira são fatores que ressaltam dos resultados como elementos pessoais fulcrais para o desenvolvimento profissional docente. A emergência do conceito de formação em contexto implica que os professores se mobilizem com o objetivo de, em trabalho colaborativo, enfrentarem as tensões e

desafios inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-los (Flores et al., 2009).

Analizando as **perspetivas futuras de formação e desenvolvimento profissional**, nas suas várias vertentes, verifica-se existir um conjunto muito vasto de interesses pessoais e profissionais dos vários professores participantes nos grupos focais. Como referem Estrela e Estrela (2006), o facto de existirem várias necessidades de formação tais como: as sentidas pelo professor, pelo aluno, pela escola, pelo sistema, pela profissão e pela sociedade, “uma formação que dê resposta a necessidades tão diferentes não é tarefa fácil” (Estrela & Estrela, 2006, p. 76). Prosseguindo, os mesmos autores sustentam que as necessidades da instituição/escola podem ou não ser coincidentes com as dos professores, assim como o tipo de necessidades entre estes poder entrar em conflito, em virtude de apresentarem perspetivas diferentes enquanto pessoas e enquanto profissionais sobre a formação.

Porém, apesar dos vários interesses em questão, dever-se-á assegurar uma formação contínua que contribua para o desenvolvimento profissional do professor, superando a visão mais restrita e tradicional na lógica do modelo único (Lieberman, 1996; Marcelo, 2009) que se baseia predominantemente em iniciativas pontuais, isoladas e de curta duração (Day, 2001; Estrela & Estrela, 2006).

Ainda da análise dos resultados, podemos concluir que os professores perspetivam um futuro no ensino desafiador, decorrente da conjuntura atual, o que implicará a mobilização de esforço cognitivo dos professores e capacidade de mudança por parte das lideranças, de modo a inverter o atual cenário caracterizado pela desmotivação generalizada da classe docente e dos alunos e pela escassez de oportunidades de desenvolvimento profissional contínua dos docentes.

Correia (2012), recorrendo a outros autores, sustenta que a necessidade de se ultrapassar o paradigma da deficiência, que tem suportado muitas iniciativas de formação contínua, para abarcar outras estratégias de formação e de desenvolvimento profissional, bem como aumentar o impacto do desenvolvimento profissional dos professores ao nível das suas crenças, das suas práticas e da aprendizagem dos alunos, conduz à emergência e desenvolvimento de perspetivas mais ecológicas e construtivistas de desenvolvimento profissional (Flores et al., 2009).

CAPITULO VII – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Nesta secção apresentamos as principais conclusões deste estudo, procurando dar resposta às questões inicialmente colocadas e fazer uma síntese da análise dos dados, bem como uma reflexão sobre o seu significado e as suas implicações.

Através desta investigação, procurámos estudar o modo como os professores olham para o seu desenvolvimento profissional contínuo e para as oportunidades de aprendizagem na escola, bem como conhecer as suas perceções sobre as lideranças e culturas escolares e contributo destes aspetos para o seu crescimento profissional.

Tendo em atenção os objetivos propostos, e ao pretendermos estudar as motivações, experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo em contexto de trabalho numa perspetiva holística, o estudo partiu primordialmente das perceções e representações dos professores. Para o efeito, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa, junto dos professores que lecionam nas escolas públicas do ensino secundário geral do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia no Município da Matola.

Foram quatro questões norteadoras do estudo:

1. Quais são as motivações, experiências e as oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho?
2. Como e quando é que os professores aprendem no local de trabalho?
3. De que modo as lideranças e culturas escolares influenciam o desenvolvimento profissional dos professores?
4. Como potenciar culturas que estimulam o desenvolvimento profissional docente em contexto de trabalho?

Através da análise global dos dados resultantes, quer da aplicação do questionário (n=433), quer da realização dos grupos focais (n=20), ressaltam os aspetos que a seguir enunciamos.

Em relação à questão **“Quais são as motivações, experiências e oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho?”**, podemos concluir, através da análise dos resultados, que há uma valorização por parte dos professores da formação de carácter formal, numa perspetiva

de formação mais a curto prazo, como resposta a necessidades imediatas, pese embora reconheçam também o papel da formação contínua no desenvolvimento profissional a longo prazo. Além disso, os resultados apontam para uma perspetiva de formação contínua que deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas e de atividades centradas na sala de aula e no desenvolvimento profissional individual.

De um modo geral, a procura da formação contínua centra-se em áreas temáticas relacionadas com a prática pedagógica e temas relacionados com a educação, destacando-se as metodologias de ensino e a avaliação, sendo modalidades de formação preferenciais os seminários, recorrendo essencialmente às zonas de influência pedagógica. Esta circunstância deve-se ao facto de o processo educativo, e o de ensino em particular, estarem em constante e permanente transformação, conduzindo os professores a uma formação e atualização constante. A atualização através da frequência de cursos de formação é destacada pelos professores como uma dimensão a considerar no seu trabalho, nomeadamente, pela inovação, criatividade, partilha e diversidade, aspetos importantes na prática docente.

Os professores reconhecem a importância da formação frequentada, enquanto oportunidade para se ser professor, realçando a sua repercussão na prática educativa. Destacam as aprendizagem na escola com os colegas mais antigos e experientes, nomeadamente através da troca de experiência com outros professores, indicador da tomada de consciência em relação a complexidade da profissão docente, e ao significado de ser professor, pressuposto indispensável para a motivação, comprometimento, inovação da prática. Como refere (Kelchtermans, 2009, p. 66), para além das competências técnicas e do conhecimento, a motivação, o comprometimento e a satisfação profissional dos professores são “garantias” importantes de uma “boa educação”. Por outro lado, os professores valorizam a autoformação e a heteroformação, formal e não formal, realizada com os seus colegas no local de trabalho, bem como o trabalho desenvolvido em parceria com investigadores de instituições de ensino superior, reconhecendo que esse facto tem trazido benefícios em termos de resultados.

Quanto às motivações que levaram os professores a frequentarem a formação contínua, a análise dos resultados permite-nos concluir que foram essencialmente de natureza emancipatória ‘associadas ao próprio desenvolvimento’, mas sobretudo práticas ‘associadas à resolução de questões ou exigências relacionadas com o próprio

ensino’. Menos relevantes são as motivações políticas ‘no sentido de aplicação das orientações da entidade local e/ou central’, destacando-se uma conceção orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional, ao apoio para a mudança das práticas e ao sentimento de valorização da profissão docente, que decorrem mais de motivações intrínsecas.

Os docentes reconhecem ainda que as suas necessidades de formação situam-se a nível pessoal na área das relações interpessoais, que associam às sucessivas mudanças e crescentes exigências próprias da complexidade da profissão docente, em áreas de conhecimento específico, bem como a necessidades de crescimento profissional, particularmente no que diz respeito à sua atualização científica e também pedagógica. Porém, os professores acrescentam que, pese embora o impacto positivo que a aprendizagem tem no crescimento profissional docente, verifica-se a falta de articulação entre as necessidades dos professores e o processo de organização da formação, ressaltando a ideia de que na prática essas formações têm em vista apenas o cumprimento de medidas tomadas centralmente, pois não são acompanhadas por qualquer análise de necessidades junto dos professores.

Aliás, este aspeto é bem vincado pelos professores nas discussões em grupos focais, ao enumerarem um conjunto de incongruências e/ou paradoxos na organização das ações de formação, desde (i) a inadequação dos eventos formativos em relação aos interesses e necessidades dos professores; (ii) o desfasamento com a prática; (iii) a falta de flexibilidade e de diversidade; (iv) a repetição e redundância dos conteúdos da formação; (v) a inflexibilidade dos horários; (vi) a falta de profissionalismo (dos formadores), entre outros, que leva os professores a considerar a formação contínua em Moçambique uma utopia.

Esta visão corrobora conclusões de outros estudos (Flores et al., 2009; Estrela & Estrela, 2006, pp. 78-79), recorrendo a outros estudos sobre a formação contínua, ao considerarem que se trata de “uma oportunidade parcialmente perdida de renovação da escola e da cultura dos professores”, devido ao “grande desfasamento entre as intenções e as realizações, entre as retóricas e os normativos da formação e a sua concretização no real”. Nesta perspetiva, emerge a necessidade de repensar a formação contínua, entendida, “como um conjunto de interações e cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, capazes de favorecer a investigação, a prática

reflexiva e a profissionalização interativa e de estimular a sinergia das competências profissionais de todos os intervenientes” (Estrela et al., 2006, p.75).

Assim, os professores referem como estratégias a constituição de parcerias entre as escolas e as universidades e realização da formação nas escolas e/ou na ZIP articulada com os interesses e necessidades dos professores. Consideram ainda a urgência da mudança de mentalidades dos gestores da educação em geral, e das escolas em particular, através da adoção de práticas colaborativas, considerando o envolvimento dos professores nas decisões sobre a sua própria formação (Day, 2001), de modo a fazer da escola uma comunidade onde todos aprendem (Frost, 2012).

Apesar desta postura crítica e de discordância dos professores em relação à consecução de uma formação contínua exterior ao sujeito, objeto da formação, ressalta a partir da análise dos resultados que, de um modo geral, se evidencia uma perceção teoricamente positiva relativamente ao carácter participativo e encorajador das lideranças no contexto educativo.

Os resultados evidenciam, no entanto, uma indefinição relativamente à existência de uma cultura potenciadora de uma orientação profissional individual no contexto escolar, pois, numa análise geral dos resultados, depreende-se que cerca de 30% dos professores percecionam uma orientação profissional individual enquanto 40% dos professores posicionam-se no extremo oposto, ou seja, discordam ou discordam totalmente da existência de uma cultura marcada pelo individualismo. Ora, um dado curioso que emerge da análise dos resultados nesta variável tem a ver com o cuidado que os professores atribuem à abordagem do contexto educativo em que trabalham. Esta posição dos professores pode ser entendida como um indicador da presença de uma orientação profissional individual, pois, assim tem sido tradicionalmente considerado (Flores et al., 2009).

Analisando os resultados sobre orientação profissional coletiva, que tem a ver com a existência de uma comunidade que valoriza a aprendizagem e disposta a desenvolver-se e a mudar a par de alterações no seu trabalho, podemos concluir que, apesar de alguma indefinição e até alguma ambivalência no que diz respeito às relações profissionais, nomeadamente no que se refere ao individualismo, os professores consideram que é prática na sua escola, a planificação conjunta e a partilha de ideias e materiais. No mesmo diapasão, a grande maioria dos professores valoriza as reuniões

com os colegas para o trabalho com os alunos. Esta perspetiva parece indiciar, na perspetiva dos professores, a possibilidade da presença nos contextos educativos dos professores de uma liderança comprometida com a criação de comunidades de aprendizagem.

Da análise dos resultados obtidos na exploração de eventuais diferenças na cultura escolar em termos de orientação profissional consoante a localização da escola (urbana, periferia e rural) e o nível de ensino (1º; 2º e 1º/2º ciclo do ESG) conclui-se que não existem diferenças na orientação profissional individual consoante a localização da escola mas, por outro lado, revelam diferenças na orientação profissional coletiva. Os professores que trabalham em escolas rurais, por comparação com os professores que trabalham nas escolas localizadas no meio urbano ou em zonas periféricas, identificam uma menor perceção de uma cultura escolar potenciadora de uma orientação profissional coletiva.

Analisando a mesma variável consoante o nível de ensino (1º; 2º e 1º/2º ciclos do ESG), encontramos diferenças na orientação profissional individual, mas não na coletiva conforme o nível de ensino. Os professores que lecionam o 2º ciclo, por comparação com os professores que lecionam no 1º ou simultaneamente 1º e 2º ciclos, percicionam de uma cultura mais marcada por uma orientação profissional individual.

Os resultados da análise da correlações entre os indicadores de liderança e de orientação profissional permitem-nos concluir qu, as perceções dos professores sobre o carácter participativo e encorajador das lideranças dos seus respetivos contextos educativos não têm relação com a perceção de uma cultura escolar potenciadora de uma orientação profissional mais individual. Por outro lado, existe uma relação robusta positiva e altamente significativa do ponto de vista estatístico entre a liderança participativa e a perceção de uma cultura escolar potenciadora de uma orientação profissional coletiva. Por outras palavras, quanto mais os professores percicionam a liderança do seu contexto escolar como encorajadora e participativa, maior é a perceção de uma cultura escolar que fomenta uma orientação profissional coletiva.

Socorrendo-nos, mais uma vez, da voz dos professores nos grupos focais, somos levados a concluir que esta indefinição e ambivalência em relação à orientação profissional dos professores nos seus contextos educativos pode estar relacionada com o

facto de os professores considerarem trabalho colaborativo as reuniões de grupo, reuniões programáticas e obrigatórias, como são as reuniões quinzenais do grupo de disciplina, do conselho pedagógico, entre outras. Entretanto, a essência de trabalho conjunto, como foi referido atrás, é associada à noção de aprendizagem em colaboração na tentativa de resolver situações de aprendizagem e aumentar a qualidade do trabalho que o professor desenvolve com os alunos, considerando que a colaboração permite a partilha de experiências, o debate de problemas e a interação, para além do trabalho interdisciplinar (Forte, 2009).

Dos resultados obtidos, relativamente às orientações profissionais dos professores, além de serem caracterizadas por uma indefinição significativa, existindo até alguma ambivalência na sua interpretação, emerge a ideia de que é imprescindível e urgente promover nas escolas momentos, espaços e ambientes colaborativos, conducentes a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz, resultados que encontram paralelo com estudos anteriores (Forte, 2009; Flores et al., 2009; Correia, 2012).

Quanto às oportunidades individuais de desenvolvimento profissional contínuo no contexto de trabalho, os professores apresentam menos convicção, a avaliar pela percentagem de concordância, ou seja, os professores consideram que têm poucas oportunidades de se desenvolverem profissionalmente de forma contínua. Todavia, não obstante esta manifestação negativa em relação ao seu crescimento profissional no contexto de trabalho, verifica-se, a partir da análise dos resultados, que, no cômputo geral, os professores consideram que na sua escola há oportunidades para aprender algo de novo e para desenvolver um trabalho criativo. É destacado o papel das lideranças escolares a vários níveis, no apoio e encorajamento/estímulo à participação na formação, referindo que uma liderança eficaz é importante para promover o desenvolvimento profissional dos professores. Esta perspetiva corrobora investigações que têm enfatizado a importância de lideranças eficazes para a criação e manutenção de comunidades de aprendizagem (Flores, 2004; Veiga Simão, Flores, & Ferreira, 2007; Flores et al., 2009).

Relativamente às oportunidades coletivas de desenvolvimento profissional contínuo, ao nível da escola/ZIP, destaca-se uma preocupação dos professores em relação à sala de aula e uma visão positiva dos professores em relação à escola.

Consideram ainda que, na sua escola, os professores se preocupam com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola. Todavia, a análise global dos resultados permite concluir que, na sua escola/ZIP, não existe uma política global de desenvolvimento profissional, situando-se, essencialmente, ao nível de iniciativas de formação individualizadas e com pouco impacto no desenvolvimento da escola. Além disso, regista-se uma indefinição dos docentes quanto ao encorajamento para participar em atividades de desenvolvimento profissional. Apesar desta postura crítica, são destacadas, a partir da análise dos resultados dos grupos focais, algumas oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo de carácter formal e informal no contexto de trabalho, nomeadamente experiências de aprendizagem relativas a atividades específicas que se desenvolveram em contextos específicos e menos alargadas no tempo e que permitiram o desenvolvimento de um trabalho conjunto, enriquecedor e conducente a um crescimento, tanto para o professor, como para o aluno. Esta circunstância corrobora o estudo de Flores, Veiga Simão, Rajala, e Torneberg (2009, p. 131) que concluiu que “de um modo geral, os professores não estão habituados a pensar na escola como uma organização que aprende”.

Quanto à questão **“Como e quando é que os professores aprendem no local de trabalho?”**, podemos dizer, a partir da análise global dos resultados, que os professores foram recorrentes em apontar o trabalho com colegas dentro e fora da escola, assim como o relacionamento entre professores como condições essenciais para que se sintam bem nas suas escolas, levando-os a permanecer lá e a apostarem no seu desenvolvimento profissional.

A principal ideia que emerge dos resultados prende-se com o facto de os professores no exercício das suas atividades profissionais considerarem a partilha e a colaboração como pressupostos essenciais para a sua aprendizagem no contexto educativo, ressaltando o espírito de grupo bem como a partilha, quer de práticas e de experiências, quer na adaptação de materiais didáticos, quer ainda na socialização de professores novos.

Ainda a partir da análise dos resultados, sobretudo, dos grupos focais, no concernente às experiências consideradas como mais significativas do ponto de vista da sua formação e desenvolvimento profissional, os professores valorizam experiências de

aprendizagem que partilharam com outros colegas, experiências com alunos, experiências na escola, experiências pessoais e experiências de formação de âmbito formal, situando-se ao nível de aprendizagem a partir dos outros (Flores et al., 2009).

Neste sentido, nota-se uma clara incidência na aquisição das aprendizagens através das práticas e da experiência, nos contextos em que os professores trabalham, o que encontra paralelo com as ideias defendidas por Connelly e Clandinin (1995, citados em Day, 2001, p. 68) que enfatizam a importância da experiência e do conhecimento pessoal dos professores remetendo para o seu “saber prático pessoal”. No mesmo sentido, Kelchtermans (1995, citado em Forte, 2009, p. 432) sublinha este processo de aprendizagem ao longo da vida, através de experiências, designadamente ao nível da esfera privada: família, colegas que funcionam “como uma espécie de «espelho» que abre os olhos dos professores para comportamentos profissionais de que ainda não se tinham apercebido”.

A análise dos dados permite ainda concluir que os professores consideram os incidentes ao longo da carreira um desafio para continuarem a trabalhar e a crescerem pessoal e profissionalmente, esperançados que as dificuldades derivadas, por um lado, da complexidade da própria profissão e, por outro, das políticas e da conjuntura do país, um dia terão o seu fim, sendo, no entanto, necessário fazer uma reflexão individual e coletiva, na perspetiva de encontrar espaço de aceitação, partilha, diversidade, diferença, rumo à mudança e inovação. Esta atitude de perseverança e aceitação conduzirá a um *amanhã* melhor para todos, nomeadamente, os professores, os alunos, a escola e a sociedade. Na verdade, a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se discutem e se partilham permitindo o desenvolvimento de processos colaborativos e coletivos de investigação-ação, em que os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem (Nóvoa, 1992; Day, 2001; Amiguinho et al., 2003).

No quadro destes resultados, podemos dizer que os professores manifestam simultaneamente uma valorização da formação formal e também da informal, para além de outras oportunidades de aprendizagem como o trabalho colaborativo com seus pares no contexto da escola e para além dela. Os resultados apontam, ainda, para o reconhecimento, por parte dos professores, do interesse e da importância da formação no plano pessoal e profissional. Emergem ainda dos dados quer as experiências

positivas, quer as negativas, que desencadearam mudanças nas práticas do professor, a que acresce o facto de o exercício da profissão docente constituir uma atividade muito complexa e exigente que remete para uma perspectiva de vocação.

No âmbito da aprendizagem e desenvolvimento profissional, os participantes apresentam uma visão de certa forma positiva, apesar do reconhecimento da existência da indefinição e/ou ausência de uma política e estratégia clara de formação e desenvolvimento profissional no contexto da escola. Estes docentes apresentam um entendimento da aprendizagem numa perspectiva alargada de desenvolvimento profissional, onde incluem todas as experiências/atividades formais, informais, individuais ou coletivas, que fizeram a diferença no seu quotidiano, o que encontra convergência com estudos realizados por outros autores noutros contextos (Kelchtermans, 1995, citado em Correia, 2012).

Relativamente à questão **“De que modo as lideranças e culturas escolares influenciam o desenvolvimento profissional dos professores?”**, podemos dizer que os resultados apontam para a existência de uma liderança forte como fator essencial para a promoção do crescimento profissional dos professores na escola. Neste âmbito, os professores apontam para três aspetos essenciais que uma liderança participativa implica, nomeadamente eficácia, encorajamento e participação na tomada de decisões. Aliás, estes aspetos foram recorrentes nas narrativas dos professores em grupos focais, onde apontam para um conjunto de mudanças necessárias aos três níveis: a aposta nas parcerias, a necessidade de alterar mentalidades, a partilha dos bons e maus momentos, a promoção de espaços, tempo e condições que promovam a comunicação, o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, as oportunidades de participar na vida da escola, a necessidade de elaborar um plano em colaboração, a socialização dos planos escolares, a aposta em situações grupais de comunicação sobre tomadas de decisão, a participação dos professores nas decisões sobre a sua formação, entre outras. Ainda no âmbito de fatores apontados pelos docentes como potenciadores do desenvolvimento profissional no local de trabalho, ressalta a necessidade de ajustar as políticas de educação, e da escola em particular, à realidade, a aposta no desempenho de cargos de gestão local pelos professores, pois este facto levará a que os professores se sintam motivados e desafiados por um propósito comum, sentido de pertença e comprometimento com a sua aprendizagem e com o desenvolvimento da escola.

Estes resultados corroboram outros estudos (Fullan & Hargreaves, 2001; Day, 2001; Flores, 2004; Veiga Simão et al., 2007; Flores et al., 2009) ao evidenciar o papel das lideranças para a criação e manutenção de comunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional contínuo, para a motivação e comprometimento dos professores, a par da criação de um sentido para o seu trabalho e da maior atenção às condições e às oportunidades de aprendizagem dos professores no local de trabalho. O ambiente escolar é apontado como fator essencial para a promoção do seu desenvolvimento profissional contínuo, através da capacidade de abertura à troca de experiências, para a interação e interajuda, bem como a predisposição para participar em projetos inovadores e de modo colaborativo, aspetos que, na opinião dos professores, são uma mais-valia para a inovação das suas práticas e, por conseguinte, para se desenvolverem profissionalmente.

Acolhe consenso na literatura que uma liderança informativa, de apoio e encorajamento que é vista como um fator decisivo na formação da orientação profissional dos professores e na construção de um sentido de comunidade com implicações na aprendizagem e desenvolvimento profissional, na realização profissional, no sentido de auto-eficácia e no comprometimento no ensino (Flores et al., 2009).

A partir da análise dos resultados, podemos concluir, ainda, que os professores manifestam sentimentos de desilusão e fracasso, pois sentem-se impotentes perante alguns fatores internos e externos aliados à ausência de intervenção por parte de quem de direito. Quanto aos fatores inibidores ao seu desenvolvimento profissional contínuo no local de trabalho, os professores foram unânimes em salientar que os constrangimentos se situam ao nível da falta de autonomia para organizar formação no local de trabalho, destacando que as áreas prioritárias para a formação são indicadas pela entidade que tutela a educação e vistas pelos professores como pouco relevantes uma vez que não estão articuladas com os seus interesses e necessidades. Além disso, apontam fatores relacionados com o sistema educativo, nomeadamente, as condições organizacionais e estruturais que não deixam espaço para a aprendizagem do professor na escola, sobretudo, devido à inflexibilidade dos horários, sobrecarga de atividades, as turmas grandes, a superlotação das escolas, a falta de condições de trabalho, a instabilidade das políticas educativas e curriculares, a descredibilização da profissão

docente, a desmotivação generalizada dos professores, entre outros. Este é o panorama crítico que espelha como está organizado o processo da formação contínua dos professores, reconhecendo ainda as limitações existentes a nível de escola no concernente as condições existentes para investir no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes.

No concernente ao sistema educativo, referem-se essencialmente a fatores inibidores tais como: o excesso de burocracia que rodeia e afunda o processo de ensino e aprendizagem, repercutindo-se negativamente na sua qualidade, pois absorve grande parte do tempo que seria destinado à aprendizagem dos alunos. Concretamente, os docentes gastam a maior parte do seu tempo em “tarefas acessórias”, processos administrativos, reuniões com pais e/ou encarregados de educação, reuniões para dirimir conflitos entre alunos, entre aluno/professor, em detrimento da preparação das aulas, uma vez que o trabalho burocrático consome grande parte do seu tempo, o que realmente se repercute na qualidade do trabalho que desenvolvem com os seus alunos (Nóvoa, 1992; Flores et al., 2009). Realçam, ainda, a falta de tempo e incompatibilidade de horários para os professores se reunirem e refletirem sobre aspetos relacionados com o seu contexto de trabalho, na perspetiva de desencadear mudanças com vista à melhoria das suas práticas e, por conseguinte, à melhoria das aprendizagens dos alunos e da escola. De um modo geral, os dados revelam que, na prática, o aspeto da colaboração não está presente nas culturas profissionais dos professores, não obstante ser recorrente nos seus discursos. No mesmo sentido, a motivação para a formação não está associada à colaboração, emergindo, como foi referido atrás, uma orientação individual do que coletiva.

Não sendo de menor importância, referem-se a medidas políticas, no âmbito das carreiras profissionais, onde, segundo os professores, se tem verificado quase uma estagnação na progressão, desencadeando um ambiente de contestação silenciosa e desmotivação generalizada que se assiste nas escolas moçambicanas e que não favorece a aprendizagem, pois a progressão está associada ao incremento no salário e, consequentemente, à subida no estatuto social, ou seja, uma “motivação instrumental”. Esta circunstância é corroborada por outros autores (Flores et al., 2009).

Ainda no âmbito das oportunidades de progressão na carreira referem que o facto de, na prática, a progressão na carreira docente ter a ver com o nível académico

atingido e os professores antigos e mais experientes, no geral, não serem detentores destes níveis académicos, contrariamente aos professores novos que entram na profissão com o nível de licenciatura e, como é óbvio, com um salário correspondente, emergindo como uma possibilidade forte de constituir um fator muito desmotivante para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que os mais experientes são penalizados nos incentivos.

Finalmente, em relação à questão **“Como potenciar culturas que estimulam o desenvolvimento profissional docente em contexto de trabalho?”**, de um modo geral, os dados apontam para o reconhecimento pleno, por parte dos professores, da repercussão que os espaços e momentos colaborativos na escola têm na promoção de um desenvolvimento profissional contínuo efetivo e eficaz. Além disso, apontam para a mudança necessária das lideranças, através da adoção de métodos de trabalho colaborativos, tais como dinamização de reuniões/encontros na escola ou na ZIP para refletir sobre as práticas pedagógicas, criação de condições, espaços e tempo para colaboração, bem como de parcerias, impulsionar novas dinâmicas, quebrar rotinas e incentivar os professores a trabalhar em conjunto em detrimento da atual orientação individual. De referir ainda a necessidade de encorajar os professores a abrir as salas de aula para os seus colegas, no sentido de cultivar e estimular o hábito de lecionação de aulas em conjunto e a observação de aulas, sendo de sublinhar a necessidade do desenvolvimento de formação de professores no campo da colaboração. A divulgação dos planos e atividades de formação, quer interna, quer externamente organizadas para toda a comunidade, é apontada como uma estratégia a considerar, pois irá permitir uma maior visibilidade e reconhecimento. No mesmo sentido, apela-se à mudança no funcionamento das entidades que tutelam a formação e gestão de professores, considerando a necessidade de haver acompanhamento ao longo da carreira docente.

A atualização dos programas de formação de professores consoante as realidades contextuais das escolas e do país em geral é apontada como um imperativo educativo, pois, constata-se que os conteúdos curriculares nada têm a ver com as necessidades dos professores, sendo parte da demanda internacional, sobretudo das agências que financiam a componente da formação de professores, que evidencia como pressupostos a prestação de contas, a valorização do aspeto competitivo entre escolas *rankings*, a primazia na quantidade em detrimento da qualidade. Estas constatações são

associadas ao facto de a profissão docente, além de ser cada vez mais complexa, também ser cada vez menos valorizada, acontecendo o mesmo em relação ao professor, desafios que os professores querem ver superados no futuro para que o seu crescimento profissional e a qualidade de ensino e aprendizagem seja uma realidade em Moçambique.

Ressalta ainda dos resultados, nesta dimensão, a necessidade de considerar a formação dos formadores de professores como uma componente importante para a formação e desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, pois não se pode falar da formação de professores sem antes considerar recursos humanos capacitados para mediar este mesmo processo. Como sustentam (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte, e Almeida, 2009), a qualidade do ensino ministrado é um fator determinante, o que confere um papel central aos processos de educação e formação e uma responsabilidade acrescida a professores e formadores, já que da qualidade da sua formação académica e profissional e do serviço que desempenham depende, em muito, o melhor ou pior desempenho dos estudantes.

Por outro lado, os docentes manifestam interesse e necessidade de formação na área das relações interpessoais, quer entre professores, quer entre professores/alunos, quer ainda entre professores/pais e/ou encarregados de educação, que associam às crescentes exigências e complexidade da profissão docente. Referem ainda que carecem de atualização na sua área de atuação, que associam à evolução da ciência e da produção do novo conhecimento. Nesse sentido, sugerem a possibilidade de frequentar formações cujos conteúdos tenham a ver com dar resposta à heterogeneidade de alunos, mais especificamente, à existência de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), à utilização das TICs como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de a colaboração dos professores participantes se situar, essencialmente, ao nível de reuniões programáticas e alguma partilha esporádica, nomeadamente em reuniões de grupo disciplinar, reuniões de planificação na ZIP, reuniões da classe, do ciclo, entre outras, referem também a colaboração a nível de dinamização de projetos pedagógicos e extra-curriculares na própria escola. Assim, a formação em contexto de trabalho terá um papel decisivo no desenvolvimento profissional contínuo. Nesta perspetiva e na opinião dos docentes, reveste-se de grande importância considerar as necessidades de formação dos professores, quer a nível

individual e coletivo, quer a nível pessoal e profissional, quer ainda como estratégia global de desenvolvimento da escola (Forte, 2009).

Reconhecemos as nossas limitações e, de igual modo, as limitações do presente estudo. Fomos confrontados com a inexistência de investigação centrada para a formação de professores no domínio das motivações, experiências e oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional contínuo em contexto de trabalho em Moçambique. Por outro lado, e como foi referido no ponto 4.6 do presente trabalho, teria sido importante ouvir decisores e/ou diretores de escolas no sentido de triangular os dados. Porém, apesar das limitações, pensamos ter contribuído, de algum modo, para o debate e para um melhor conhecimento sobre o que sentem os professores que lecionam nas Escolas Secundárias do ensino público e sobre as suas motivações, experiências e oportunidades de formação e desenvolvimento profissional em contexto de trabalho.

Em suma, este estudo permitiu conhecer e compreender melhor a realidade moçambicana quanto à questão da formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores, tendo sido possível identificar alguns aspetos positivos, mas também algumas limitações. Por isso, é necessário mais investigações nesta área. Daí sugerir algumas linhas de investigação, nomeadamente: i) estudar as visões e conceções dos decisores políticos sobre a formação contínua e desenvolvimento profissional; ii) ampliar este estudo, feito em extensão, junto dos diretores das escolas e autoridades municipais; iii) desenvolver e avaliar um projeto de intervenção de formação numa escola ou grupo de escolas (ZIP) junto de professores e ou coordenadores a partir das suas necessidades e problemas do quotidiano profissional; iv) estudar os fatores mediadores da implementação das políticas da formação de professores ‘fatores que inibem ou favorecem o desenvolvimento/operacionalização das políticas no terreno/escola’; v) replicar o estudo noutros municípios de Moçambique.

É nossa intenção, em momentos futuros, prosseguir com algumas destas linhas de investigação. O presente estudo remete para a necessidade de reajustar a atuação das estruturas existentes de modo a promover nas escolas espaços, momentos e culturas colaborativas com o propósito de assegurar uma aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo mais efetivo e eficaz. Daí a importância de lideranças escolares comprometidas com a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem,

onde a existência de condições, momentos, espaços e tempo no horário docente são indicadores da valorização, do reconhecimento e do comprometimento com o desenvolvimento profissional contínuo do professor em contexto de trabalho.

Assim, apresenta-se como imperativo educativo a necessidade de repensar a formação contínua de professores que não tem vindo a acompanhar os atuais desafios da educação considerando que os professores trabalham num contexto complexo e em constante mudança e se deparam, de modo frequente, com distintos desafios para os quais a sua formação inicial não se mostra suficiente. Por isso, é necessário reinventar e reconfigurar uma formação contínua que vá ao encontro dos interesses e necessidades dos professores, procedendo ao cabal diagnóstico das suas necessidades de formação. Aliás, a esse propósito (Veiga Simão et al., 2009) salientam que a atividade profissional fundada em rotinas se revela obsoleta, prevalecendo a singularidade de cada contexto educativo e a necessidade de uma constante (re) adaptação da ação educativa.

Nesse sentido, Estrela (2003, p. 56) sustenta que “para mudar, é preciso querer ou sentir a necessidade de mudar ou, pelo menos, é necessário que a mudança assuma um significado para aqueles a quem ela é proposta ou imposta”. No mesmo sentido, autores referem que os professores para se comprometerem com a mudança devem participar na sua definição, atribuindo-lhe um sentido e manifestando motivação para o fazer, pois eles formam-se ativamente (Day, 2001; Kelchtermans, 2009; Flores, 2014).

Assim, advoga-se a importância de organizar a formação contínua de professores, não em função de uma lógica técnica, burocrática e funcional, mas orientada para o desenvolvimento profissional, o que implica, desde logo, a consideração dos interesses e necessidades individuais e coletivos, pessoais e profissionais, dos docentes e dos contextos em que trabalham, bem como a fase da carreira em que se encontram (Forte, 2009). Como sustenta (Nóvoa, 1992, p. 28), “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos”.

Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos professores deve ser encarado de forma mais holística e contextualizada, incluindo quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiências

‘através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a desenvolver-se profissionalmente nos vários contextos em que trabalham’, quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas nas escolas, quer ainda as oportunidades de aprendizagem “acelerada” mais formais (Day, 2004), disponíveis através de atividades de formação contínua, interna e externamente organizadas. Deste modo, a formação de professores pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e responder adequadamente às solicitações e exigências do seu quotidiano profissional.

Por outro lado, a formação contínua deve fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas. Ao desempenho mais individualista do professor, contrapõe-se a necessidade do trabalho em equipa, sem o qual será inevitável qualquer tentativa de gestão curricular flexível e diferenciada, de desenvolvimento de uma atitude docente mais autónoma e de construção de uma “nova” cultura docente (Veiga Simão et al., 2009).

É nesta perspetiva que consideramos ser fundamental pensar nas estratégias e práticas de colaboração existentes nas escolas e nas condições da sua realização, bem como na sua relação com processos de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho. Na linha do que tem sido defendido de modo recorrente por vários autores (Day, 2001; Sachs, 2009), quando a profissão docente é respeitada e os professores apoiados na sua aprendizagem profissional é mais provável que ocorra uma melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.

A formação no contexto de trabalho constitui, deste modo, uma estratégia importante no sentido de superar o isolamento dos professores e de desafiar a cultura profissional existente. No entanto, os professores não podem ser os únicos responsáveis; é essencial que lhes sejam proporcionadas condições para que a colaboração seja uma prática efetiva nas escolas e não mais uma sobrecarga em relação às muitas tarefas que têm de desempenhar.

Com este trabalho procurámos compreender melhor o desenvolvimento profissional contínuo dos professores em contexto educativo no sentido de perceber as motivações, experiências e oportunidades de formação contínua, os fatores que as potenciam ou inibem e as estratégias que as podem promover. Os resultados obtidos permitem olhar para estas realidades a partir do ponto de vista dos professores e

reconhecer as suas potencialidades para melhorar as suas oportunidades de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a qualidade de ensino, da escola e da aprendizagem dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Agenda 2025 (2003). *Visão e Estratégia da Nação*. Maputo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albarello, L., Digneffe, F., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora-Portugal: McGraw-Hill de Portugal, L.d^a.
- Arnaldo, C., & Muanamoha, R. C. (2014). *Dinâmica Demográfica e suas Implicações em Moçambique*. Maputo: Cepsa.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barth, R. S. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Best, J. W. (1981). *Como Investigar en Educación (9.ª Ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guia Prática*. Barcelona: CEAC.
- Blanchard, K., Carew, D., & Parisi-Carew, E. (1992). *Lider um Minuto*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1992). *Análise de dados em Ciências Sociais - Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Edições.

- Caetano, A. (2007). *Avaliação da Formação Profissional - Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e Gestão das Escolas em Portugal*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Liderança Transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. Em J.M.Sousa, & C. N. Fino, *A escola sob suspeita* (pp. 141-154). Porto: Edições ASA.
- Castiano, J. P., Ngoenha, S. E., & Berthoud, G. (2005). *A Longa Marcha duma Educação para Todos em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Chiavenato, I. (2002). *Gerenciar Pessoas: Como transformar gerentes em gestores de pessoas*. São Paulo: Hall.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Teacher Learning Communities. *Review of Research in Education*, 1(24), 24-32.
- Coffield, D. J. (1996). A tale of three little pigs: Building the learning society with straw. *Comunicação apresentada na European Educational Research Association Conference*. Sevilha - Espanha, Setembro 27-30.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. D. (1997). *Métodos Cualitativos Y Cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corcoran, T. (1995). *Transforming Professional development for teachers. A guide for State policymakers*. Washington: National Governors association.
- Correia, E. (2012). Contextos e Oportunidades de Formação e de Desenvolvimento Profissional: Um Estudo com Professores de Informática. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Braga: Universidade do Minho.
- Correia, E., & Flores, M. A. (2009). Experiências Formativas e de desenvolvimento profissional de professores de Tic e Áreas a fins: Alguns Resultados de um estudo em curso. *Acta do X Congresso Internacional galego-português de Psicopedagogia*. (p. 1006). Braga: Universidade do Minho.

- Coutinho, C. P. (2005). Percursos da Investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e à validade. *Educação Unisinos* 12 (1), 5-15.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cumbe, A. N. (2007). *O Património Geológico de Moçambique: Proposta de Metodologias de Investigação, Caracterização e Avaliação* (Dessertação de Mestrado). Universidade do Minho: Braga.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M., & Cobb, V. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *Elementary School Journal*, 96(89).
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Day, C. (2001). *O desenvolvimento profissional dos professores: Desafios de aprendizagem permanente*. Porto: Porto editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A liderança e o impacto do desenvolvimento Profissional contínuo dos Professores. Em C. Morgado, & I. Reis, *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias* (pp. 29-39). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, CIED Edições.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 1(9), 243-260.
- Day, C. (2014). A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. Em M. A. Flores, & C. Coutinho, *Formação e Trabalho Docente* (pp. 101-130). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourse in the politics, policies and purposes of continuing professional

- development. Em C. Day, & J. Sachs, *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter. Connecting Lives, work and effectiveness*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin: Bourrelier.
- Deal, T., & Kennedy, A. (1984). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Delors, J. (2003). *Educação: Um tesouro a descobrir 8ª ed.* São Paulo: Brasília: Cortez.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (2006). *O Planeamento da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Domingos, A. B. (2010). *Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no período pós-independência 1975-1999: Descentralização ou Recentralização: (Dissertação de Mestrado em Educação)*. Braga: Universidade do Minho.
- Duarte, C. S. (2009). *Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores dos Cursos de Educação e Formação: (Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Duarte., S. M. (2009). *Formação de Professores em Moçambique*. Maputo: Editora Educar.
- END (2014). *Estratégia Nacional de Desenvolvimento (2015-2035)*. Maputo.
- Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. Em M. D. (Ed), *The International Encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 730-743). Oxford: Pergamon Press.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge and competence. Em T. R. Guskey, & M. (. Huberman, *Professional development in Education: New*

Paradigms and Practices (pp. 227-238). Columbia University: Teachers College Press.

Eraut, M., Barton, J., & Canning, A. (1978). *Some teacher perspectives on accountability*. SSRC Working Paper: University of Sussex School Accountability Project.

Escudero, J. M., & López, J. (1992). *Los Desafios de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo.

Esteves, M. (2002). Gestão Curricular e estratégias de formação de professores. Em M. d. Educação, *Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 23-30). Lisboa: Ministério da Educação.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em J. Lima, & A. Pacheco (Orgs), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 106-126). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1984). *Teoria de Observação de Classe: Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.

Estrela, M. T. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a prática. Em N. F. (Org), *Formação Continuada e Gestão da Educação* (pp. 43-63). São Paulo: Cortez.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

Estrela, M. T., & Estrela, A. (2006). A formação continua de professores numa encruzalhada. Em R. Bizarro, & F. Braga, *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 73-80). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fachin, O. (2001). *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: Saraiva.

Ferrão, V. (2002). *Compreender Moçambique: política, economia e factos básicos*. Maputo: Editora Escolar.

- Ferreira, M. L. (2014). *Formação e Liderança dos coordenadores TIC/PTE na Escola: Possibilidades e estratégias*. Braga.
- Ferreira., V. (1999). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 166-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher Career Cycle; Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- FIDH (2004). *Legislativas e Prisdências em 2004: um desafio democrático*. Maputo: Federação Internacional das Ligas dos Direitos Humanos.
- Flores, A. M., & Veiga Simão, A. M. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento profissional na escola: alguns resultados de um estudo realizado em três países europeus. (pp. 725-732). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: IIE.
- Flores, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspetivas - Florianópolis*, 391- 412.
- Flores, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspetivas, Florianópolis*, 21(02), 391-412.
- Flores, M. A. (2004). The impact of School culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal Of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.
- Flores, M. A. (2012). Desenvolvimento Profissional: Conceptualização, problemática e investigação. (pp. 2-49).
- Flores, M. A. (2014). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. Santo Tirso - Portugal: De Facto Editores.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

- Flores, M. A., Caetano, A. P., & Veiga Simão, A. M. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: Uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, 26 (90), 173-188.
- Flores, M. A., Day, C., & Viana, I. (2007). Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança. Em M. A. Flores, & I. Viana, *Profissionalismo Docente em Transição: Identidades de Professores em Tempos de Mudança*. (pp. 7-64). Braga: Cadernos CIED.
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Fernandes, E. L. (2014). Conceções de liderança e profissionalismo docente. Em M. A. Flores, *Profissionalismo e Liderança dos Professores* (pp. 23-56). Santo Tirso-Portugal: De Facto Editores.
- Flores, M. A., Pinheiro, C., Fernandes, E. L., & Santos, P. (2014). Liderança docente: Visões de alunos e professores. Em M. A. Flores, & C. Coutinho, *Formação e Trabalho docente: Tendências e Desafios Atuais* (pp. 191-207). Santo Tirso-Portugal: De Facto Editores.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Forte, A., & Cardório, M. (2007). Teacher Professional Development and Collaboration: Opportunities and Limitations in Two School Setting. Paper presented at ISATT. Changing Roles of Teachers' and Teaching. Canadá. Disponível em: <http://docplayer.com.br/13848690-Formacao-de-professores-em-contextos-colaborativos-um-projecto-de-investigacao-em-curso.html>. Cedido a 08.10.2016.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. Em M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Profesores: Contextos e Perspetivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedagogo Lda.
- Flores, M. A., Vieira, F., & Ferreira, F. I. (2014). Formação Inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. Em M. C. Borges, & O. F. Aquino, *A formação Inicial de professores: Olhares e perspetivas naconais e internacionais* (pp. 61-96), Brasil.

- Flores., M. A. (2004). The impact of School Culture and Leadership on new teachers' Learning in the Workplace . *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.
- Flores., M. A. (2011). Tendencias e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *Perspetivas*, 29(1), 161-191.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A. (2005). *Formação Continuada: Contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re) construção da(s) identidade (s) dos professores do 1º CEB*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Braga: Universidade do Minho.
- Forte, A. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estrategias. Um estudo realizado numa EB2,3*. (Tese de Doutoramento em Educação). Braga: Universidade do Minho.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Caderno de Pesquisa*, 42(147), 900-919.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). Motivação, desenvolvimento e perspetivas futuras: Um estudo com professores portugueses. Em M. A. Flores, & C. Coutinho, *Formação e Trabalho Docente* (pp. 147-175). Santo Tirso-Portugal: De Facto Editores.
- Fox, D. (1987). *El proceso de Investigación en educacion (82ª Ed)*. Pamplona: Ediciones Univeridad de Navarra, S.A.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change:teacher leadership and innovation. *Professional development in Education*, 38(2), 205-227.
- Frost, D. (2014). Prefácio. Em M. A. Flores, *Profissionalismo e Liderança dos professores* (pp. 11-14). Santo Tirso - Portugal: De Facto Editores.
- Fuchs, E. (1973). How teachers learn to help Children fail. Em N. K. (ed), *Tinker...Tailor...The Myth of Culture Deprivation* (pp. 75-85). London: Penguin.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.

- Fullan, M. (1995). The Limits and the Potential of Professional development. Em T. R. Guskey, & M. Huberman, *Professional Development in Education: New Paradigms and practices* (pp. 243-267). New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (2003). *Liderar uma Cultura em mudança*. Porto: Edições Asa.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. Em M. Fullan, & A. Hargreaves, *Teacher development and Educational Change* (pp. 1-10). London: The Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting For In Your School*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Funes, C. A. (2012). *Formação continua dos docentes na Universidade Pedagógica - Moçambique*. (Tese de Doutoramento). Bergamo: Universidade dos Estudos de Bergamo.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social (5ª Ed)*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gomes, R. (1993). *Cultura de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: EDUCA.
- Goméz, M. B. (1999). *Educação Moçambicana. História de um processo. 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária. UEM.
- Gonçalves, J. (1990). *A carreira dos professores do ensino Primário - Contributo para a sua caracterização*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: FPCEUL.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2(8), 23-36.

- Gonçalves, T. N., & Gomes, E. X. (2014). Re-imaginar o desenvolvimento profissional contínuo de professores: O projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian. *Revista OnLine MEDI@ÇÕES* 2(2), 63-70.
- Gondim, S. M. (2003). Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161.
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Guarro, P. A., & Arencibia, S. (1990). El Perfeccionamiento del profesorado Basado en la Escuela. La Fase de Identificación y Análisis de Necesidades: presentación de una Experiencia. In El Centro Educativo. *Nuevas Perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, 57-64.
- Guion, L. A. (2002). *Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies*. Gainesville: University of Florida.
- Gunther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 201-210.
- Guro, M. (1999). *Os estudantes dos Centros de Formação dos Professores primários em Moçambique*. Maputo: Ministério da Educação.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. Em A. Hargreaves, & M. Fullan, *Teacher Development and Educational Change* (pp. 216-240). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. Em J. W. Little, & M. W. McLaughlin, *Teachers Work, Individuals, Colleagues and Contexts*. Teachers College, Columbia University.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A Postmodern Perspective. (Eds), 9-34.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide - Lisboa: McGraw-Hill.

- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning . *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves., D. (1994). The new Professionalism: The Synthesis of proessional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hargreaves., D. (1999). The Knowlodge Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Harris, A. (2008). Distributed Leadership: Through the Looking lass. *Jornal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Hill, M. M. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Howey, K. (1985). Six Major Functions of Staff Development: An expanded imperativ. *Journal of teacher education*, 36(1), 58-64.
- Huberman, M. (1989). The professional Life cycle of teachers. *Teachers'College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos professores. Em A. Nóvoa, *Vidas de professores*. Porto: Porto editora.
- Huberman, M. (1993). *The Lifes of Teachers*. London: Cassell.
- INE (2007). *Recenseamento Geral da População e Habitação 2007: Indicadores Sócio-Demográficos*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2013). *Inquérito Demográfico e de Saúde - 2011*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- Johnson, R., & Onwegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: a research Paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), 14-26.
- Kelchtermans, G. (2009). O comportamento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. Em M. A. Flores,

& A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.

Kilbourn, B. (1990). *Constructive Feedback*. Toronto: OISE.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. Em M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.

Lacey, C. (1977). *The Socialisation of Teachers*. London: Methuen.

Landsheere, G. D. (1976.). *Introducion à la recherche en é ducation*. Paris: Armand Colin-Bourelrier.

Lapo, M. J., & Flores, M. A. (2015). *Formação e avaliação de desempenho: Contributos para o desenvolvimento profissional*. (Tese de Doutoramento em Ciências de Educação. Braga: Universidade do Minho.

Latorre, A., Del Rincon, D., & Arnal, J. (1996). *Bases Metodologicas de la Investigacion Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Leithwood, K. (2001). School leadership in the Context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing times*. Bucking-ham: Open University Press.

Levine, D., & Eubanks, E. (1989). *Site-based management: engine for reform or pipedream?* Texto não publicado.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima., J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Portugal: Porto Editora.

Lima., J. Á. (2006). Ética na Investigação. Em J. À. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2006). *Controvérsias Paradigmáticas. Condições e confluências emergentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2003). *Leading Learning*. Philadelphia: Open University Press.
- Little, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. Em M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: contextos e perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Maiato, A. H. (2014). *Necessidades de Formação Contínua dos Professores do Ensino Primário: um estudo no município de Benguela, Angola*. (Tese de Doutoramento em Ciências de Educação). Braga: Universidade do Minho.
- Malhotra, N. K. (2006). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada (4ª Ed)*. Porto Alegre: Bookman.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional Docente: Passado e Futuro. *Sisifo-Revista de Ciências da Educação*, 8(97), 7-22.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística. com utilização do SPSS (2ª Ed)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, G. A. (2006). *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. S. Paulo: Editora Atlas.

- Matavele, H. J. (2002). *O Currículo de Matemática do 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral: do enunciado ao implementado* (Dissertação de Mestrado em Educação). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Matavele, H. J. (2015). *Formação e Profissionalidade: um estudo na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Moçambique*. (Tese de Doutoramento em Educação). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mazula, B. (1995). *Educação. Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa.
- McLaughlin, M. W. (1993). What matters most in teachers' Workplace contexts? Em J. W. Little, & M. W. McLaughlin, *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts* (pp. 73-103). New York: Teachers College Press.
- MEC. (2005). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.
- MEC. (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2010*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.
- MEC. (2005). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.
- MEC. (2009). *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.
- Milles, M. B., & Huberman, M. A. (1984). "Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft". *Educational Research*, 20-30.
- Milles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Londres: Sage.
- Minayo, M. C., & Sanches, O. (1993). Quantitative and qualitative Methods: Opposition or Complementarity? *Cad. Saúde Públ*, 9(3), 239-262.
- MINED. (1995). *Política Nacional da Educação*. Maputo: Ministério da Educação.
- MINED. (2012a). *Estatuto da Carreira Docente*. Maputo: Ministério da Educação.
- MINED. (2012b). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo: Ministério da Educação.

- MINED (2013). Estatística da Educação: Levantamento Escolar - 2013. *Educação-Formação de Professores-Ensino Técnico*. Maputo: Ministério da Educação.
- MINED (1995). Política Nacional da Educação. Maputo: Ministério da Educação.
- MINED (2004). Política Nacional de Formação de professores. *Estratégia para a Formação de professores 2004-2015*. Maputo: Ministério da Educação.
- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: ISCSP.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de Caso na Investigação em Educação*. Portugal: De Facto Editores.
- Morgado, J. C. (2014). Avaliação e Qualidade de Desenvolvimento Profissional Docente: Que Relação? *Avaliação.Campinas; Sorocoba, SP, 19(2)*, 345-361.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series 16*. London: Sage Publications.
- Mosca, J. (1999). *A experiencia Socialista em Moçambique: 1975-1986*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mosca, J. (2005). *Economia de Moçambique. Século XX*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Muchangos, A. (1999). *Moçambique, Paisagens e Regiões Naturais*. Maputo: Do Autor.
- Mudiue, A. (1999). *A Formação de Professores Primários em Moçambique: um estudo de caso do Centro de Formação de Professores Primários de Inhamissa. 1975-1986*. Maputo: Ministério da Educação/INDE.
- Newman, K. (1979). Middle-aged, experienced teachers' perceptions of their career development', . *Cominuação apresentada no annual meeting of the American Educational Reserarch Association*. San Francisco.
- Ngoenha, S. E. (2000). *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo: Livraria Universitária. UEM.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships*. London: Cassel.

- Niquice, A. (2005). *Formação de Professores Primários: construção do currículo*. Maputo: Texto Editores.
- Northouse, P. G. (2010). Leadership Theory in Practice. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 239-260.
- Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. Em A. Nóvoa, *Formação Contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 15-31). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Conferência promovida no âmbito da presidência Portuguesa ao Conselho europeu* (pp. 21-39). Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2012). Devolver a Formação dos Professores aos Professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória*, 18(35), 11-22.
- Nye, J. (2009). *Liderança e Poder*. Lisboa: Gradiva.
- OCDE. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classroom*. Paris: OCDE Publications.
- Oliveira, M., & Freitas, H. M. (1998). Focus Group - pesquisa qualitativa: respondendo a teoria, instrumentalizando o seu planeamento. *Revista da Administração*, 33(3), 83-91.
- Oliveira, L. A. (2013). *Ética em Investigação Científica*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas, Lda.
- Oliveira, S. L. (1997). *Tratado de Metodologia Científica*. São Paulo: Pioneira.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional de professores. Em J. F. (Coord.), *Formação de professores-Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Coleção currículo, políticas e práticas. Porto: Porto Editora.

- Ollaik, L. G., & Ziller, H. M. (2012). Concepções de validade em Pesquisas Qualitativas. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 38(1), 229-241.
- Pacheco, A. J., & Flores, M. A. (1999). *A formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco., J. A. (1995). *Formação de Professores: Teorias e Praxis*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Pires, A. L. (2000). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional: contextos e processos de formação das novas competências profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PNUD. (1999). Crescimento Económico e Desenvolvimento Humano: progresso, obstáculos e desafios. Em PNUD, *Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano*. Maputo: SARDC 9. Centro de Documentação e Pesquisa para África Austral.
- PNUD. (2000). *Moçambique. Educação e Desenvolvimento Humano: Percurso, Lições e desafios para o Século XXI*. Maputo: Centro de documentação e Pesquisa para África Austral (SARDC).
- PNUD. (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Sustentar o Progresso Humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência*.
- Ponte, J. (1991). Formação contínua na estaca zero? Em *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. (pp. 129-132). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (1994). Desenvolvimento Profissional dos professores de Matemática. *Revista Educação e Matemática, Lisboa: APM*, 31(20), 9-12.
- Ponte, J. P. (1995). Perspetivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. Em J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C. Loureiro, *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?* (pp. 193-211). Lisboa: SEM-SPCE.
- Ponte, J. P. (1997). *O conhecimento profissional dos professores de matemática 8Relatório final de projeto"O saber dos professores:Concepções e Práticas"*. Lisboa: DEFCUL.

- Ponte, J. P. (1998). Da Formação ao desenvolvimento profissional. Em M. J. Ponte, *Actas do Professor de Matemática* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Quaresma, M., Da Ponte, J. P., Baptista, M., & Mata-Perreira, J. (2014). O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional. *Atas do XXV Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Braga: APM., pp. 311–325. Braga, Portugal.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Trajatos (2ª Ed).
- RBM (2012). *Relatório do Banco de Moçambique 2012*. Maputo: Centro de documentação e arquivo.
- Robate, S. A. (2006). *Currículo de Formação de Professores Primários na Disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: um repensar de seus fundamentos teóricos* (Dissertação de Mestrado em Educação): UNIMEP. São Paulo. Disponível em <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/QSPQXGJPXONI.pdf>. Cedido a 16.11.2016.
- Robbins, p. S. (2003). *A verdade sobre gerenciar Pessoas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Rocha, A., Hedges, D., Medeiros, E., Liesegang, G., & Chilundo, A. (1993). *História de Moçambique: Moçambique no Auge do Colonialismo, 1930-1961*. Maputo: Departamento de História- Faculdade de Letras- UEM.
- Rodrigues, A. (2003). Necessidades de formação na formação contínua de professores. *Elo Especial*. Guimarães: CFFH, 25-33.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d., (2001). A formação como projeto do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. Em B. C. (Org), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d., (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71) Out/Dez.

- Roldão, M. d., Costa, F., Reis, P., Camacho, G., Luís, H., & Duarte, G. (2000). *Avaliação do Impacto da Formação: um estudo do Centros de Formação de Lizíria e Médio Tejo*. Santarém: Edições Colibri.
- Roldão., M. d. (2009). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. Em M. d. DGRHE., *Portugal 2007. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida* (pp. 40-49). Lisboa: ME/DGRHE.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of Schools*. New York: Longman.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*., London: Milton Keynes: Open University Press.
- Ruquoy, D. (1995). Situaçãode entrevista e estratégia do entrevistador. Em L. Albarello, J. Hiernaux, C. Maroy, & D. Ruquoy, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Edições Gradiva.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Em M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 99-118). Mangualde: Pedago.
- Sanches, M. D. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da conceção hierárquica e racional à conceção participatória e coligial. *Revista de Educação*, 7(1), 49-63.
- Sanches, M. D., Veiga, F., Sousa, F., & Pintassilgo, J. (2007). *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto-Portugal: Porto Editora.
- Sanches., M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. Em J. Costa, A. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégias nas organizações escolares. Acta do Iº simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sandelands, L. E., & Boudens, C. J. (2000). Feeling at Work. *S. Fineman (Ed), op cit*, 46-63.
- Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Braga: Universidade do Minho.
- Santos., L. (2000). *A prática letiva como atividade de Resolução de Problemas: Um estudo com três professores do ensino secundário*. (Tese de doutoramento em Educação). Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Schein, E. H. (1985). *Organisational Culture and leadership: A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge., P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni., T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Serra, C. (2000). *História de Moçambique, Parte I - primeiras sociedades sedentárias e impacto dos mercadores, 200/300 - 1885; Parte II - Agressão Imperialista 1886-1930. 1(1), (2ª Ed)*. Maputo: Livraria Universitária: Universidade Eduardo Mondlane.
- Shulman, L. S. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*, 10(6), 5-23.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and Research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. Em M. W. (Ed.), *Handbook of Research of Teaching (3.ª Ed.)*. (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and Continuities*. London: Falmer Press.
- Silverman, D. (1997). *Quantitative research Theor, Method and Practice*. London: Sage.

- Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (3ª Ed).
- Tampoe., M. (1998). *Liberating Leadership: Releasing Leadership Potential Throughout the Organisation*. London: The Industrial Society.
- Teddlie, C. B., & Tashakkori, A. (1998). *Foundations Of Mixed Methods Research: Interating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. United State Of América: Sage Publications, Inc.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- UNICEF. (2015). *Informe Orçamental 2015: Educação em Moçambique*. Maputo: UNICEF.
- USAID. (2004). *Removendo as barreiras no Crescimento Económico em Moçambique: Estudo de Diagnóstico sobre a Integração do Comércio na Redução de Pobreza. Vol I*. Maputo: USAID.
- Vala, J. (1986). Análise de Contúdo. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologias das Ciências Sociais (10ª Ed.)*. (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem Estrategica: Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, 26(90), 173-190.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., & Ferreira, A. (2007). Oportunidades de Aprendizagem e de Desenvolvimento Profissional no local de trabalho: uma proposta de questionário. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 8(2), 59-116.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos: um projeto de investigação em curso. *Sisifo. Revista de Ciências de Educação*, 8(1), 61-74.
- Veiga, L., & Gondim, S. M. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*, 2(1), 1-15.

- Vergara, S. C. (2004). *Projeto de relatóriode pesquisa em administração, (5ª Ed)*. São Paulo: Atlas.
- Vieira, M. A. (2006). *Educação de Adultos, Analifabetismo e Pobreza em Moçambique (Tese de doutoramento em Educação. Faculdade de Ciencias Humanas - Universidade Metodista de Piracicaba)*. São Paulo.
- Villela, E. C. (2005). A fragilidade de Mudança no Trabalho dos Professores na Condição da Modernidade. *Contrapontos*, 6(1), 11-27.
- Watts, J. (1980). Shharing it out: The role of the head in participator government. Em T. B. (eds), *Approaches to School manegement*. London: Harper and Row.
- Westboy, A. (1988). *Culture and Power in Educational Organisations*. Milton Keynes: Open university Press.
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to Collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for teaching*, 27(3), 253-267.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, (3ª Ed).
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River: NJ: Prentice-Hall.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in Organizations (6 th Edition)*. New Jersey: Prince Hall.

Referências Legislativas

- República Popular de Moçambique. (1975). Constituição da República Popular de Moçambique.
- República de Moçambique. (1990). *Constituição da República de Moçambique*.
- República de Moçambique. (2004). Constituição da República de Moçambique
- Lei nº 4/83 de 04 Março. (1983). Sistema Nacional de Educação. Maputo: Assembleia Popular.
- Lei nº 6/92 de 06 de Maio. (1992). Sistema Nacional de Educação. Maputo: Assembleia da República.
- Lei nº 41/2012 de 8 de Julho. Aprova o Estatuto da carreira docente.
- Decreto nº 11/ 90 de 01 de Junho. (1990). Autoriza o exercício de atividades de ensino privado e de explicador. Maputo, Conselho de Ministros.
- Despacho nº 06/GM/2010 de 04 de fevereiro (Determina a elaboração de um novo modelo de formação de professores para substituir o curso com o modelo 10ª classe + 1 ano).
- Despacho nº 6/GM/2010 de 04 de fevereiro (determina a elaboração de um novo modelo de FP para substituir o curso com o modelo 10ª classe + 1).
- Diploma Ministerial nº 73/85 de 04 de dezembro de 1985 (Incumbe o Instituto Superior Pedagógico de formar professores do Ensino Secundário).
- Diploma Ministerial nº 41/2007 de 16 de maio (Extingue os CFPP e os IMP e institui os IFP para formar professores para o Ensino Primário – 1ª a 7ª classe).
- Diploma Ministerial nº 42/2007 de 16 de maio (Institui o curso com o modelo 10ª classe + 1 para formar professores para o ensino Primário – 1ª a 7ª classe).

APÊNDICES E ANEXOS

Apendice 1

Guião do grupo focal (Professores)

OBJECTIVOS GERAIS:			
• Conhecer as concepções e as motivações dos professores sobre formação e desenvolvimento profissional; • Identificar os factores que favorecem e/ou dificultam o desenvolvimento profissional dos professores; • Compreender o papel das lideranças e da cultura escolar no desenvolvimento profissional dos professores; • Compreender as situações ou experiências mais marcantes de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho; • Analisar necessidades de formação e desenvolvimento profissional futuro.			
Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Notas
I Legitimação da entrevista e motivação	✓ Informar o/a entrevistado/a acerca da investigação ✓ Legitimar a entrevista ✓ Motivar o entrevistado	<u>Informar</u>, nas suas linhas gerais, o nosso objecto de estudo, objectivos e procedimentos (protocolo de investigação entre investigador e o/a professor/a participante): a entrevista como diagnóstico de situação; <u>Pedir ajuda</u> ao/à professor/a, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; <u>Informar o/a professor/a</u> que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise; <u>Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas</u> (nomes e locais fictícios); <u>Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar</u> na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.	Recolher os dados dos participantes nos grupos focais
II Concepções e motivações para a formação e desenvolvimento profissional	✓ Compreender a importância que é atribuída à formação e desenvolvimento profissional ✓ Caracterizar motivações para a formação e desenvolvimento profissional	2.1. Que balanço ou avaliação global faz da sua formação até ao momento? Porquê? 2.2. Quais foram os momentos mais significativos em termos de crescimento profissional, nesta escola ou noutra? Porquê? 2.3. O que o/a leva a frequentar formação? 2.4 Qual tem sido o contributo da formação para o seu desenvolvimento profissional? Para melhorar ou mudar a sua prática? Em termos de aprendizagem profissional? 2.5. Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, o que pode ser melhorado na formação contínua dos professores em Moçambique?	- Tentar saber as razões que levam as pessoas para a formação; - Tentar perceber quais são os contextos onde ocorre a formação e desenvolvimento profissional - Saber qual foi o contributo ou impacto da formação.

Moisés Manuel Cau – Motivações, Experiências e Oportunidades de Desenvolvimento Profissional de Professores: um estudo nas Escolas Secundárias do Município de Matola, Moçambique

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Notas
III Factores que influenciam o desenvolvimento profissional	✓ Identificar factores que potenciam ou inibem o DP no local de trabalho; ✓ Analisar o papel das lideranças e das culturas escolares.	3.1. Em seu entender quais os factores que favorecem e/ou dificultam o seu desenvolvimento profissional no contexto em que trabalha/escola? Porquê? 3.2. De que modo as lideranças ajudam ou potenciam o seu DP na escola? Porquê? 3.3. Como caracteriza a sua interação com os seus colegas e de que modo contribui para o seu DP? 3.4. Que tipo de condições a escola tem proporcionado para o desenvolvimento profissional dos professores? Existe uma política e/ou plano de desenvolvimento profissional ou formação para os professores? 3.5. Quanto a si, o que poderia ajudar ao crescimento profissional e à melhoria do desempenho profissional dos professores nesta escola?	Tentar perceber quais os factores que na escola ajudam ou limitam o DP dos professores, incluindo as lideranças e as culturas escolares.
IV Situações ou experiências mais marcantes de desenvolvimento profissional	✓ Identificar momentos/situações particulares com significado pessoal e profissional que provocaram uma mudança positiva ou negativa em si; ✓ Conhecer as expectativas dos professores sobre o seu desenvolvimento profissional;	4.1. Quais foram as experiências de desenvolvimento profissional, informais e formais, que fizeram a diferença no seu trabalho/que marcaram o seu trabalho? 4.2. Identifique momentos particulares pessoais/episódios de significado pessoal e profissional na sua vida e na sua carreira que provocaram uma mudança positiva ou negativa em si. 4.3. O que aprendeu nesses momentos ou situações?	Considere as causas e os efeitos no seu trabalho a curto, médio e longo prazo.
V Necessidades de formação e desenvolvimento profissional futuro	✓ Conhecer as perspectivas que os entrevistados têm em relação ao seu DP no futuro	5.1. Quais são as suas perspectivas para o futuro em termos de formação e de DP? 5.2. Que temáticas gostaria de ver abordadas em formação futura? 5.3. Como deveria ser organizada essa formação? Quem deveria escolher as temáticas da formação? Quem deveriam ser os formadores? Porquê?	Perceber o modo como os professores perspectivam a sua formação no futuro

Moisés Manuel Cau – Motivações, Experiências e Oportunidades de Desenvolvimento Profissional de Professores: um estudo nas Escolas Secundárias do Município de Matola, Moçambique

11. Disciplina (s) que

leciona: _____

12. As questões que se seguem incidem sobre ações de formação e/ ou desenvolvimento profissional contínuo que frequentou nos últimos **cinco (5) anos**. Por favor, assinale com [X] a resposta que se adequa à sua **experiência pessoal**.

- ☐ Curso Básico de formação de professores
☐ Curso Médio de formação dos professores
☐ Curso Superior de Formação de professores
☐ Seminários de capacitação de professores

13. Indique quantos **seminários de capacitação** frequentou nos últimos cinco anos:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ ou mais de cinco

14. Por favor, identifique o conteúdo/temática dos seminários que

frequentou: _____

15. Os seminários de capacitação que frequentou nos últimos cinco (5) anos foram organizadas por:

Assinale com um **X** a (s) opção (ões) que corresponde (m) à sua situação específica.

Centro de Formação de professores primários

Instituto de Magistério Primário (IMAP)

Escola e/ou zona de influência pedagógica (ZIP)

Universidade Pedagógica (UP)

Outra entidade. Qual? _____

☐
☐
☐
☐
☐

16. Indique, em média, a duração dos seminários de capacitação que frequentou:

☐ 1 dia ☐ 3 dias ☐ Uma semana ☐ Um mês ☐ Outra situação, qual? _____

Tendo em conta os seminários de capacitação que frequentou, assinale o grau de importância que atribui a cada uma das afirmações, de acordo com a seguinte escala:

MI= muito importante; I= importante; PI= pouco importante; NI= nada importante.

17. **Motivos** que o / a levaram a participar nas ações de formação e / ou desenvolvimento profissional contínuo:

	MI	I	PI	NI
Progridir na carreira	1	2	3	4
Aumentar conhecimentos relacionados com a profissão docente	1	2	3	4
Atualizar conhecimentos sobre as matérias que lecciono	1	2	3	4
Partilhar experiências com colegas	1	2	3	4
Pela necessidade de aprender sempre para continuar aperfeiçoar a prática	1	2	3	4
Adquirir e desenvolver competências pedagógicas para melhorar o desempenho na sala de aula	1	2	3	4
Quebrar a rotina	1	2	3	4
Resolver problemas da minha prática docente	1	2	3	4
Para conhecer as medidas políticas ou reformas educativas a implementar na escola	1	2	3	4
Porque era obrigatório frequentar os seminários de capacitação	1	2	3	4

17.1. Outros motivos, por favor, indique quais:

18. Numa frase indique qual foi a utilidade dos seminários de capacitação que frequentou:

19. Se tivesse que frequentar seminários de capacitação, que área consideraria mais importantes?

MI= muito importante; I = importante; PI = pouco importante; NI = nada importante

	MI	I	PI	NI
Organizar e gerir o espaço da aula	1	2	3	4
Lidar com os alunos	1	2	3	4
Motivar/despertar o interesse dos alunos	1	2	3	4
Construir materiais didáticos	1	2	3	4
Conhecer melhor os conteúdos da disciplina que leciono	1	2	3	4
Conhecer novos métodos de ensino	1	2	3	4
Planificar uma aula	1	2	3	4
Formular objetivos de aprendizagem	1	2	3	4
Conhecer novos métodos de avaliação	1	2	3	4
Organizar atividades/tarefas para os alunos aprenderem	1	2	3	4
Utilizar recursos didáticos	1	2	3	4
Construir instrumentos de avaliação	1	2	3	4
Aprofundar conhecimentos sobre a profissão docente	1	2	3	4
Conhecer novas formas de ensinar/abordar os conteúdos	1	2	3	4
Avaliar os alunos	1	2	3	4
Estratégias de colaboração com colegas na escola	1	2	3	4

20. Outras, quais?

21. Como acha que deveriam ser organizadas os seminários de capacitação? Escolha **três (3)** opções que melhor correspondem á sua opinião:

Organização de seminários de um dia na escola onde trabalha	☐
Organização de seminários de um dia numa instituição de formação (por exemplo IMAP, IAP, UP)	☐
Realização de trabalhos ou projetos pedagógicos na própria escola com outros colegas	☐
Dinamização de reuniões/encontros na escola ou na ZIP para refletir sobre as práticas pedagógicas	☐
Realização de seminários de longa duração (uma semana, um mês)	☐

Moisés Manuel Cau – Motivações, Experiências e Oportunidades de Desenvolvimento Profissional de Professores: um estudo nas Escolas Secundárias do Município de Matola, Moçambique

Esta secção prende-se com a **incidência das repercussões na prática dos seminários de capacitação frequentados**. Assinale a resposta que melhor corresponde à sua situação particular, colocando um círculo a volta do número correspondente ao seu grau de concordância de acordo com a seguinte escala:

1. Discordo totalmente; 2. discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. concordo; 5. concordo totalmente.

Obs. Caso não tenha frequentado seminários de capacitação, indique a (s) razão/ões:

1. Discordo totalmente; 2. discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. concordo; 5. concordo totalmente.

Os seminários de capacitação que frequentei, de um modo geral:

	1	2	3	4	5
22. Permitiram conhecer melhor a profissão docente	1	2	3	4	5
23. Contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos sobre a disciplina que leciono	1	2	3	4	5
24. Permitiram-me alterar as metodologias de ensino	1	2	3	4	5
25. Permitiram melhorar o meu desempenho profissional	1	2	3	4	5
26. Contribuíram para a melhoria da minha prática na sala de aula	1	2	3	4	5
27. Foram ao encontro dos meus interesses profissionais	1	2	3	4	5
28. Permitiram que fizesse uma análise do meu trabalho e corrigir aspetos que não funcionavam bem	1	2	3	4	5
29. Contribuíram para a troca de experiência com os meus colegas	1	2	3	4	5
30. Permitiram-me compreender melhor o fenómeno educativo	1	2	3	4	5
31. Permitiram-me questionar as minhas práticas de avaliação	1	2	3	4	5
32. Permitiram-me compreender melhor o trabalho pedagógico do professor	1	2	3	4	5
33. Contribuíram para compreender melhor o meu relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação	1	2	3	4	5
34. Permitiram utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, as técnicas e competências desenvolvidas ao longo dos mesmos.	1	2	3	4	5
35. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão diretamente relacionadas com a minha área específica.	1	2	3	4	5
36. Permitiram-me perspetivar formas de melhor lidar com os alunos	1	2	3	4	5
37. Contribuíram para desenvolver o trabalho colaborativo com outros professores	1	2	3	4	5
38. Permitiram-me tornar consciente das minhas dificuldades e melhorá-las	1	2	3	4	5
39. Contribuíram para tomar consciência das minhas potencialidades enquanto professor	1	2	3	4	5

Nesta secção apresentam-se alguns itens relativos aos factores que podem potenciar ou inibir o desenvolvimento profissional dos professores no contexto de trabalho. Indique em que medida concorda ou discorda dos itens enunciados tendo em conta a sua experiência pessoal na sua escola. Coloca um círculo a volta do número correspondente ao seu grau de concordância de acordo com a seguinte escala: **1. Discordo totalmente; 2. discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. concordo; 5. concordo totalmente.**

	1	2	3	4	5
40. Sou encorajado/a a desempenhar funções de liderança (a nível de cargos, de coordenação de projetos, etc...) na minha escola/Zip.	1	2	3	4	5
41. Na minha escola/Zip existe uma liderança que encoraja os professores a melhorarem o seu desempenho profissional.	1	2	3	4	5
42. Uma liderança eficaz é importante para promover o desenvolvimento profissional dos professores.	1	2	3	4	5
43. O/ A Diretor (a) da escola é encorajador (a).	1	2	3	4	5
44. O/A diretor (a) comunica abertamente sobre todas as questões relativas à escola/Zip.	1	2	3	4	5

Moisés Manuel Cau – Motivações, Experiências e Oportunidades de Desenvolvimento Profissional de Professores: um estudo nas Escolas Secundárias do Município de Matola, Moçambique

45. O/A diretor (a) da escola tenta sempre ajudar em questões relativas à minha atividade pedagógica.	1	2	3	4	5
46. Na minha escola/Zip os Pais/Encarregados de Educação têm oportunidades para participar no processo de tomada de decisão.	1	2	3	4	5
47. Sinto que os meus pontos de vista são tidos em consideração em diversas instâncias da escola.	1	2	3	4	5
48. Na minha escola os alunos são chamados a participar na vida da escola.	1	2	3	4	5
49. Na minha escola, as relações de trabalho entre os professores caracterizam-se pelo individualismo (cada um trabalha por si).	1	2	3	4	5
50. Tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares com os meus colegas.	1	2	3	4	5
51. Na minha escola eu e os meus colegas planificamos em conjunto.	1	2	3	4	5
52. Na minha escola, eu e os meus colegas temos tempo e condições para discutir as suas práticas curriculares.	1	2	3	4	5
53. Na minha escola, eu e os meus colegas partilhamos ideias e materiais.	1	2	3	4	5
54. Na minha escola, eu e os meus colegas raramente discutimos assuntos profissionais.	1	2	3	4	5
55. As reuniões com os meus colegas são importantes para o meu trabalho com os alunos na sala de aula.	1	2	3	4	5
56. Na minha escola, eu e os meus colegas discutimos sobre atividades extracurriculares.	1	2	3	4	5
57. Na minha escola, estou envolvido/a em projetos ou experiências pedagógicas com outros colegas.	1	2	3	4	5
58. Na minha escola, estou envolvido/a em projetos ou experiências pedagógicas com os meus alunos.	1	2	3	4	5
59. Na minha escola, eu e os meus colegas discutimos as nossas práticas de avaliação.	1	2	3	4	5
60. Sou encorajado/a a tomar decisões sobre como avaliar os alunos.	1	2	3	4	5
61. Na minha escola, existe um projeto/objetivos comuns que eu e os meus colegas conhecemos para melhorar as aprendizagens alunos.	1	2	3	4	5
62. Os meus colegas são fáceis de abordar (existe um bom relacionamento entre os professores)	1	2	3	4	5
63. Sou encorajado/a a tomar decisões sobre como ensinar.	1	2	3	4	5
64. Na minha escola, cada professor preocupa-se apenas com os seus alunos.	1	2	3	4	5
65. Na minha escola, tenho oportunidades para desenvolver um trabalho criativo.	1	2	3	4	5
66. Na minha escola, tenho oportunidades para desenvolver um determinado tipo de projeto, mesmo que os outros colegas o desconheçam	1	2	3	4	5
67. Na minha escola, tenho oportunidades para aumentar a minha formação.	1	2	3	4	5
68. Na minha escola, tenho oportunidade para aprender algo novo.	1	2	3	4	5
69. O meu trabalho está frequentemente a mudar e preciso de me atualizar constantemente	1	2	3	4	5
70. Na minha escola, os professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola.	1	2	3	4	5
71. Não tenho oportunidades para me desenvolver profissionalmente de forma contínua.	1	2	3	4	5
72. Na minha escola/Zip existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional.	1	2	3	4	5
73. A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas e de atividades centradas na sala de aula.	1	2	3	4	5
74. A formação contínua deve ter em conta uma perspetiva de desenvolvimento da escola.	1	2	3	4	5
75. A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento individual.	1	2	3	4	5
76. A formação contínua deve responder a necessidades a curto prazo.	1	2	3	4	5
77. Sinto-me encorajado (a) para participar em atividades de formação/desenvolvimento profissional.	1	2	3	4	5
78. A formação contínua deve responder a necessidades a longo prazo	1	2	3	4	5

Esta secção diz respeito às finalidades da formação e desenvolvimento profissional contínuo. Indique a resposta que melhor corresponde à sua opinião, utilizando a escala: **1. Discordo totalmente; 2. discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. concordo; 5. concordo totalmente.**

	1	2	3	4	5
79. De um modo geral, a formação contínua responde aos problemas/dificuldades que os professores sentem no exercício da sua profissão.	1	2	3	4	5
80. A finalidade principal da formação contínua é construir um espaço para os professores refletirem sobre	1	2	3	4	5

Moisés Manuel Cau – Motivações, Experiências e Oportunidades de Desenvolvimento Profissional de Professores: um estudo nas Escolas Secundárias do Município de Matola, Moçambique

os processos de melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.

81. A formação contínua deve contribuir para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola.	1	2	3	4	5
82. A formação contínua serve para colmatar deficiências ou lacunas da formação inicial.	1	2	3	4	5
83. O principal objetivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas do sistema educativo.	1	2	3	4	5
84. O objetivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se defrontam no processo de ensino.	1	2	3	4	5
85. A formação contínua deve ter em conta as fases de desenvolvimento da carreira em que cada professor se encontra.	1	2	3	4	5
86. No processo de formação contínua, os professores em diálogo têm melhor consciência das suas dificuldades.	1	2	3	4	5
87. As zonas de influência pedagógicas (ZIPs) são por excelência espaços para a formação e desenvolvimento profissional dos professores em exercício.	1	2	3	4	5
88. A planificação conjunta dos conteúdos de ensino na (ZIP) contribui para a formação e desenvolvimento profissional contínuo dos professores.	1	2	3	4	5
89. A formação e desenvolvimento profissional contínuo proporcionam uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos.	1	2	3	4	5
90. A formação e desenvolvimento profissional contínuo proporcionam uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos práticos.	1	2	3	4	5
91. A formação e desenvolvimento profissional contínuo proporcionam uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos pedagógicos-didáticos.	1	2	3	4	5

Se pretende acrescentar outras informações /dados julgados pertinentes relacionados com a temática do questionário, por favor, utilize o espaço que se segue (pode utilizar o verso da folha).

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo 2 – Credencial para o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano/ Maputo



INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS DE DEFESA
Tenente-General Armando Emílio Guebuza
GABINETE DO COMANDANTE

Ao:
Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
Maputo

CREDENCIAL

Está devidamente credenciado o Sr. **Moisés Manuel Cau**, estudante na Universidade Lusófona, Portugal, no curso de Doutoramento em Educação, para realizar uma pesquisa centrada na *Lideranças, Cultura Escolar e Desenvolvimento Profissional de Professores*, a fim de elaborar a sua Tese de doutoramento; pelo que, solicita-se o apoio e ponderação de V. Excias para o alcance dos objectivos traçados.

Com melhores cumprimentos,

Machava, 04 de Agosto de 2015



Prof. Doutor Daniel Frazão Chale
(Major-General)

N.Ref. ³²¹ /GAB/CMDT/ISEDEF/2015

Anexo 3 – Comunicação de Despacho (Autorização para realizar uma pesquisa no distrito da Matola).



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVINCIA DO MAPUTO

GOVERNO DISTRITO DA MATOLA

SERVIÇO DISTRITAL DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DA MATOLA



Ao
Senhor Moisés Manuel Cau

Sua referência

Sua comunicação

Nossa referência

Data

N.º 207/SDEJTM/024/2015 Matola 18 / 08 /2015

ASSUNTO: Comunicação de Despacho

Comunica-se o despacho recaído sobre o vosso pedido de realizar uma pesquisa no Ensino secundário ao nível do Distrito da Matola. Cujo teor é seguinte.

"Autorizo,

Assinatura ilegível: Daudo Ussuhale
17/08/2015"

Cordiais Saudações.

Matola, aos 18 de Agosto de 2015

O Chefe da RAP

Arnaldo Rebêlo Florêncio

(ITPN1)





INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS DE DEFESA
Tenente-General Armando Emílio Guebuza
GABINETE DO COMANDANTE

À:

Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
Sofala

CREDENCIAL

Está devidamente credenciado o Sr. **Moisés Manuel Cau**, estudante na Universidade Lusófona, Portugal, no curso de Doutoramento em Educação, para realizar uma pesquisa centrada na *Lideranças, Cultura Escolar e Desenvolvimento Profissional de Professores*.

O estudante pretende efectuar a sua pesquisa nas Escolas Secundária Samora Machel e Secundária Mateus Sansão Muthemba – cidade da Beira, a fim de elaborar a sua Tese de doutoramento; pelo que, solicita-se o apoio e ponderação de V. Excias para o alcance dos objectivos traçados.

Machava, 26 de Agosto de 2015

O Chefe do Gabinete

João António
(Tenente-coronel)



N.Ref.^a 194/GAB/CMDT/ISEDEF/2015