

GONÇALVES FERNANDO MUIAMBO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E  
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO  
MILITAR.**

**Um estudo para proposta de um modelo de formação de  
professores no Instituto Superior de Estudos de Defesa  
de Moçambique.**

**Orientadora:** Rosa Serradas Duarte

Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação -  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Ciências de Educação

Lisboa  
2016

GONÇALVES FERNANDO MUIAMBO

# **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO MILITAR**

**Um estudo para proposta de um modelo de formação de  
professores no instituto superior de estudos de defesa de  
Moçambique.**

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor  
em Educação, no Curso de Doutoramento em Educação,  
conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades  
e Tecnologias

## **CONSTITUIÇÃO DO JURI**

Presidente

Professor Doutor António Teodoro – ULHT

Arguente

Professor Doutor Francisco Proença Garcia

Arguente

Professor Doutor José Fontes – Academia Militar

Vogal

Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva – ULHT

Vogal

Professor Doutor Leonardo Rocha – ULHT

Orientadora

Professora Doutora Rosa Serradas Duarte – ULHT

Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação  
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Ciências de Educação

Lisboa  
2016

## DEDICATÓRIA

À minha esposa Eugénia Consolata M. Muiambo, pela paciência que teve de suportar todas as responsabilidades de chefe de família e educação dos filhos durante mais de três anos da minha ausência;

Aos meus filhos:

Elton, Kenet, Walter, Leonel e Ivan que me deram força em todos os momentos e circunstâncias difíceis durante a minha formação.

## AGRADECIMENTOS

Os meus primeiros agradecimentos vão a minha orientadora e Coordenadora do Curso, Professora Doutora Rosa Serradas Duarte e ao meu Co-Orientador Francisco Proença Garcia, por todo o apoio, confiança, exigência e paciência que prestaram ao longo deste difícil, mas fascinante percurso, que tornou possível a conclusão deste trabalho da Tese de investigação;

A todos os professores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, designadamente o Professor Óscar, Ana Carita, António Palmeira Zoran Rocha e outros que directo e indirectamente contribuíram para que a minha formação fosse um sucesso.

Ao Professor Doutor – Reitor/Comandante do Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique, Major General Daniel Frazão Chale, pelo apoio prestado ao longo do percurso académico.

Ao meu colega/irmão Virgílio Mucopela Mairosse, que soube partilhar os momentos mais difíceis da vida académica e social durante os 3 anos do percurso da minha formação em Lisboa.

Aos meus pais, Irmãos e amigos que também me deram força para superar todas as dificuldades que enfrentei ao longo da minha formação;

## RESUMO

O presente estudo têm por título: A Formação e Profissionalização de Professores em Contexto Militar: Um Estudo para proposta de um Modelo de formação de professores para o Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique. O objectivo do estudo é contribuir no sentido de conceber um modelo de formação para os Professores em exercício no ISEDEF.

No campo teórico procurou-se compreender os conceitos de formação de professores, com enfoque para os modelos e estratégia de formação de professores em exercício.

O campo empírico enquadrado, numa investigação de natureza qualitativa e quantitativa centrado num estudo (colectivo de casos) mobiliza a análise resultante de um conjunto de entrevistas à membros de três instituições, o Instituto Superior de Estudos de Defesa, a Universidade Politécnica e a Universidade Católica de Moçambique em Nampula e um questionário conduzido com os professores do ISEDEF e da Academia Militar.

Não se tratou de um estudo comparado. A comparação surgiu como inevitável dado que visava compreender como as duas instituições (Universidade Politécnica e Universidade Católica), trataram e/ou têm vindo a tratar sobre o recrutamento dos professores e sua formação em exercício, uma vez estabelecimentos de ensino superior já em funcionamento há bastante tempo.

Face aos resultados do estudo, concluiu-se que o recrutamento dos professores para o quadro docente do ISEDEF está afastado de normas seguidas por outras instituições de ensino superior em Moçambique; O perfil dos professores não responde ao exigido pelo regulamento do sistema do ensino superior; Não há cultura de formação de professores no ISEDEF.

Como solução, recomenda-se: Que seja definido claramente o perfil do professor do ISEDEF; Que haja rigor na selecção de candidatos a instituição; Que seja desenvolvido um programa específico para a formação dos professores que apresentam os níveis desajustados ao exercício de funções, de forma que, a médio e longo prazo o ISEDEF tenha um quadro exclusivamente constituído por professores qualificados.

**Palavras-chave:** Formação e Profissionalização de Professores. Modelos de Formação de Professores. Estratégia de Formação de Professores.

## **ABSTRAT**

This study is entitled Training and Professionalization of Teachers in Military Context A Study for a proposed teacher training model for the Institute of Mozambique Defense Studies. The aim of the study is to contribute towards designing a training model for teachers in exercise in ISEDEF.

In theory it sought to understand the concepts of teacher training, focusing on models and teacher training strategy exercise.

The empirical field framed in a research qualitative and quantitative centered on a study (group of cases) mobilizes the resulting analysis of a set of interviews with members of the three institutions, the Institute of Defense Studies, the Polytechnic University and the Catholic University of Mozambique in Nampula and a questionnaire conducted with teachers ISEDEF and the Military Academy.

It was not a comparative study. The comparison has emerged as inevitable as it aimed to understand how the two institutions (Polytechnic University and Catholic University), treated and / or have been dealing on the recruitment of teachers and their in-service training, as higher education institutions already in operation for quite a long time. Given the results of the study, it was concluded that the recruitment of teachers for the teaching staff of ISEDEF is away from standards followed by other higher education institutions in Mozambique; The profile of teachers does not respond to the requirements of the higher education system of the Regulation; There is no teacher training culture in ISEDEF.

As a solution, it is recommended that is clearly defined ISEDEF teacher profile; There is rigor in the selection of candidates for the institution; That is developed a specific program for the training of teachers who have the misfits levels to exercise functions, so that in the medium and long term ISEDEF has a frame made exclusively by qualified teachers.

**Keywords:** Training and Professionalization of Teachers. Teacher Training models. Teacher Training Strategy.

## RÉSUMÉ

Cette étude est intitulée La formation et la professionnalisation des enseignants en contexte militaire Une étude pour un modèle de formation des enseignants proposé pour l'Institut des études de défense du Mozambique. Le but de l'étude est de contribuer à la conception d'un modèle de formation pour les enseignants en exercice ISEDEF.

En théorie, il a cherché à comprendre les concepts de la formation des enseignants, en se concentrant sur les modèles et les stratégies de formation des enseignants de l'exercice. Le champ empirique encadrée dans une qualitative et quantitative de la recherche centrée sur une étude (groupe de cas) mobilise l'analyse résultant d'une série d'entretiens avec les membres des trois institutions, l'Institut des études de défense, l'Université Polytechnique et l'Université catholique du Mozambique à Nampula et un questionnaire menée auprès des enseignants ISEDEF et l'Académie militaire.

Ce ne fut pas une étude comparative. La comparaison a émergé comme inévitable qu'il visait à comprendre comment les deux institutions (Université Polytechnique et de l'Université catholique), traités et / ou ont eu affaire sur le recrutement des enseignants et leur formation continue, les institutions d'enseignement supérieur déjà en exploitation pour depuis longtemps. Compte tenu des résultats de l'étude, il a été conclu que le recrutement des enseignants pour le personnel enseignant de ISEDEF est loin de normes suivies par d'autres établissements d'enseignement supérieur au Mozambique; Le profil des enseignants ne répond pas aux exigences du système d'enseignement supérieur du règlement; Il n'y a pas de culture de la formation des enseignants en ISEDEF.

Comme solution, il est recommandé que le profil des enseignants ISEDEF est clairement définie; Il est de rigueur dans la sélection des candidats à l'institution; Cela est mis au point un programme spécifique pour la formation des enseignants qui ont les niveaux de misfits à exercer des fonctions, de sorte que dans le moyen et long terme ISEDEF a un cadre fabriqué exclusivement par des professeurs qualifiés.

**Mots-clés:** la formation et la professionnalisation des enseignants. Les modèles de formation des enseignants. Stratégie de formation des enseignants.

## ABREVIATURS

**ACIPL** – Academia das Ciências Policiais

**AGP** - Acordo Geral de Paz

**AM** - Academia Militar

**ESFA** – Escola de Sargentos das Forças Armadas

**FADM** – Forças Armadas de Defesa de Moçambique

**FPLM** - Forças Populares de Libertação de Moçambique

**FRELIMO** – Frente de Libertação de Moçambique

**ISEDEF** – Instituto Superior de Estudos de Defesa

**NATO**. Organização do Tratado do Atlântico Norte

**RENAMO** – Resistência Nacional Moçambicana

**UNI. A POLIT.** - Universidade A Politécnica

**UCM** – Universidade católica de Moçambique

**URSS** – União das Republicas Socialistas Soviéticas



## ÍNDECE DE QUADROS

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1.</b> Vantagens e desvantagens de Recrutamento interno -----                  | 28  |
| <b>Quadro 2.</b> Vantagens e desvantagens de Recrutamento externo -----                  | 28  |
| <b>Quadro 3.</b> Vantagens e desvantagens de Recrutamento externo -----                  | 29  |
| <b>Quadro 4.</b> Vantagens e desvantagens de Recrutamento misto -----                    | 30  |
| <b>Quadro 5.</b> Conceptualização da formação Contínua -----                             | 43  |
| <b>Quadro 6.</b> . Paradigma de formação de professores (perspectiva de Eraut) -----     | 44  |
| <b>Quadro 7.</b> Origem da palavra Estratégia -----                                      | 61  |
| <b>Quadro 8.</b> Influências vs contributos principais de Estratégia (por Autores) ----- | 64  |
| <b>Quadro 9.</b> Definições sobre o Conceito Competência -----                           | 87  |
| <b>Quadro 10.</b> Apresentação de Objectivos e perguntas da investigação -----           | 93  |
| <b>Quadro 11.</b> Caracterização do Universo e população alvo -----                      | 107 |
| <b>Quadro 12.</b> Mapa das entrevistas -----                                             | 111 |
| <b>Quadro 13.</b> Cursos não Militares -----                                             | 117 |
| <b>Quadro 14.</b> Proposta do Plano de formação para os Professores do ISEDEF -----      | 152 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Gráfico 1.</b> Organização do Instituto Superior de Estudos de Defesa -----    | 23  |
| <b>Gráfico 2.</b> Cursos de Carreira Militar -----                                | 117 |
| <b>Gráfico 3.</b> Instituição de trabalho dos inquiridos -----                    | 130 |
| <b>Gráfico 4.</b> Disciplina que lecciona -----                                   | 131 |
| <b>Gráfico 5.</b> Formação académica -----                                        | 132 |
| <b>Gráfico 6.</b> Formação Militar -----                                          | 133 |
| <b>Gráfico 7.</b> Formação Pedagógica -----                                       | 134 |
| <b>Gráfico 8.</b> Critério de Recrutamento -----                                  | 135 |
| <b>Gráfico 9.</b> Actividades anteriores ao recrutamento -----                    | 136 |
| <b>Gráfico 10.</b> Percepção dos inquiridos sobre a formação de professores ----- | 137 |
| <b>Gráfico 11.</b> Estratégica de formação de professores em exercício -----      | 138 |
| <b>Gráfico 12.</b> Necessidades de formação dos – área Académica -----            | 140 |
| <b>Gráfico 13.</b> Necessidades de formação dos inquiridos – área Militar -----   | 141 |

## ÍNDICE DE TABELAS

**Tabela 1.** Estratégia de formação de professores ----- 91

**Tabela 2.** Estratégias de ensino/formação mais eficazes de ensino de Ciências ----- 92

## ÍNDICE GERAL

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Introdução -----                                                      | 13 |
| 1. Contexto e especificidades da Formação Militar em Moçambique ----- | 19 |
| 1.1. Formação em contexto Militar -----                               | 19 |
| 1.2. Breve historial da Formação Militar em Moçambique -----          | 20 |
| 1.3. Formação Militar no actual contexto -----                        | 21 |
| 1.2. O Ensino Superior Militar e Instituições de formação -----       | 21 |
| 1.3. Instituições de Ensino Superior -----                            | 22 |
| 1.4. Organização e dependência do ISEDEF -----                        | 23 |
| 1.5. Missões e Objectivos -----                                       | 23 |
| 1.6. Competências e Autonomia do ISEDEF -----                         | 24 |
| 1.7. Corpo Docente -----                                              | 26 |
| 1.8. Ingresso ao quadro Docente do ISEDEF -----                       | 27 |
| 1.9. Necessidades de Formação dos professores em exercício -----      | 32 |
| 1.10. Discentes -----                                                 | 35 |
| 1.11. Parcerias e Cooperação Técnico-Militar-----                     | 35 |
| 1.12. Problemática -----                                              | 36 |
| 1.13. Questão de Partida -----                                        | 38 |
| 1.14. Finalidade -----                                                | 40 |
| 1.15. Objectivo da Investigação -----                                 | 42 |
| 2. Revisão da literatura -----                                        | 46 |
| 2.1. Conceito de Formação de Professores -----                        | 47 |
| 2.2. Formação Contínua de Professores -----                           | 58 |
| 2.3. Formação de Professores em Exercício -----                       | 73 |
| 2.4. Formação Pedagógica -----                                        | 75 |
| 2.5. Modelos de Formação de Professores -----                         | 78 |
| 2.5. Estratégia de formação -----                                     | 85 |
| 2.5.1. Contributos de Estratégia de formação de professores -----     | 93 |
| 2.3. Profissionalização Docente -----                                 | 94 |
| 2.4. Síntese da Revisão da Literatura -----                           | 98 |

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3. Metodologia -----                                                            | 102 |
| 3.1. Tipo de investigação -----                                                 | 102 |
| 3.2. Universo e População alvo -----                                            | 105 |
| 3.3. Universo dos professores -----                                             | 106 |
| 3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados -----                          | 107 |
| 3.5. Fases e Procedimentos de recolha dos dados -----                           | 108 |
| 3.5.1. Entrevistas semi-estruturadas -----                                      | 109 |
| 3.5.2. Questionário -----                                                       | 111 |
| 3.6. Procedimentos de Análise de Dados -----                                    | 113 |
| 3.7. Delimitação da pesquisa -----                                              | 114 |
| 4. Apresentação e Análise dos Dados -----                                       | 116 |
| 4.1. Resultados da Análise da pesquisa Documental -----                         | 116 |
| 4.2. Introdução à Análise dos Resultados de entrevistas e do Questionário ----- | 118 |
| 4.3. Análise dos Resultados obtidos das entrevistas no ISEDEF -----             | 119 |
| 4.3.1. Função e adequação dos Cursos ministrados no ISEDEF -----                | 119 |
| 4.3.2. Conteúdos de abordagem no Currículo de formação -----                    | 120 |
| 4.3.2. Características ou Perfil dos professores -----                          | 120 |
| 4.3.3. Critério de recrutamento dos professores -----                           | 121 |
| 4.3.5. Em relação ao desempenho dos professores -----                           | 121 |
| 4.3.6. Necessidades de formação dos professores -----                           | 122 |
| 4.3.7. Rectificação ou acréscimo das respostas -----                            | 123 |
| 4.4. Análise dos Resultados de entrevistas na Universidades Politécnica -----   | 124 |
| 4.4.1. Quadro docente -----                                                     | 124 |
| 4.4.2. Perfil dos professores -----                                             | 124 |
| 4.4.3. Critério de recrutamento dos professores -----                           | 124 |
| 4.4.4. Opinião sobre a Estratégia de formação de professores em exercício ----- | 125 |
| 4.4.5. Considerações finais o entrevistado -----                                | 126 |
| 4.5. Análise dos Resultados de entrevistas na UCM de Nampula -----              | 127 |
| 4.5.1. Quadro docente -----                                                     | 127 |
| 4.4.2. Características ou perfil dos professores -----                          | 127 |

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4.3. Critério de recrutamento dos professores -----                                | 128 |
| 4.4.4. Opinião sobre a Estratégia de formação de professores em exercício -----      | 128 |
| 4.5. Análise dos Resultados de questionário -----                                    | 129 |
| 4.3.1. Em relação a funções dos inquiridos -----                                     | 130 |
| 4.3.2. Respostas dos inquiridos sobre as Instituições de trabalho -----              | 130 |
| 4.3.3. Respostas dos inquiridos sobre as Disciplinas que leccionam -----             | 131 |
| 4.3.4. Respostas dos inquiridos sobre formação Pedagógica -----                      | 132 |
| 4.3.5. Respostas sobre a necessidade de formação Académica -----                     | 133 |
| 4.3.6. Respostas sobre a necessidade da Formação Militar -----                       | 134 |
| 4.3.6. Respostas sobre o Critério de recrutamento sujeito -----                      | 136 |
| 4.3.7. Respostas sobre actividades anteriores ao recrutamento -----                  | 137 |
| 4.3.8. Percepção sobre a formação de professores em exercício -----                  | 138 |
| 4.3.9. Respostas sobre a Principal estratégia de formação desejada -----             | 140 |
| 4.3.10. Respostas sobre as necessidades de formação da área militar -----            | 141 |
| 4.4.Síntese -----                                                                    | 142 |
| 5. Considerações finais -----                                                        | 143 |
| 5.1. Em relação a função e adequação dos Cursos ministrados no ISEDEF -----          | 144 |
| 5.2. Conteúdos de abordagem no Currículo de formação do ISEDEF -----                 | 144 |
| 5.3. Em relação as Características ou perfil dos Professores em exercício -----      | 144 |
| 5.4. Em relação ao critério de recrutamento dos Professores -----                    | 145 |
| 5.5. Em relação as necessidades de formação dos professores -----                    | 145 |
| 5.6. Em relação a principal estratégia de formação de professores em exercício ----- | 145 |
| 5.7. Plano da operacionalização da formação para os professores do ISEDEF -----      | 150 |
| 5.4. Pistas para próximos Estudos -----                                              | 152 |
| Bibliografia -----                                                                   | 153 |
| Apêndices                                                                            |     |

## I. NTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação é uma Tese em cumprimento dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação no Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa e tem por título: A Formação de Professores e Profissionalização Docente em Contexto Militar: Um Estudo para a proposta do Modelo de Formação dos Professores do Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique.

As mudanças Sociopolítica e económica das grandes potências têm vindo a provocar alterações constantes dos sistemas político e económico respectivamente dos países em desenvolvimento, destacando-se também os sistemas e missões das Forças Armadas desses países. Nestas mudanças também os Moçambique é um dos países em desenvolvimento que ao longo de cerca de 19 anos (1976-1990) passou a desenvolver a formação de quadros militares através do exterior, concretamente nos países da Europa do Leste, América latina e Ásia, aliados do bloco da Varsóvia. Em 1989, com as mudanças Políticas na Europa, que culminaram com a queda do muro do Berlim, o colapso do Comunismo e o fim da confrontação Leste-Oeste a formação militar no exterior teve sua interrupção. Essas mudanças, obrigaram que o Governo de Moçambique introduzisse reformas do Sector da Defesa e alteração do sistema de Forças, sua estrutura, missões para além do próprio processo de formação militar de quadros das Forças Armadas. O trabalho insere-se no estudo sobre os modelos de formação de professores e o nosso propósito é o de a partir deste estudo com o tema acima apresentado, propor um modelo de formação de professores para o Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique-ISEDEF, como contributo tendo em conta não só as características da instituição e dos professores em exercício, como também o actual modelo de formação dos militares, face a transição da Doutrina Militar (Varsóvia vs NATO).

A investigação sobre o professor, a sua formação e o seu desenvolvimento profissional tem-se revelado uma área de estudo bastante activa com o crescimento e alargamento do sistema de ensino superior público e privado nos últimos anos em

Moçambique. O interesse pelo tema tem na sua origem a importância da figura do professor, reconhecendo-se que nada muda sem o professor e que este é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, importa conhecer os seus saberes e competências profissionais, como se sugerem e se organizam, como são mobilizados nas suas praticas, de modo a que tornem eficazes as suas aulas, conferindo sentido ao que realiza no seu dia-a-dia. Será também importante conhecer como se constrói a sua identidade e culturas profissionais, quais os conteúdos e o papel da formação, como se processa o desenvolvimento profissional ao longo da carreira e como este se interliga com o seu desenvolvimento pessoal.

Considerando os professores como «actores» educativos essenciais para uma melhoria da qualidade do ensino, não poderemos de igual modo menosprezar a importância de mecanismos estruturais e processos de apoio ao seu desenvolvimento profissional. Nesta linha, Garcia (1999), defende que o desenvolvimento profissional dos professores deverá ser entendido como um processo individual e colectivo, contextualizado ao local de trabalho dos docentes e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências formais e informais. Por sua vez, Day (2001) reforça a ideia da importância dos mecanismos de apoio e da interacção com o local de trabalho. “O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente ” (Day, 2001).

Ser professor é um processo que se desenvolve no tempo. Começa-se pela formação inicial e prolonga-se ao longo da vida, atravessando múltiplos contextos e diferentes dilemas, acumulando conhecimento em vários domínios.

Em linha gerais, toda a formação de professores procura em alguma medida implementar dinâmica de revitalização e aprofundamento de conhecimentos necessários a pratica docente, além de buscar intervenções inovadoras no sistema educativo. Tais ideias, embora não excludentes, não são facilmente conciliáveis, dada a profusão e diversidade de interesses, objectivos e agentes envolvidos no processo (Pardal; Martins, 2005).



A motivação e o interesse para estudar este tema surgem no quadro dos mais de 37 anos da minha carreira, dos quais 9 anos foram formação militar (Licenciatura e Mestrado em Ciências Militares), 4 de formação Universitária (Mestrado em Educação de Adultos) e 9 participação no processo de formação de quadros das Forças Armadas moçambicanas. Da formação e da participação na formação de quadros, em que tive oportunidade de trabalhar como membro de uma equipa de professores estrangeiros de diferentes origens, o que despertou em mim o gosto de trabalhar como professor e uma forte ambição de prosseguir trabalho de investigação, iniciado com a Dissertação de Mestrado em Ciência de Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane-UEM que teve como título: ***O Currículo e a Formação contínua de oficiais do quadro permanente das Forças Armadas em Moçambique.*** Actualmente, em Doutoramento em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias 2012/2015. Foi na continuidade destas actividades que desenvolvemos a investigação conducente à Tese final.

A escolha do ISEDEF como campo de pesquisa deve-se ao facto de ser a Instituição de formação em que o investigador teve as melhores experiências enquanto membro da equipa de formação e gestão, o que lhe permitiu inserir aquela realidade da instituição, tendo tido a oportunidade de reencontrar-se e trabalhar com antigos colegas da extinta Escola Militar Marechal Samora Machel em Moçambique. Esse reencontro com grupos de colegas já bem conhecidos, possibilitou que afirmasse parcerias e conhecesse melhor as potencialidades e fragilidades do ISEDEF. "*Potencialidade*" em termo organizacionais (Direcção, Organização, Gestão e Liderança); e "*fragilidade*" em termo de necessidade de preencher o défice de professores qualificados, para responder à procura da Instituição, e do actual regulamento do Sistema do Ensino Superior em Moçambique. Como membro do Sector de formação senti-me motivado para dar contributo através deste estudo, num momento que o ISEDEF se debate com a falta de professores qualificados para desenvolver actividades docentes, contribuindo para uma experiência nova em Moçambique. Este contributo, passa necessariamente por analisar os Cursos ministrados no ISEDEF, o modelo de formação militar, as características dos professores, identificar as possíveis necessidades específicas de formação e o critério de recrutamento dos professores para o quadro docente da instituição.

O estudo analisa os conceitos dos modelos de formação de professores e visa identificar um modelo para a formação de professores do ISEDEF, tendo em conta as exigências do actual regulamento do Sistema de Ensino Superior em Moçambique. As exigências dos contextos interno e externo, nacional e internacional e as dimensões “multiculturais” que os militares trazem da sua origem, aconselham-nos a que a reflexão em torno da temática de formação tenha prioridade, de forma que este grupo de professores adquira as competências exigidas aos profissionais docentes do nível superior. Neste sentido, é também objecto de análise, de forma complementar, o exercício do equilíbrio entre os níveis de formação académico e militar dos professores não só dos “valores académico e militar”, como também outras atitudes que, sem deixarem de ser éticos, assumem uma natureza mais “dinâmica” e que, em determinados contextos e circunstâncias, poderão ajudar a manter elevados índices de desempenho individual e excelentes realizações colectivas.

Portanto, pelo facto de o estudo se direccionar à formação de professores de uma instituição de ensino superior militar, socorre-se também a obras da área militar que definem “...a formação em contexto militar de quadros das forças armadas como sendo uma estratégia objectivamente justificado pelas necessidades de criar novas formas de resposta às exigências estratégicas que a globalização impõe e que a defesa dos interesses nacionais aconselha”. (Jukov e Rokossovski (1953, p. 170); a formação é aquela que conduz o formando a ser capaz de fazer algo desejado no fim de um dado processo de formação, e em relação à área do seu (futuro) trabalho. (Rodrigues e Santos citados por Alves, 2000). É assim que tratando-se da formação de professores neste nosso estudo, evocamos a teoria de Demo (2004), ao defender que “O mínimo que se exige é que cada professor elabore com mão própria a matéria que ministra, tal elaboração propende a ser uma síntese que poderá ser barata, se for reprodutiva, mas poderá ser criativa, se acolher tonalidade própria reconstrutiva”.

Não nos tendo sido possível o acesso aos estudos acerca da educação militar e particularmente sobre a formação de Professores militares particularmente em Africa. Pesquisamos na Literatura educacional um referencial que dê suporte a nossa investigação.

Nessa pesquisa, nos deparamos com teorias que nos apontam alguns Currículos, onde vamos iniciar com a formação de professores nos sistemas educativos dos diferentes países. Analisamos nesta secção os modelos de formação de professores de forma a conceber um modelo que possa contribuir para os professores do ISEDEF como sendo objecto do estudo.

Falando da formação de professores militares significa pensar no ISEDEF como um importante espaço da formação militar, analisando sua prática a partir de suas vivências anteriores do professor e suas inter-relações que são estabelecidos no ambiente de trabalho. Em relação ao início da carreira como professor, torna-se relevante pensarmos sobre os saberes utilizados, quais são e de onde provêm.

[..] é provável afirmar que o inicio da trajectória profissional/institucional dos professores e precário, a medida que possuem encargos docentes, respaldados em pendoros naturais e ou modelos de mestres que internacionalizam em sua formação inicial aliados a conhecimentos advindos de determinado campo Cientifico e da pratica em uma actividade especifica que não a do magistério superior ( Isaia e bolzan, 2004).

Além dessa ideia, Mizukami (2004), traz os estudos de Shulman, destacando a existência de uma base de conhecimento para o ensino:

Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a actuação profissional [...] a base de conhecimentos se refere a um reportório profissional que contém categorias de conhecimentos que subjazem a compreensão que o professor necessita para promover a aprendizagem dos alunos (Mizukami, p. 38)

Em decorrência dessa base de conhecimento, Mizukami discute também as categorias que dela derivam e que podem ser explicitadas em três grupos de conhecimentos: conhecimento de conteúdos específicos, conhecimento de pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento de conteúdo específico se refere a uma área específica de conhecimento docente, a matéria em si que ele ministra. Sem dúvida, tais saberes são apropriados pelos profissionais que exercem a docência, no entanto, ele não é suficiente para a concretização do ensino.

Tal conhecimento geral pedagógico diz respeito àqueles que envolvem as características dos alunos, o conhecimento do espaço educacional, o trabalho em sala de aula e interação professor-aluno, conhecimento do Currículo, de metas e propósitos educacionais (Mizukami, 2004). Este, conforme a autora está relacionado aos processos de ensinar e aprender, ultrapassando o conhecimento específico a área.

Este estudo é composto pelas seguintes partes: (i) Introdução; (ii) Contexto geral do estudo; (iii) Revisão da Literatura; (iv) Metodologia; (v) Apresentação e Análise dos dados; (vi) Considerações finais; (vii) Bibliografia; (viii) Apêndices.

## **1. O Contexto e especificidades da Formação Militar em Moçambique**

Conforme fizemos referência anteriormente, a nossa investigação situa-se no âmbito de reformas do Sector da Defesa de Moçambique, com enfoque na formação militar após a interrupção da formação militar no exterior e após 16 anos da guerra civil entre o Governo e a Resistência Nacional Moçambicana-RENAMO. Ao situarmos a nossa reflexão no âmbito da perspectiva "formação" e incidirmos sobre as teorias conceptuais dos modelos de formação de professores, pretendemos contribuir para adequar ou harmonizar os professores não apenas as competências, face às exigências do actual sistema do ensino superior em Moçambique mas também aos métodos de ensino e formação do nível universitário e militar superior, tendo em conta as suas características e necessidades de formação, decorrentes da história recente de Moçambique.

### **1.1. A Formação em Contexto Militar.**

Falar da formação militar significa falar de um processo que visa incutir a complexa cultura que inclui o conhecimento, comportamento, a arte, a lei, a moral, o patriotismo, os costumes, ordens e todos os hábitos e aptidões que todo aquele ingressa na vida ou carreira militar como membro deve adquirir.

As especificidades da formação militar provém de carácter militar, que num processo de necessidades para o exercício de funções, de liderança (Sousa e Esteves, 2010) preparam os alunos para diferentes entidades empregadoras como servidores do Estado.

É durante este período inicial que os futuros candidatos ao professorado assimilam conhecimentos de índole militar, Científica e cultural marcantes para o desenvolvimento de todo o processo profissional dentro da Instituição.

Apesar da origem e das características diferenciadas dos candidatos ao professorado do Ensino Superior, civis ou militares, estes realizam testes de admissão e, uma vez admitidos, os candidatos ficam sujeitos a um processo de Socialização e assimilação da vastíssima cultura organizacional, a qual se reveste de marcada importância, na medida em que se trata de uma Instituição profundamente enraizada e influenciada por valores,

tradições, ritos e simbolismos que marcam acentuadamente a forma de se ser, de estar e de se fazer dentro da Instituição.

A base da especificidade na formação militar e comportamental corresponde à cultura permanente dos valores, a tomada de consciência de que a formação primária de comandar é diferente da de mandar e a noção de colocar o país à frente dos interesses individuais (Borges, 2003).

Por isso, é necessário um corpo docente, civil e militar, capaz de ministrar a formação Científica e técnica dos planos de estudos e ciclos de estudos.

Vamos agora descrever em breve o percurso da formação em contexto militar em Moçambique, desde a reconversão da Força de guerrilha em força regular e moderna.

## **1.2. Breve resumo da formação militar em Moçambique**

A formação de quadros das Forças Armadas de Moçambique em contexto militar teve início a partir de 1976, um ano após a independência nacional, realizada no exterior e no âmbito da Cooperação Técnico-Militar, que abordaremos ao longo deste estudo, com os países da Europa do Leste que faziam parte do pacto da Varsóvia e da América latina (Cuba), liderados pela extinta União das Republicas Socialistas Soviéticas-URSS. Em paralelo, decorreu a formação de oficiais de nível médio, nas diferentes especialidades dos três Ramos das Forças Armadas na extinta Escola Militar Marechal Samora Machel em Moçambique, ministrada pelos professores das Forças Armadas da ex-URSS. Constituíam objectivos da formação militar naqueles países, formar Comandantes e Chefes para as Unidades e subunidades Operacionais das Forças Armadas modernas, resultantes da reconversão da força de guerrilha a Frente de Libertação de Moçambique-FRELIMO, em força regular – Forças Populares de Libertação de Moçambique- FPLM (extinta).

As mudanças Políticas na Europa, além de terem provado interrupção da formação de quadros militares no exterior anteriormente descrita e a Cooperação Técnico-Militar, contribuíram para acelerar as negociações que vinham decorrendo entre o Governo de Moçambique e a Resistência Nacional Moçambicana-RENATO, o que resultou na

assinatura do Acordo Geral de Paz-AGP em Roma, em 1992, que deu intervalo dos 16 anos da guerra civil em Moçambique. Nesta assinatura, um dos protocolos deste AGP foi o da unificação das duas forças beligerantes da formação de um Exército único, designado por Forças Armadas de Defesa de Moçambique-FADM, constituído em 50% por efectivos de cada uma das partes.

### **1.3. Formação Militar no actual contexto em Moçambique**

A actual formação militar decorre no âmbito de resposta aos novos desafios e missões das FADM, no plano interno de consolidação da defesa da Democracia e, no plano externo de participação em missões de Operações de Apoio e Manutenção da Paz no contexto das Nações Unidas. Este momento, a formação militar tem sido assegurada pelos professores das Forças Armadas Portuguesas, dada à nova Doutrina Militar (NATO) que as FADM seguem. Um dos principais objectivos do actual processo de formação militar tem a ver com a transformação e uniformização dos métodos de trabalho entre os militares que transitaram das extintas Forças Armadas e ex-guerrilheiros da RENAMO para o actual quadro das FADM, assim como os dos novos ingressos que optam pela carreira militar e adequá-los ao sistema de forças da Doutrina da NATO. Para a concretização deste processo, foram criadas, no âmbito de cooperação Técnico-Militar que mais adiante descreveremos, três instituições de formação inicial e contínua de quadros a todos os níveis que, ao longo deste estudo, faremos a sua descrição em detalhes.

### **1.4. O Ensino Superior Militar e Instituições de formação em Moçambique.**

Com alteração do Sistema Político e Doutrinária nas Forças Armadas que anteriormente fizemos referência, Moçambique passou-se a ter uma nova Estrutura de organização e da formação militar de oficiais a todos os níveis. A actual formação militar média e superior em Moçambique decorre no âmbito de resposta às exigências do actual quadro da conjuntura sociopolítico nacional e internacional das missões de Operações de Apoio à Paz no contexto das Nações Unidas e da nova Doutrina para as FADM que é fundamentada na da NATO. Assim, no âmbito do cumprimento do protocolo da Cooperação Técnico-Militar entre Moçambique e Portugal a que fizemos referência

anteriormente, além da formação de quadros militares no exterior, foram criados 3 estabelecimentos de Ensino Médio e Superior Militar para quadros das FADM a todos os níveis, que passamos a descrever.

### **1.5. Instituições de Ensino e Formação Militar em Moçambique**

No âmbito de prosseguimento da formação Militar em Moçambique foram criadas Instituições de Ensino Superior Militar e formação de nível médio, para dar resposta as actuais exigências da Política interna e internacional e no contexto das Nações Unidas. A seguir descremos pela ordem as respectivas Instituições criadas:

Em 2003, ao abrigo do Decreto 62/2003, de dezembro, para dar continuidade à formação militar de oficiais de carreira, foi criada a Academia Militar com sede em Nampula ao Norte de Moçambique. A A.M. tem por missão essencial desenvolver a formação inicial de oficiais do quadro permanente, ministrando cursos de licenciatura em Ciências Militares, correspondentes as diferentes especializações do Exército (Administração, Artilharia, Blindados, Comunicações, Engenharia e Infantaria), da Força Aérea (Pilotos) e da Marinha (Fuzileiros e Marinheiros). (Decreto 62/2003, de Dezembro).

Em 2008, seguiu-se a Escola de Sargentos das Forças Armadas-ESFA (Diploma Ministerial 68/2008 de 30 de Julho). A Escola de Sargentos das Forças Armadas é um estabelecimento de ensino médio profissional que desenvolve actividades de ensino, Instrução e de apoio à Comunidade. A ESFA tem por missão essencial formar Sargentos para os quadros permanentes das FADM, promover cursos de sargentos milicianos, de reciclagem e capacitação de sargentos. (Diploma Ministerial 68/2008 de 30 de Julho).

Em 2011, foi criado o Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente General Armando Emílio Guebuza de Moçambique. O Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique adiante também designado por ISEDEF, é uma pessoa colectiva de direito público, dotada de personalidade jurídica e goza de autonomia Científica, Pedagógica, Administrativa disciplinar e patrimonial (Artigo 1, do Decreto 62/2011). Enquanto instituição militar de ensino superior, o ISEDEF constitui uma comunidade académica que contribui para o desenvolvimento da pessoa humana do seu património científico e cultural por intermédio do ensino, investigação e extensão universitária, quer regional ou



internacional. O ISEDEF, com sede na Machava, Província do Maputo e capital de Moçambique é, nos termos da alínea a) do nº 3 do Artigo 4 do Decreto nº 48/2010 de 11 de Novembro, que aprova o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento de instituições do Ensino Superior, um estabelecimento de Ensino Superior da Classe "A" já activo e sediado em Maputo, capital de Moçambique.

### 1.6. Organização, e dependência do Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique.

Na hierarquia militar das Forças Armadas de Defesa de Moçambique e para o cumprimento das suas nobres missões o ISEDEF comporta a seguinte organização e dependência que passamos a apresentar no gráfico 1 a seguir.

**Gráfico 1.** Organização do ISEDEF



### 1.7. Missões e objectivos

#### *Missões*

As missões do ISEDEF compreendem duas vertentes, sendo uma de âmbito Militar e outra associada à vertente Académica. De acordo com o estabelecido pelo Artigo 4 do

Decreto nº 48/2010 de 11 de Novembro, Conselho de Ministros, constituem como missões do ISEDEF:

1. Assegurar a formação contínua dos oficiais do Quadro permanente, promovendo o desenvolvimento das Forças Armadas no plano científico, doutrinário e Técnico-Militar e apoiar a formulação do pensamento estratégico nacional, através de estudo, formação, investigação e divulgação das questões de Defesa e segurança;
2. Acompanhar a evolução científica e tecnológica, as alterações do sistema internacional e a renovação do quadro das missões militares;
3. Desenvolver uma cultura de rigor e exigência, estimulando a inovação e garantindo a eficácia dos resultados, de forma a projectar uma imagem de excelência do Ensino Superior Militar junto da sociedade civil e da comunidade universitária e científica.

### ***Objectivos***

Os objectivos estão definidos no Artigo 5, do Decreto 62/2011, Conselho de Ministros, como sendo:

- a) Desenvolver actividades de ensino, investigação e doutrina;
- b) Desenvolver actividades de extensão e apoio a Comunidade;
- c) Estreitar a cooperação bilateral e multilateral;
- d) Realizar cursos especializados para estudantes nacionais e estrangeiros ao abrigo do acordo de cooperação.

O ISEDEF pode ainda, promover a transferência de créditos académicos e o intercâmbio de docentes e realização de cursos conducentes à obtenção de graus académicos, em cooperação com outros estabelecimentos de ensino superior e universitário nacionais ou estrangeiros, nos termos da lei.

## **1.8. Competências e autonomia do ISEDEF**

### ***Competências***

No exercício das suas funções ao ISEDEF, além da realização de cursos anteriormente descritos, são-lhe atribuídas as Competências de realizar outras missões tais

como Congressos, Colóquios e Seminários sobre os temas relativos e relevantes para a defesa nacional e Forças Armadas; realizar acções de interesse comum com entidades públicas ou privadas entre outras, no âmbito da missão e nos termos da Lei. (Artigo 6 do Decreto 62/2011, Conselho de Ministros).

Ainda no campo das competências, o ISEDEF pode estabelecer convénios de natureza científica, técnica, didáctica e cultural com outras instituições de direito público ou privado, nacionais ou estrangeiros, com finalidade de ampliar a sua actividade na área de ensino e da pesquisa.

### ***Autonomia***

O ISEDEF goza de uma variedade de autonomias. Contudo, não referiremos todas senão a Científica, Pedagógica e Administrativa que integra o Recrutamento do pessoal (professores), por constituírem prioridade neste nosso estudo, que a seguir descreveremos.

### ***Autonomia Científica***

O ISEDEF goza de autonomia Científica que lhe confere as capacidades de:

- a) Definir os seus objectivos, projectos e programas de ensino e pesquisa;
- b) Criar, suspender e extinguir cursos, por deliberação dos seus órgãos competentes, nos termos do presente estatuto;
- c) Definir as áreas, planos, programas e linhas de investigação científica, tecnológica e cultural;
- d) Criar ou extinguir unidades orgânicas e definir os respectivos estatutos;
- e) Estabelecer acordos de cooperação nos domínios científico e de ensino com entidades nacionais e estrangeiros;
- f) Realizar actividades de extensão no quadro do princípio da ligação ISEDEEF Comunidade. (Artigo 8 do Decreto 62/2011, Conselho de Ministros).

### ***Autonomia Pedagógica***

O ISEDEF no âmbito da autonomia Pedagógica tem as seguintes capacidades:

- a) Elaborar as estruturas curriculares dos cursos;

- b) Elaborar a sua politica de ensino, investigação e extensão;
- c) Aprovar regulamentos académicos;
- d) Estabelecer o regime escolar e didáctico;
- e) Elaborar e aprovar os curricula dos cursos;
- f) Fixar critério para a selecção, admissão e habilitação dos estudantes;
- g) Definir métodos de avaliação de conhecimentos e aplicações da comunidade  
Universitária, bem como meios e materiais para a sua operacionalização;
- a) Conferir graus, Diplomas, títulos e outras definições universitárias. (Artigo 9 do  
Decreto 62/2011, Conselho de Ministros).

### ***Recrutamento do Pessoal***

O Artigo 10 (Decreto 62/2011, Conselho de Ministros), confere ao ISEDEF entre as varias autonomias, no quadro da legislação geral e especifica aplicável, a autonomia para:

- a) Estabelecer o critério de selecção, admissão, capacitação, treinamento, avaliação, promoção, progressão, licenciamento, substituição, dispensa, exoneração e demissão, referentes ao pessoal docente, investigador, técnico e administrativo;
- b) Recrutar, promover e exercer a acção disciplinar em relação a docentes, investigadores e pessoal técnico administrativo nos termos da lei.

## **1.9. Corpo Docente da Instituição**

### ***Natureza, Origem e ingresso***

Tendo conta a natureza do ISEDEF, o quadro docente da instituição é constituído por professores militares entre eles oficiais subalternos e superiores, provenientes dos três Ramos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique-FADM. Na hierarquia militar de oficiais subalternos entende-se: Alferes, Tenente, e Capitão; e de Oficiais superiores entende-se: Major, Tenente Coronel e Coronel, mas ambos os professores apresentam-se níveis diferentes de formação académico e militar.

### **1.10. Ingresso ao quadro docente**

#### ***Critério de Recrutamento de professores, suas vantagens e desvantagens***

O ingresso ao quadro docente do ISEDEF não tem observado os requisitos estabelecidos pelo actual Regulamento do Ensino Superior de Moçambique, se não basear na formação militar do passado e em alguns casos na académico mas sem ter em conta os níveis de formação exigidos para ser professor do ensino superior.

Dada a necessidade de preenchimento do quadro docente e gozando da autonomia que lhe é conferida, o recrutamento dos professores tem recorrido através da solicitação aos ramos militares com base na formação militar, adquirida nas Escolas e Academias da extinta URSS. Parte destes professores foram seleccionados a partir dos professores que desempenharam funções de docentes na extinta da Escola Militar Marechal Samora Machel em Nampula – Moçambique, no âmbito da Doutrina da Varsóvia.

Em 2009, no âmbito do Projecto da criação do Instituto Superior de Estudos de Defesa -ISEDEF decorreu em Maputo o primeiro curso denominado Curso de Adequação de Quadros e Formação de formadores-CAQFF, ministrado pelos professores das Forças Armadas Portuguesas, no âmbito de cooperação Técnico-Militar entre Moçambique e Portugal. O programa e conteúdos de formação deste curso, embora esteja referenciado a parte formação de formadores, não abordava quaisquer aspectos relacionados com a formação de professores pois, o objectivo era Adequação e Capacitação de oficiais do Comando e Direcção do Quadro permanente das FADM, no âmbito doutrinário da NATO. Dos participantes deste curso, alguns foram recrutados para integrar o quadro docente do ISEDEF, sem observância dos níveis de formação quer académico como militar e outras formalidades.

Contudo, a questão do recrutamento e selecção dos professores têm levado alguns autores a divergirem e outros a convergirem sobre esta matéria. Por exemplo, Reis e Silva, (2012), defendem que os processos de recrutamento e selecção devem ser tomados como duas fases de um mesmo processo, o recrutamento interno e o recrutamento externo, destacando suas vantagens e desvantagens. Nos dois quadros a seguir descrevem se as vantagens e desvantagens em cada um dos critérios de recrutamento defendidos pelos autores.

**Quadro 1.** Vantagens e desvantagens do recrutamento interno

| <b>VANTAGENS</b>                                                                                                             | <b>DESVANTAGENS</b>                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Os colaboradores não necessitam de tempo de ambientação e adaptação                                                          | Mantém e conserva a cultura organizacional                                                                                                                                                                                 |
| Não requer socialização organizacional de novos membros                                                                      | Pode gerar conflito interno entre colaboradores que concorrem ao mesmo lugar                                                                                                                                               |
| Os colaboradores sentem-se mais motivados estimulando o seu constante autoaperfeiçoamento                                    | Promoção de indivíduos para a função acima do seu nível máximo de competências                                                                                                                                             |
| O investimento com a formação de colaboradores é menor em relação aos que são contratados externamente.                      | Pode provocar rotatividade excessiva na empresa no caso de não existência de normas explicativas, tais como, restringir as candidaturas a membros da empresa que não tenham permanência de um determinado período de tempo |
| Facilita a resolução de conflitos entre colaboradores permitindo deslocar as pessoas e redesenhar a estrutura organizacional | Não permite a entrada de novos conhecimentos, experiências, habilidades e expectativas de colaboradores vindo de outras empresas                                                                                           |

**Fonte:** Reis e Silva, (2012)

**Quadro 2.** Vantagens e desvantagens do recrutamento externo

| <b>VANTAGENS</b>                                                                                                                           | <b>DESVANTAGENS</b>                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Introduz novos talentos, habilidades, experiências e expectativas na organização, aumentando o capital intelectual                         | Os valores profissionais, métodos de trabalho e estilos de liderança do novo colaborador podem não ser os mesmos daqueles praticados pela empresa                                                                 |
| Acrescenta novas ideias, nova criatividade e aumenta o nível de conhecimento e habilidades da organização actual                           | Afecta negativamente a motivação dos actuais colaboradores da empresa desmotivando-os por ter sido dada uma oportunidade a potenciais colaboradores em detrimento deles                                           |
| Reduz custos de desenvolvimento de pessoal, quando a pessoa centrada do mercado já esta qualificada para o exercício do cargo              | A política salarial da empresa é afectada                                                                                                                                                                         |
| Os colaboradores enriquecem a cultura organizacional                                                                                       | Os candidatos externos provêm de trajectória profissional que a empresa não tem possibilidade de analisar com exactidão o que pode originar impedimentos não previsíveis, para o seu desenvolvimento profissional |
| Beneficia do investimento em desenvolvimento de pessoal já realizado por outras empresas                                                   | E mais dispendioso e exige despesas imediatas com anúncios, jornais, empresa de recrutamento, despesas operacionais relativas a salários e encargos sociais da equipa de recrutamento                             |
| Acrescenta valor à base de dados circular de candidatos potenciais a outros lugares conhecendo melhor o mercado e a oferta da mão-de-obra. | E mais lento do que o recrutamento interno, porque exige a escolha e mobilização das técnicas mais adequadas para influenciar as ofertas de recrutamento.                                                         |

**Fonte:** Reis e Silva, (2012)

Chiavenato (1998, p. 221), considera que o "papel do recrutamento é divulgar no mercado as oportunidades que as organizações pretendem oferecer às pessoas que possuem determinadas características". O autor defende que o recrutamento pode ser dividido em três formas: interno, externo ou misto. O recrutamento interno é feito na própria empresa. Quando surge uma vaga, seu preenchimento se dá por meio de remanejamento de empregados, por meio de promoção, transferência ou transferência com promoção. O recrutamento externo é aquele feito fora da organização, isto é, a empresa busca candidatos disponíveis no mercado, ou actuantes em outras empresas. O recrutamento misto é a consequência de um recrutamento interno, que provavelmente irá gerar uma nova vaga desta pessoa transferida, devendo assim fazer se um recrutamento externo. A seguir apresentamos uma comparação das vantagens e desvantagens do recrutamento interno, externo e misto nos quadros 3 e 4, na óptica de Chiavenato.

**Quadro 3.** Vantagens e desvantagens do recrutamento interno na óptica de Chiavenato

| VANTAGENS                                                                  | DESVANTAGENS                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Aproveita melhor o potencial humano da organização;                        | Pode bloquear a entrada de novas ideias, experiências e expectativas; |
| Motiva e encoraja o desenvolvimento profissional dos actuais funcionários; | Facilita o conservadorismo e favorece rotina actual;                  |
| Incentiva a permanência e a fidelidade dos funcionários à organização;     | Mantém quase inalterado o actual património humano da organização;    |
| Ideal para situações de pouca mudança ambiental;                           | Ideal para empresas burocráticas e mecanicistas;                      |
| Não requer socialização na organização de novos membros;                   | Mantém e conserva a cultura organizacional existente;                 |
| Probabilidade de melhor selecção, pois os candidatos são bem conhecidos.   | Funciona como um sistema fechado de reciclagem contínua;              |

**Fonte:** Chiavenato, (2006)

**Quadro 4.** Vantagens e desvantagens do Recrutamento externo ou misto.

| <b>VANTAGENS</b>                                                                   | <b>DESVANTAGENS</b>                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Introduz sangue novo na organização; talentos, habilidades e expectativas;         | Afecta negativamente a motivação dos actuais funcionários da organização;                                                       |
| Enriquece o património humano, pelo aporte de novos talentos e habilidades;        | Reduz a fidelidade dos funcionários ao oferecer oportunidades a estranhos;                                                      |
| Aumenta o capital intelectual por incluir novos conhecimentos                      | Requer aplicação de técnicas selectivas mais apuradas para escolha dos candidatos externos; isso significa custos operacionais; |
| Renova a cultura organizacional;                                                   | Exige esquemas de socialização organizacional para os novos funcionários;                                                       |
| Enriquece com novas aspirações Incentiva a interação da organização com o mercado; | É mais oneroso, demorado e inseguro que o recrutamento interno.                                                                 |
| Indicado para enriquecer intensa e rapidamente o capital.                          |                                                                                                                                 |

**Fonte:** Chiavenato, (2006)

Spina, (1991) explica o seu ponto de vista sobre as razões da selecção do pessoal no processo de recrutamento. Para este autor, a selecção serve para contratar as pessoas mais adequadas para as vagas em questão, visando aumento da produtividade dentro da organização. Vários autores definiram o processo de selecção de pessoal, esclarecendo seus objectivos. Para Santos (1974, pp. 156-157), a selecção de pessoal seria: o processo pelo qual escolhemos os melhores elementos para participarem num grupo operacional. Selecção nem sempre significa escolher os que revelam aptidões ou capacidades nos seus índices mais elevados. É simplesmente a escolha dos melhores, daqueles que mais convêm a um plano de acção, pois que, muitas vezes, os escolhidos não são os de nível mais elevado e sim os mais adequados a uma situação predeterminada.

Em suma, a partir das divergências apresentadas nos quadros acima sobre as vantagens e desvantagens dos recrutamentos interno e externo, entendemos nós que não existe um único critério ou forma definidos para o recrutamento de professores ou outros quadros profissionais nas organizações. Pois, um tudo depende de cada organização ou instituição e das características de recursos onde quer que seja e das necessidades para o efeito. Daí que o ISEDEF não estará errado ao recorrer ao critério de recrutamento interno;



importa sim, é a observância dos requisitos estabelecidos pelo regulamento do Sistema de Ensino Superior em vigor.

Gimeno e Ibanez (1982), fazem referência que na Argélia depois da independência nacional, ao invés da formação de professores, o governo fez um esforço considerável para conseguir a nacionalização de todo o professorado onde, devido a escassez de professores no momento, teve que recorrer ao recrutamento de pessoal idóneo da região «Moniteurs», assim como a professorado estrangeiro, na sua maior parte francês. As categorias dos professores, mais que por níveis de ensino foram dadas através da preparação prévia; assim, enquanto os «instituteurs» só possuem estudos secundários do primeiro ciclo, antes de receber o ano de formação profissional, os «instituteurs» ingressam com o bacharelato e ambos são docentes do Ensino Primário. Os professores do Ensino Médio recebiam a formação a nível universitário. Eram licenciados em Letras, em Ciências Exactas e Naturais ou diplomados da Escola Normal Superior de Argel, mas também há «instituteurs».

Embora estes modelos sejam concebidos a partir da realidade de empresas, parecem ser adequados ao caso que analisamos (ISEDEF) por se tratar de uma instituição militar uma vez que as suas características se aproximam do modelo empresarial, o que não acontece, da mesma forma, nas instituições de ensino superior não militar.

O ISEDEF desde a sua criação como estabelecimento de ensino e formação superior, tem vindo a desenvolver cursos de formação de carácter militar, destacando os Cursos de Estado Maior Conjunto (CEMC), Curso de Altos Comandos (CAC), Cursos de Adequação de Quadros (CAQ) e Cursos de Promoção a Oficial Superior (CPOS). Dada a insuficiência de quadros com os níveis de formação académico e militar no actual quadro das FADM para o exercício de funções docentes no ensino superior, a leccionação de algumas disciplinas têm vindo a ser asseguradas pelos professores militares das Forças Armadas Portuguesas no âmbito de Cooperação Técnico-Militar entre Moçambique e Portugal anteriormente descrito cujo objectivo é adequar e uniformizar os militares das FADM, aos métodos de trabalho do Sistema Operacional versado na Doutrina da NATO.

### **1.11. Necessidades de formação dos professores**

A análise de necessidades é uma questão que geralmente tem sido observada ou realizada para identificar alguns fenómenos que possam estar ligados ao desempenho de coordenadores numa instituição ou organização. Neste estudo a análise de necessidades em referência tem a ver com a formação dos professores do ISEDEF, uma instituição vocacionada para a formação de quadros do sector da Defesa em Moçambique. Por isso, vamos recorrer às teorias dos autores especializados nesta matéria, para perceber como este assunto tem sido tratado no âmbito académico.

O professor, ao longo da prática docente, vai manifestando noção das suas lacunas, aspirações, desejos e dificuldades nas várias e diferentes situações que, durante o trabalho, vão suscitar diferentes interesses. Este, ao querer satisfazer as necessidades do aluno que podem ser de aprendizagem, motivação, integração no grupo ou turma, motivadas pelo sistema, pela escola ou contexto onde desenvolve a sua actividade profissional e até pela sociedade vai em busca da formação. Esta formação deveria ser preferencialmente centrada no contexto de trabalho onde se vivem os problemas.

Requer-se com isso, pensar-se também a formação inicial que não tem vindo a acompanhar os novos desafios da educação, os professores trabalham num mundo em constantes mudanças onde se deparam diária e sistematicamente com vários desafios para os quais a formação inicial não satisfaz. Sendo assim, torna-se necessário reinvestir e configurar uma formação contínua e, por isso, urge proceder ao diagnóstico através de uma análise das necessidades de formação de professores pois é a "*... estratégia fundamental a seguir na formação profissional dos professores...*" (Rodrigues, 1991). É também, segundo Rodrigues (p, 476), é "*...importante ajudar o professor na definição e na concretização do seu projecto profissional, em directa articulação com as condições reais de trabalho...*". A formação de professores deve contribuir para o desenvolvimento profissional e responder adequadamente às solicitações do quotidiano pedagógico.

Quando abordamos a formação de professores estamos a debruçarmo-nos sobre os fenómenos que se relacionam com a vida profissional, social e económica dos indivíduos, afim de possibilitar aos professores a expressão de dificuldades e problemas nítidos das situações da vida quotidiana, na actualidade social e profissional. Quando se faz uma análise de necessidades pressupõe-se que se poderá programar uma acção que vá de encontro aos interesses e expectativas. Posteriormente, confrontar as necessidades de formação manifestadas pelos professores com as necessidades institucionais impostas pelo sistema, tentando perceber a discrepância entre o estado desejado e o estado actual, de forma a identificar as lacunas que possam carecer de uma formação específica como solução para uma melhoria.

Quando falamos em necessidades pretendemos designar fenómenos tão diversificados como uma carência, um interesse, um desejo ou até uma exigência ou algo que sentimos e que surge independente de normas, valores ou referências. Devemos com isso considerar as necessidades colectivas e as necessidades específicas dos indivíduos expressas através de desejos, preocupações e aspirações. As necessidades podem ser também expectativas, sendo aspirações ou desejos dependentes de valores e pressupostos emergentes num dado contexto pois as "*... Necessidades são lacunas nos resultados entre "o que é" e "o que deveria ser"*". Elite, T.M. (1997). *Necessidades de Formação Continua de Professores em relação a integração dos alunos com necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino* "...produzem-se num complexo processo de negociação, entre a tomada de consciência critica das exigências sociais e institucionais e a interpelação ética, política e pedagógica das situações singulares do quotidiano a que se tem de fazer frente..." (Rodrigues, p 13).

As necessidades podem ser realmente apreendidas, entre outros modos, a partir das expectativas da pessoa em causa ou até mesmo dos desejos que manifesta através da identificação de problemas que se deparam na execução das suas funções. Tomando isso em conta, podemos considerar indicadores de necessidades, a discrepância entre a percepção que o professor faz do seu trabalho - como é, e o que devia ser, a diferença entre

as práticas que o satisfazem e as que suscitam nele descontentamento; as divergências entre as modalidades de formação por ele percebidas como sendo úteis e as que figuram como inúteis; as dificuldades e os problemas sentidos no quotidiano profissional. (Esteves e Rodrigues, 1993).

Para Garcia, (1999) o conceito de formação é complexo e diverso porque ainda não existem muitas conceptualizações, nem consensos. Para este autor a formação relaciona-se com a capacidade e vontade de cada indivíduo. Logo, o formando é responsável pelo começo e desenvolvimento da sua formação, uma formação que favoreça o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, o que implica que a formação de professores seja contextualizada numa perspectiva de formação permanente. Ainda este autor acrescenta que a formação inclui a dimensão pessoal de desenvolvimento humano global. A eficácia do processo de formação depende da adesão e do desempenho do formando. Tal, implica um investimento pessoal, para uma construção da identidade profissional (Nóvoa, 1992).

Para Charlot (1976), mbora a prática de análise de necessidades de formação suscite críticas e desconfiança, é realmente fácil acordarmos em aceitar que o conhecimento das necessidades dos formandos é uma condição importante de eficácia da formação, que deve haver um ajustamento da formação às necessidades sociais e individuais (muitas vezes opostas ou contraditórias), e que deve existir uma preocupação de rigor nas intervenções que se fazem no domínio da formação.

Partilhamos também, com Barbier e Lesne (1986), entre outros, o postulado teórico segundo o qual não é possível constatar necessidades ontologicamente objectivas, dependendo estas dos sujeitos, grupos ou sistemas que as percebem e do contexto onde emergem, dos agentes sociais que as recolhem e detectam, das respectivas metodologias de recolha e de análise e, naturalmente, dos respectivos valores e objectivos de referência.

Finalmente, encontramos em Maslow (1954/1970), a pessoa procura satisfazer as necessidades que se situam mais abaixo da hierarquia (sede, fome), enquanto que outras mais elevadas influenciam o seu comportamento. Para este autor, as necessidades mais baixas quando satisfeitas dão lugar às necessidades de ordem mais elevada, deixando as primeiras de constituir fonte de motivação para o indivíduo. Para o autor, o homem é um

ser que nunca está completamente satisfeito porque, quando satisfaz uma necessidade, outra surgirá.

### **1.12. Discentes do ISEDEF e suas características**

Tendo em conta as características dos actuais cursos ministrados, os discentes do ISEDEF são militares dos três Ramos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique, das diferentes especialidades com patentes ou postos de oficial superior (Major, Tenente Coronel e Coronel) de ambos os sexos, que integram o quadro permanente resultante do Acordo Geral de Paz-APG, de 1992 anteriormente referenciado e com diferentes características da sua origem, associadas ao baixo nível de escolaridade, cultura e preparação militar. Outros provêm dos novos ingressos a partir da Academia Militar, onde recebem a formação inicial de oficiais de carreira nas FADM

### **1.13. Cooperação Técnico-Militar**

Uma das preocupações do primeiro Governo de Moçambique após a independência nacional de 1975, foi a reforma do Sector da Defesa e reconversão do movimento de guerrilha a Frente de Libertação de Moçambique-FRELIMO em Força regular, onde a Cooperação Técnico-Militar figurou como grande prioridade.

Em 1976, o Governo de Moçambique rubricou acordos de Cooperação com os países da Europa do Leste anteriormente descritos, acordo que viria a ser interrompido com as mudanças Políticas na Europa, também anteriormente referenciadas.

Em 1978, o Governo Moçambicano rubricou acordo de Cooperação com a República Portuguesa (Artigo 3, de 7 de Dezembro de 1988), um dos principais parceiros desta área onde actualmente se tem destacado como acções prioritárias a formação do pessoal, fornecimento de material, prestação de serviços de assessoria técnica, integrando-se em programas quadro de cooperação bilateral cujo âmbito, objectivos e responsabilidade de execução foram definidos caso a caso, pelos serviços ou organismos designados como competentes pela legislação de cada parte. Este acordo, tem vindo a ser justificando pela criação de novas instituições militares, assunto que a seguir abordaremos e pela realização

de formação de Quadros a todos os níveis para o reforço da capacidade Técnica e Operacional das FADM.

Desde o início da Cooperação Técnico-Militar e em cumprimento dos protocolos, além da formação do pessoal do quadro permanente, uma das actividades em que se tem focado consiste no apoio à organização e elaboração do suporte jurídico da Defesa Nacional e na Organização Superior das Forças Armadas de Defesa de Moçambique, quer em Moçambique, quer em Portugal ao nível das Academias Militares e Escolas de Especialização bem como unidades de Forças Especiais para a participação em missões de Operações de Apoio à paz no contexto das Nações Unidas. Nos anos sucessivos, têm-se estado a desenvolver projectos como o de apoio aos Centros de Instrução Militar para a actuação em missões em tempo de paz, a organização do sistema de fiscalização de Águas Territoriais e da Marinha de Guerra de Moçambique, e apoio técnico à Policia Militar Moçambicana (Artigo 3, de 7 de Dezembro de 1988).

#### **1.14. A Problemática**

Nos últimos 35 anos, o número de instituições de ensino superior em Moçambique subiu de um para 38, mas não havia legislação apropriada para regular esta área de actividade.

O novo regulamento introduz elementos como número mínimo de docentes, a designação de reitor e/ou directores, a missão de cada uma das instituições, entre outros aspectos.

O ensino superior exigem que para se professor do ensino superior é necessário ter o grau de mestrado, mestrado ou especialista.

Esta exigência tem vindo a ser objecto de atenção para o ensino superior em alguns países. Por exemplo, no Brasil considera-se professor do ensino superior, quem fez o mestrado, doutorado ou especialista, este ultimo título para quem fez um pós-graduado Lato Sensu. Este tipo de pós é indicado para o mercado de trabalho, enquanto que, os pós Stricto Sensu (Mestrado ou Doutorado) são indicados para a área académica.

Segundo o Ministério da Educação, a condição para que uma instituição de ensino superior seja, Universidade ou Centro Universitário é necessário ter um terço de corpo docente pelo menos, com titulação académica de mestrado ou doutorado.

Tomando em conta o nível e missões do ISEDEF (Art. 48/2010 de 11 de Novembro, Conselho de Ministros), surgem-nos as seguintes inquietações (i) como assegurar a formação no plano Científico e sua evolução tecnológico e tornando-a credível, sem rigor de seleção dos professores que satisfaçam os requisitos estabelecidos pelo actual regulamento do Sistema de Ensino Superior em Moçambique, (ii) que níveis de formação e competências devem ter os professores do ISEDEF, (iii) que critério de recrutamento dos professores deve ser adoptado para o ISEDEF.

Dos professores em exercício no ISEDEF, além dos níveis de formação académico e militar desajustados ao exercício de funções no ensino superior conforme o estabelecido pelo actual regulamento do Sistema de Ensino Superior em Moçambique e não obstante a falta da formação pedagógica, alguns trazem consigo uma diversidade de natureza sociocultural associado a fracas competências não para leccionar conteúdos, como também para a produção das matérias relacionadas com as disciplinas que leccionam na sua área.

A realização deste estudo justifica-se pela heterogeneidade de formações existentes, a saber: factos uns possuírem os níveis de formação militar superiores mas com os níveis de formação académico médios e, outros, com os níveis de formação militar média e académico superior mas também com os níveis de formação militar médio; o que em nossa opinião dificulta a definição do modelo único para a sua formação. Contudo, há casos de alguns com os dois níveis de formação (militar e académico) semelhantes, isto é, Licenciatura mas também estes estão desajustados ao exercício de funções docentes numa Escola como o ISEDEF.

O tema da investigação é de âmbito académico, partindo do princípio que o ISEDEF é um estabelecimento de ensino superior da classe "A", conforme foi referenciado (vide pag.

7 e 8 deste trabalho), havendo assim a necessidade de se identificar um ou mais modelos de formação para os professores daquele estabelecimento, contribuía não apenas para um bom desempenho desses professores, como também para uma boa qualidade de formação de oficiais das Forças Armadas em Moçambique e, eventualmente, aderir-se a outros cursos de âmbito académico, previstos no programa do ISEDEF. e na legislação que o enquadra.

Julgamos que, como competências um professor para exercer adequadamente a sua actividade profissional, tem de ter bons conhecimentos científicos, e uma boa relação com os conteúdos que lecciona. Conhecer em profundidade o currículo e ser capaz de o recriar de acordo com a sua situação de trabalho, conhecer a relação entre o aluno e a aprendizagem, ter domínio dos processos de instrução, os diversos métodos e técnicas, relacionando-os com os objectivos e conteúdos curriculares, estando bem associado ao seu contexto de trabalho, nomeadamente a instituição e o sistema do ensino/educativo e conhecer-se a si mesmo como profissional.

Se bem que a formação de quadros no sector da Defesa tenha deixado de ser feita através do exterior e passando a ser da responsabilidade das instituições internas, então há toda a necessidade de se pensar num corpo docente qualificado e com competências adequadas para desempenhar funções de formadores com o profissionalismo exigido ao nível do ensino superior, tanto académico como militar.

#### **1.15. Questão de partida**

***O nosso estudo foi orientado pela seguinte questão de partida: Como definir um Modelo de formação que se mostre mais adequado para o corpo docente do Instituto Superior de Estudos de Defesa, de modo a que os professores respondam às actuais exigências do regulamento do Ensino Superior em Moçambique tanto no plano académico como militar atendam ao diversificado público que o frequenta.***

Nesta questão de partida sobre o modelo de formação, tomamos em consideração as características da instituição, os cursos ministrados e/ou a ministrar, as características dos professores em exercício e o critério de recrutamento dos



professores para o quadro docente, assuntos que constituíram principal objecto de análise neste estudo. Segundo Fabre (1994), no seu paradigma sobre a definição do modelo de formação de professores, na base de toda formação podemos encontrar três pólos aos quais ela se relaciona: o sujeito, o conhecimento e a situação. Sempre presentes, ainda que em níveis de activação diferentes, eles implicam três lógicas diferentes: psicológica, epistémica e socioprofissional, a que acresce o diversificado público hoje existente nas Forças Armadas de Moçambique.

A lógica psicológica é aquela da evolução do indivíduo, da mudança qualitativa. A mudança individual é pensada em termos psíquicos, em termos de crise, ruptura e superação. É a lógica de formação que leva o indivíduo a se questionar, a modificar suas práticas e seus modos de relação com o mundo. Em física quântica, por exemplo, essa mudança qualitativa corresponde à passagem do determinismo à incerteza na descrição do mundo. Em psicologia do desenvolvimento, essa mudança corresponde à constatação de que o conhecimento é construído pela criança muito mais do que lhe é imposto externamente. Mais do que teorias científicas, novas maneiras de olhar a realidade são aprendidas.

A lógica epistémica é a dos conteúdos e métodos, é a lógica do conhecimento. É a *formação em* alguma coisa, a formação em pedagogia, por exemplo. A especificidade dessa lógica vem da relação entre o conhecimento e os problemas que lhe dão sentido. A dialéctica teoria/prática, que é a dialéctica saber/saber-fazer, está na base de uma lógica de formação epistémica.

Finalmente, a lógica socioeconómica é aquela da adaptação aos contextos culturais ou profissionais. É a lógica das primeiras definições de uma formação profissional: a *formação para* alguma coisa, tendo em vista uma adaptação mais ou menos ampla à sociedade. No sentido de uma adaptação ao posto de trabalho, essa lógica reflecte o modelo taylorista, com seus princípios de decomposição de tarefas e separação dos trabalhos de concepção e execução. No sentido de reprodução social, de acordo com Bourdieu e Passeron (1970), ela reflecte os objetivos político - económicos da classe dominante.

No nosso estudo tivemos sempre em conta dois “tipos de níveis de formação”- o académico e o militar.

### **1.16. Finalidade**

Nesta investigação constitui finalidade o desejo de contribuir para os seguintes aspectos: (i) A médio e a longo prazo, o ISEDEF à semelhança de outras instituições de ensino superior em Moçambique, tenha um quadro docente constituído por professores qualificados e com um perfil ajustado ao exercício de funções no ensino superior; (ii) Os professores do ISEDEF sejam também investigadores, capazes de introduzir inovações não apenas nos Conteúdos disciplinares da sua área de ensino, como também, no próprio currículo de formação nos diversos cursos; (iii) Habilitar os professores a uma prática pedagógica baseada nos Métodos de ensino e aprendizagem do ensino superior iv) Conferir aos professores a capacidade de interagir em Congressos, Colóquios, Comunicação, Seminários entre outros de âmbito Científico e académico; (v) Dar credibilidade aos cursos ministrados no ISEDEF, para que estes sejam reconhecidos, com vista ao exercício de outras actividades profissionais fora das Forças Armadas. (vi) tenham adequada formação militar.

O perfil do professor do ensino superior tem constituído preocupação levando autores a terem diferentes opiniões sobre esta matéria. Por exemplo, Gripp e Test (2011) falando do censo da Educação superior no Brasil, realizado em 2011 sobre o ensino superior de Minas Gerais, trazem informações relevantes sobre o perfil e a trajectória de formação do professor universitário mineiro. Na óptica dos autores Gripp e Test, nas instituições de Ensino privadas a qualificação dos professores é baixa pois a maioria dos docentes em todas as áreas, possui apenas graduação e especialização. Gripp e Test fazem menção de autores como Simon e Elizabeth (1997) que classificam os professores universitários brasileiros em três grupos:

O primeiro é de Professores em tempo parcial, sem estabilidade, com baixa especialização académica, com uma carga horária elevada de aulas e prestando serviços ao sector privado;

O segundo diz respeito aos Professores com qualificação média, estáveis, de tempo integral, com grande envolvimento em actividades sindicais e produção científica relativamente pequena;

O terceiro está relacionado com Professores mais qualificados, envolvidos em pesquisa com financiamento próprio, com pouca participação sindical e grande envolvimento com associações académicas no país e no exterior.

Por sua vez, Behrens (2011) levantou por meio de seus estudos quatro grupos representativos de profissionais que actuam na universidade:

O primeiro de Profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral;

O segundo relaciona-se com Profissionais que actuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;

O terceiro tem a ver com Profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que actuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio);

O quarto refere-se aos Profissionais da área da educação e das licenciaturas que actuam em tempo integral nas universidades.

Neste sentido Morosini (2000), descreve que temos encontrado exercendo a docência universitária, professores com formação didáctica obtida em cursos de licenciatura, dos quais, outros que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didáctica, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica. Com base nas informações obtidas, podemos constatar que os professores do ensino superior não têm uma identidade única, suas características variam muito, principalmente em relação às instituições de Ensino onde exercem a docência, e também em relação a trajectória de vida e de formação profissional de cada indivíduo.

A situação do Brasil interessou-nos por ser mais semelhante à de Moçambique. No entanto não esquecemos que a par destas situações descritas, o Brasil tem muitas Universidades bem colocadas no plano mundial, o que não acontece com Moçambique.

### **1.17. Objectivo da investigação**

O objectivo deste estudo é contribuir, propor um modelo de formação de professores para o ISEDEF, que força da necessidade foram recrutados para desempenhar as funções docentes sem a prévia preparação e adequá-los não apenas aos métodos do ensino e aprendizagem do ensino superior, como também, responder ao perfil segundo a demanda do actual regulamento do Sistema do Ensino Superior em Moçambique.

Como nos alerta Alonso (1988), a essência duma profissão é possuir um corpo docente e estruturado de conhecimento, sejam eles técnicas, linguagem, valores, destrezas, que constituem a cultura profissional do professor. Torna-se premente reflectir sobre o que torna um professor competente para o exercício da sua profissão. Embora se saiba que qualquer tipo de análise que se faça em torno da natureza e do funcionamento das competências esteja longe de terminar, podendo no entanto, como nos diz Perrenoud (2000), tornar-se uma viagem sem fim a vista permanecermos eternos viajantes e começa por arriscar algumas definições de competência para delas extrair a que se considera mais significativa.

Na análise desenvolvida por Jonnaert (2002) sobre a evolução da noção de competência no âmbito das Ciências da Educação, pode-se constatar a existência de duas perspectivas sobre este conceito: (i) uma que é o volátil; (ii) outra que propunha uma visão mais redutora que declarava que as competências não seriam mais do que uma reformulação dos objectivos operacionais.

Segundo Rey, (2002) nos Estados Unidos da América, ao longo da década de sessenta do século XX, para além das efémeras lista de competências, fragmentadas e avaliadas em termos de comportamentos específicos e totalmente observáveis, foram sugeridas outras abordagens que apelavam ao intelecto do indivíduo, a dimensão cognitiva (habilidades, etc.). Na perspectiva cognitiva, Feldman (cit. Por Jonnaert, 2002), definiu

competência como sendo o pôr em prática as capacidades e habilidades cognitivas numa situação real.

Foi a tomada de consciência de que a situação pela sua natureza complexa, não permite um discurso prescritivo sobre o conceito de competência, obrigando assim, os especialistas das Ciências da Educação a procurar posições menos normativas e menos aprioristas para a definição de competências nos currículos escolares. Para a corrente francófona actual a noção de competência alude no mínimo: (i) um conjunto de recursos; (ii) o sujeito pode mobilizar; (iii) para tratar uma situação; (iv) com sucesso. Tomando como referência, este conjunto de ideias, estes autores, confrontam as diferentes definições que se anotam no quadro seguinte.

**Quadro 5.** Definições sobre o Conceito de competência

| <b>Uma Competência</b>            | <b>Faz referência a um conjunto de elementos</b>      | <b>Que o sujeito pode mobilizar</b>                        | <b>Para tornar uma situação</b>                      | <b>Com sucesso</b>                                                                          |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| D Hainnaut 1988                   | Os saberes, os saberes fazer e os saber ser           | Sem precisão                                               | Tratamento de situações                              | Exerce convenientemente um papel, uma função ou uma actividade                              |
| Jonnaert e Laauwres e Pether 1990 | As capacidades                                        | Estas capacidades são para seleccionar e coordenar         | A representação da situação pelo sujeito             | Responder mais ou menos pertinentemente a solicitação da representação da situação          |
| Meirieu 1991                      | Um saber identificado                                 | Este saber identificado é para colocar em jogo             | Uma determinada situação                             | Uma combinação apropriada de coordenação                                                    |
| Gillet 1991                       | Um sistema de conhecimentos conceptuais e processuais | Estes conhecimentos não organizados em esquemas operativos | Identificação de uma tarefa problema e sua resolução | Uma acção eficaz                                                                            |
| Raynal e Reunier 1997             | Os comportamentos                                     | Esses comportamentos são potenciais                        | Uma actividade complexa                              | Exercer eficazmente uma actividade                                                          |
| Perrenoud 1997                    | Os recursos                                           | Estes recursos são mobilizados                             | Um tipo de situação definida                         | Agir eficazmente                                                                            |
| Pellascio 2000                    | As disposições de natureza cognitiva, afectiva,       | A mobilização exprime-se através do conceito da            | As situações problemas                               | Uma acção responsável, ou seja, concebida gerada e aplicada em todo o conhecimento de causa |

|  |                         |   |            |  |  |
|--|-------------------------|---|------------|--|--|
|  | reflexiva<br>contextual | e | disposição |  |  |
|--|-------------------------|---|------------|--|--|

Os autores referenciados no Quadro acima são citados por Rey (2002), na sua definição das competência como um sistema de conhecimento, relativos a conceitos e procedimentos, organizados em esquemas operativos, que permitem com respeito a um conjunto de situações, a definição de uma tarefa-problema bem como a sua solução, por meio de uma acção eficaz, Gillet (cit.por Rey, 2002), propõe que, para além de dispositivos intrínsecos, terá de existir um desenvolvimento individual tendo em conta a experiência adquirida pelo mesmo em situações diversas.

Como estratégia para alcançar o objectivo traçado e tendo em conta a missão do ISEDEF, as características dos cursos ministrados e ou a ministra e as características dos professores, foram definidos cinco itens dos quais dois gerais e três específicos por analisar que passamos a apresentar no quadro nº 9 a seguir.

**Quadro 6.** Apresentação de Objectivos e Perguntas da Investigação

| <b>a) Objectivos Gerais</b>                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Perguntas gerais</b>                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| i. Compreender a função e a adequação dos cursos ministrados no ISEDEF, no actual contexto da nova conjuntura sociopolítico nacional e internacional;                                                                                                                                         | i. Quais são as características dos Cursos ministrados para a formação continua de oficiais do quadro permanente no Instituto Superior de Estudos de Defesa em Moçambique? |
| ii. Identificar um modelo de formação de professores do ISEDEF, que tendo em conta as suas necessidades face aos cursos ministrados possa do contribuir para desenvolver as competências desejadas ao exercício de funções no ensino superior, e corresponder as expectativas da instituição. | ii. Que modelo de formação devem ser privilegiados para os professores do ISEDEF?                                                                                          |
| <b>b) Objectivos específicos</b>                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Perguntas específicas</b>                                                                                                                                               |
| i. Identificar os conteúdos de abordagem (militar e académico) no Currículo de formação implementado pelo ISEDEF;                                                                                                                                                                             | i. Quais são as características dos Programas de formação no Instituto Superior de Estudos de Defesa em Moçambique?                                                        |
| ii. Analisar as competências dos professores e suas necessidades de formação, tendo em conta as áreas de ensino e matérias ou disciplinas que leccionam;                                                                                                                                      | ii. Como é que se tem caracterizado o desempenho dos professores, no exercício das suas funções?                                                                           |
| iii. Propor a concepção de um modelo e uma estratégia para a formação de professores, tendo em conta as suas necessidades específicas.                                                                                                                                                        | iii. Que modelo e estratégia a adoptar para os professores que manifestam as necessidades de formação, para melhorar o seu desempenho de funções no ISEDEF?                |

Na perspectiva de Alves (2000, os objectivos de formação de professores subscrevem-se da necessidade de capacitar e profissionalizar os professores quando estes apresentarem fragilidade no seu desempenho, o surgimento de novas matérias ou novos métodos de ensino, reciclagem, ou corrigir algo que tenha resultado da deficiência da formação inicial. Este autor, fundamentos básicos de conceitos da qualidade dos cursos de formação contínua e aperfeiçoamento do sistema militar de ensino devem ser aplicados a cada indivíduo, com o objectivo de proporcionar a formação adequada no momento oportuno. O autor defende ainda, como objectivo de formação contínua, o desenvolvimento de competências dos formandos ao longo do curso, por meio da articulação de *vários saberes* oriundos de diversas esferas (formais, informais, teóricos, práticos, e táticos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade.

Perrenuod (1996), considera que o único objectivo de formação de professores é lutar contra o fracasso escolar, é pois conseguir soluções mais engenhosas e mais humanas lá onde a realidade *resiste*. Para tanto, são necessários dispositivos pedagógicos e didáticos mais complexos, mais sofisticados, mais flexíveis, para que sejam mais eficazes. Para Lopes et al. (2011), a forte particularidade dos objetivos da formação contínua de professores é baseada no Decreto-Lei 344/89, que focaliza o aprofundamento, atualização dos conhecimentos e a progressão na carreira sempre que as instituições encarregues ou vocacionadas acharem necessário e os professores apresentarem sinais da sua necessidade.

## 2. Revisão da Literatura

O objectivo deste estudo é conceber um modelo de formação de professores para o Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique. A revisão de literatura incide na análise da formação de professores nos Sistemas Educativos, onde as orientações conceptuais são organizadas em torno das seguintes áreas temáticas: a) formação de professores; b) modelos de formação de professores; c) estratégia de formação de professores; Profissionalização Docente.

Quando abordamos a temática da formação de professores, estamos inevitavelmente a ter em consideração a formação inicial e formação contínua, considerando que estas se interligam, sequencialmente, no «grandioso» percurso a realizar ao longo de toda a carreira profissional pelos docentes. Se por um lado estamos de acordo com alguns autores que mais adiante discutiremos as suas abordagens teóricas, que a formação de professores começa antes da sua formação inicial, por outro, evidenciamos, que o momento de entrada num curso «superior», é o ponto de partida para ser professor. É através da concretização da formação inicial que tudo se inicia, seguida de outras etapas de formação. Reconhecemos que a formação inicial é um período fundamental para a profissão docente, quer na aquisição de conhecimento científico e pedagógico, quer ao nível das suas concepções e competências profissionais. Embora seja por nós reconhecida a importância da etapa inicial (formação inicial), esta temática não será desenvolvida neste trabalho, concentrando o nosso estudo na análise dos modelos de formação contínua e formação em exercício tendo em conta as características dos professores alvos do estudo, de estarem em pleno exercício de funções docentes.



## **2.1. Conceito de Formação de professores**

Na concepção de Libâneo (2003), a formação de professores deve se tomar em conta para um apanhado de estudos considerados no contexto social, económico, político e cultural no qual ele está inserido, visto que o exercício profissional docente está sempre relacionado aos fins e às práticas do sistema escolar mais amplo e ao contexto social.

Gimeno e Ibanez (1982), descreve a formação de professores na Estrutura dos Sistemas Educativos na Alemanha República Federativa, em que dada a estrutura federal do país, que cada um dos onze «Lander» tinha o seu próprio ministro de educação, em que as Universidades gozavam de ampla autonomia, era difícil reflectir num esquema uniforme, o sistema educativo e a formação do professorado. Naquela Republica Federativa, os professores do ensino primário e médio eram formados em Centros de nível superior, para cujo acesso se exigia o «Abitur» ou, «Hochschulreife» (diplomas de final de estudos secundários), que habilitavam para ingressar na universidade. Os professores da Escola primária, «Volkschulen», formavam-se durante três anos nos institutos pedagógicos, «zpadagogische Hochschulen». E para os professores do Ensino Médio nas Faculdades Universitários ou Centros Superiores Tecnológicos, a formação durava quatro anos no mínimo.

Contrariamente, na extinta União das Republicas Socialistas Soviéticas – URSS, onde antes das reformas de 1958, (p, 245-249), a formação de professores era feita a nível pós - secundário e as universidades elaboravam numerosos programas de actualização de professorado em escolas normais especiais. As condições para o ingresso eram com base num certificado comprovativo de ter completado os estudos em algumas escolas secundárias, onde eram atribuídos «Diplom ob Okazanii srednevo specialnogo ucebno go zavedenija» ou «Attestat ob okazanii polnogo srednej skoly», na qual a duração dos estudos era de dois anos. Alguns Institutos Pedagógicos Superiores ofereciam uma formação mais elevada sobre a temática pré-escolar e preparavam os investigadores deste campo. Para a consolidação da formação, todo o professor tinha obrigação de participar em cursos de aperfeiçoamento, pelo menos uma vez em cada cinco anos. Existiam umas vinte instituições que se dedicavam exclusivamente a cursos vespertinos compatíveis com horário laboral e onze ao ensino por correspondência; quase quinhentas faculdades e

institutos superiores tinham obrigatoriedade de programar esta classe de cursos. Não existia limitação dos anos de idade que se exigisse para o ingresso na universidade. Os professores participavam numa alta promoção em todos estes cursos, que em grande parte eram destinados exclusivamente para eles.

No Reino Unido, (p. 116), os professores formam-se nos Colégios de Educação, «Colleges of Education», onde a idade mínima de ingresso é de 18 anos. Os conhecimentos prévios requeridos são: (a) Ensino primário nas «Primary Schools», de seis anos de duração dividida em dois períodos: Infant, cursos 1-3 e júnior 4-6; (b) Educação Secundaria nas «Secondary Schools» que apresenta numerosas variedades: Comprehensive, Grammar, Technical, Modern Schools, e outras, cujo ensino, de modo geral tem lugar entre os 11 e aos 18 anos; no seu termo e depois de superar as provas correspondentes, concede-se o «General Certificate of Education» (G.C.E.).

A duração dos estudos nos «Colleges of Education» é de três anos; no seu termo obtém-se o «Bachelor of Education» que habilita o professor para o ensino primário. Os «Colleges of Education» ministram o ensino de carácter superior universitário ou não. A escolaridade obrigatória tem 11 anos de duração: dos 5 anos aos 16, e cumpre-se em parte nas escolas primarias e parte nas secundárias.

Rocha (2006), desenvolve no seu artigo o tema sobre a formação de professores no Quadro de processo de Bolonha: Modelos e Desafios, considerando a formação de professores como um processo que coloca desafio cada vez mais exigente nos dias de hoje, sobretudo a quem o idealiza, organiza e implementa. Para este autor, a progressiva complexidade do processo de aprender e a correspondente dificuldade em ensinar são aspectos concorrentes e determinantes do que se queira equacionar e realizar. Rocha, considera não ser possível perspectivar qualquer formação, sem que antes se equacionem as condições em que a profissão é exercida actualmente.

Rocha (2006, p. 166), descreve os desafios que o processo de Bolonha coloca ao ensino superior na formação de professores em particular não exclusivamente dirigidos às instituições que os formam, mas é indispensável ter em conta as condições de exercício profissional onde a actividade docente se irá realizar, chamando-se assim atenção aos governos, da necessidade de assumir com convicção, coragem e determinação as medidas que normalizam o funcionamento do sistema de ensino naqueles outros aspectos e que não sacuda a água do capote. Rocha (p, 165-166), analisa o processo de formação em Portugal, de se caracterizar pela diversidade de modelos e práticas em que grosso modo se distinguem dois dos quais um que valoriza a aquisição de competências pedagógicas para ensinar, e outro, que aposta no domínio dos conhecimentos científicos que vão ser ensinados. O primeiro, tem colocado na escola professores com graves lacunas científicas. O segundo, tem conferido estatuto profissional a professores que não se preparam para o exercício da actividade docente.

Em Portugal, segundo Campos, B. P. (1995), a formação de professores tem cabido às Universidades uma importante intervenção neste domínio. O Instituto Nacional de Educação Física (INEF, posteriormente ISEF e, hoje, Faculdade de Motricidade Humana) que criou cursos pioneiros na sequência da criação dos Ramos Educacionais, algumas Faculdades de Ciências (como a de Lisboa) organizaram-se especificamente para a formação de professores. Algumas das Universidades Novas (particularmente Aveiro, Évora e Minho), assumiram como um dos seus grandes objectivos a renovação da formação de professores. Mais tarde, as Faculdades de Letras passaram a consagrar a formação de professores como uma das suas vertentes de intervenção.

O autor chama atenção, da necessidade de se reconhecer que, em diversas Universidades, não houve preocupações em criar uma organização adequada à realização desta formação nos domínios de ciências e letras e que, só com raras excepções, se considerou seriamente a questão da formação de professores para outras áreas - de que é exemplo flagrante o caso da educação artística e da educação tecnológica. Por outro lado, também deve reconhecer-se que a acção das Escolas Superiores de Educação, nos domínios

para que foram especialmente direccionadas (educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico), tem ficado aquém das expectativas no que se refere à sua intervenção na formação inicial para o 1º ciclo<sup>1</sup>. No que respeita à formação contínua, após uma fase inicial promissora, não se registou uma intervenção sustentada, talvez por motivos que não lhes sejam completamente imputáveis. E, finalmente, mas nem por isso menos importante, deve apontar-se que o trabalho das instituições do ensino superior privado, não estando sujeito a nenhum acompanhamento e sendo realizado com recursos humanos em muitos casos precários, suscita, naturalmente, as mais sérias apreensões (Campos, 1995).

Esteves (p. 39) considera que a tendência universal para ir realizando a formação de professores em instituições de ensino superior (universitário ou não), é um facto indesmentível pois, a emergência da expressão universitarização da formação de professores forjada e usada tanto por autores e tanto mais útil quanto porventura, lhes serve para reflectir e examinar fenómeno relativamente recente na realidade nacional sobre qual as suas reflexões e estudos incidem. A universitarização da formação de professores, tem uma fase mais sombria evidenciada de dificuldades a que alguns especialistas têm sido sensíveis. Esteves (p. 41), interpreta a apreciação que alguns especialistas têm vindo a fazer. Esteves, na sua introdução sobre a formação de professores na Europa, destaca-na de ocupar um lugar central em toda a problemática educativa. Mais adiante, considera que a formação e a investigação científica não serão decerto os únicos vectores dessa reconstrução da profissão docente, mas são sim, segundo as nossas convicções, vectores indispensáveis para a descoberta do (s) caminho (s) de passagem para o novo tipo de profissionalismo que se deseja. A autora descreve as mudanças significativas registadas em Portugal na formação de professores, enquanto sistema instituído nas ultimas décadas algumas mudanças, em parte por mudanças ocorridas no contexto educativo nacional, e em parte por influencia de instituições internacionais e, talvez em menor grau, do conhecimento científico sobre a educação e formação de professores.

Centrar a atenção na formação de professores perante os desafios que a construção do espaço europeu coloca, não se pode ignorar a necessidade dos graus oferecidos pelas Universidades Europeias sem, por lado “facilmente legíveis e comparáveis” e, por outro, cumprirem o objectivo estratégico de “aumentar a qualidade e eficácia dos sistemas de educação e de formação na U.E”. (Comissão Europeia, 2002). A própria Comissão Europeia, no seu programa de trabalho sobre objectivos futuros dos sistemas de educação e formação, tarefa que foi incumbida pelo Conselho Europeu, realizado em Lisboa (em Março de 2002), justificou a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores dos professores, por estes serem intervenientes fundamentais à estratégia global na construção da sociedade de conhecimento e de uma economia fundamentada no conhecimento. Na palavra da Comissão Europeia (2002), é necessário melhorar a forma como os professores e formadores são preparados e apoiados no seu papel, que está a ser sujeito a mudanças profundas na sociedade do conhecimento.

Por outro lado, com o objectivo de reforçar a “cooperação europeia”, e para além do que já está a ser feito com o sistema europeu de transferência de créditos académicos (ECTS) e com a parceria entre instituições, a Comissão Europeia aponta a necessidade de se criarem sistemas de qualificações mais compatíveis em toda a Europa e de se chegar ao acordo sobre os níveis mínimos de qualidade necessários para a acreditação das competências. A cooperação europeia considera ainda que a formação constitui um direito na medida em que a universitarização de condições de aprendizagem internacional ao longo da vida corresponde a um dos maiores desígnios de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, tal como preconiza a UNESCO nas suas recomendações para a educação do novo milénio.

Os desafios de uma sociedade em contínua mudança apresentam novas exigências, tanto a cidadãos individualmente considerados, quanto aos sistemas organizacionais, e reclamam sempre respostas pontuais, justificando-se em grande medida a ênfase que tem sido dada a educação de adultos, educação permanente, formação contínua, formação profissional e formação ao longo da vida. A formação contínua constitui uma necessidade premente, em qualquer sector de actividade produtiva, tendo em conta a velocidade dada ao

desenvolvimento científico, tecnológico, técnico e social. Para os professores, esta inserção confirma-se de modo particular, uma vês que a escola, como espelho da sociedade onde se insere, não pode ficar alheia quanto a tudo o que vai sendo progressivamente descoberto.

Lopes, et. al. (2011: p.25), destaca a formação de professores em Portugal, de merecer objecto de análise no âmbito das Ciências de Educação nas últimas décadas. Segundo Lopes, et al, em 1980 para a consagração do plano Universitário foram criadas três faculdades de Psicologia e de Ciências de Educação de Lisboa, de Porto e de Coimbra. As décadas de 70, 80 e de 90 foram marcadas pela progressiva Universitarização de professores, seja inicial em serviço, contínua ou especializada: dezenas de Universidades e de Institutos Politécnicos, públicos e privados, ofereceram centenas de cursos de formação inicial e milhares de acções de formação contínua. Entre esses cursos e acções, avulta a diversidade, em termos estruturais, como conceptuais em que grandes diferenças de concepção curricular foram patentes entre os cursos de formação inicial de diferentes instituições e, as vezes, dentro da mesma instituição universitária, de escola para escola, e mesmo dentro de cada escola, e de Departamento para Departamento.

De acordo com Almeida, (2002: p. 49-50), a formação inicial de professores, com o nascimento dos Centro Nacional de formação de Monitores - CNFM em Portugal, além de ter constituído um momento de maior significado na história, significou o início da “idade Contemporânea” do processo de formação de professores. A primeira fase foi desde a fundação do CNFM (1964), até meados dos anos setenta, como processo de licealização do ensino técnico e o alargamento de competências no âmbito da formação de professores. A segunda, decorreu em meados dos anos 70 até meados dos anos oitenta (1986), como início do funcionamento de Financiamento do Sistema de Ensino e, por último, a terceira, que se prolonga até aos nossos dias. Formosinho, (2000); Buchberger, (2000); Tardif, Lessard e Gauthier, (1999), criticam o actual processo de formação de professores não só em Portugal, mas em geral na Europa, desde as décadas de 70 e 80 do século XX, em que a União Europeia tem vindo a transformar toda a formação de professores num único sistema de

ensino de nível superior, dando exemplo de Portugal onde com a criação das Escolas Superiores da Educação na década de 80, tem-se verificado este processo. A análise que se faz relativamente a esta critica é de que este processo pode fragilizar não só o sistema educativo, mas também o conhecimento ou o profissionalismo docente dos professores. (Formosinho, 2009).

Formosinho, (2009, p. 201), descreve o forte incremento que teve a formação de professores nas últimas duas décadas, particularmente com a publicação do estatuto de carreira docente em 1990, e a subsequente criação de um sistema formal-legal, dotado de mecanismo de acreditação e creditação e articulado com a progressão na carreira. Segundo o autor, a frequência de acções de formação e a obtenção de créditos correspondentes passou a constituir uma condição obrigatória para a progressão na carreira dos professores, tendo desta feita, conduzido o aumento da oferta e da procura.

Nesta perspectiva a formação pode ser vista como um vector institucional de socialização, tal como o é, sem contextualização, a educação, nomeadamente e por força de mentalidades mais tradicionais, a educação escolar. Segundo o autor, a formação/educação só será socializadora se criar condições para que o ser humano continue de forma permanente, em todos os contextos, espaços, tempo e ao longo da sua vida, (e não só desde que entra na escola até a adolescência/idade adulta e idosa) a saber interpretar e a movimentar-se no mundo que o rodeia, e ter consciência e liberdade para se pronunciar.

Freire, (1998), procura no seu artigo evidenciar princípios e práticas de formação de professores na perspectiva da pedagogia, onde aborda a formação como campo específico da área da educação, constituída pelas dimensões da formação inicial e contínua, entendida como um contínuo e estruturada por concepções, princípios, estilos e práticas. As unidades de análises e vivências que expressam esta materialidade do pensamento em Paulo Freire referem-se a: (1) formação seja ela inicial ou contínua solicita um contexto de problematização da realidade; (2) escuta como fundamento do diálogo, é uma prática e

também, um conteúdo indispensável no processo de formação; (3) tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa; (4) relação dialógica é expressão da relação teoria -prática que traduz a concretude de uma concepção formadora. Conclui-se com as evidências da prática docente Freireana construída através da vivência do Seminário como um dispositivo pedagógico.

É assim que podemos descrever a formação inicial de professores na Republica Checa, onde seguindo o Processo de Bolonha e Sistema educativo, a formação inicial de professores é inteiramente fornecida pelas instituições públicas de ensino superior. Esta formação permite que o professor administrasse um ensino qualificado adequado ao nível formal de instrução. No que diz respeito a formação continua de professores em serviço ela não é obrigatória, apesar de haver uma grande oferta a esse nível que é aproveitada por muitos professores.

A formação de professor investigador na Escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa, um retrato sem retoques é tema do artigo de Josefa, et. al. (2007), que nele destacam a construção do saber docente, buscando aprofundar a compreensão dos factores reguladores da acção docente que actuam no sentido da manutenção da prática do professor ou no sentido da sua transformação. A ideia de construção no processo de formação é partilhada na abordagem de Gadotti, (2003), embora não esteja a falar da construção de saber mas sim, de uma construção teórica como reflexão, pesquisa, acção, descoberta, organização fundamentação, revisão e construção teórico e não como mera aprendizagem de novas técnicas actualização, em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

A formação de Professores segundo Garcia (1999), significa “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Nesta perspectiva, a formação de professores diferencia-se de outras actividades de formação, pelo facto de ser dupla em que se tem de combinar, a formação académica e



profissionalizante. O autor considera que a formação de professores é um ensino profissionalizante, portanto, não representa senão outra dimensão do ensino como actividade intelectual, que se desenvolve para contribuir na profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações. Ela representa um encontro entre pessoas adultas, uma interacção entre formador e formando, com uma intenção de mudança desenvolvida num contexto organizado e institucional.

Libâneo (2003, considera que se deve tomar em conta para a formação de professores um apanhado de estudos considerados no contexto social, económico, político e cultural no qual ele está inserido, visto que o exercício profissional docente está sempre relacionado aos fins e às práticas do sistema escolar mais amplo e ao contexto social. O autor considera nesse contexto que merece atenção os chamados “*velhos problemas*” em relação à formação de professores, que evidenciam desarticulações em diferentes níveis, sendo considerado como o mais preocupante deles, a desarticulação entre teoria e prática e entre o discurso e a acção. Sendo assim, vale a pena ressaltar a importância da formação desses profissionais na construção de um currículo que contemple as novas demandas da sociedade moçambicana, hoje voltadas para a promoção da equidade social e a atenção para a diversidade cultural. Como se pode perceber, a formação de professores diferencia-se de outras actividades de formação porque esta deve combinar envolvendo a componente académica e profissional.

Horikawa e Jardimino (2005), da Universidade Nove de Julho (UN/NOVE) de São Paulo, no seu artigo sobre tema: a Formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares, fazendo breves anotações históricas sobre a formação de professores no Brasil, abordam o caminho para a subprofissionalização, inserido no projecto de colonização dos portugueses, em que os jesuítas - os primeiros formadores a actuarem naquele país - assumiram o objectivo de catequizar os índios, levando avante a proposta de disseminação da fé católica e de formar a elite colonial, preparando-a para frequentar as universidades europeias e ocupar os postos dirigentes no modelo de colonização adoptado. Na abordagem destes autores, os regentes que ocupavam colégios jesuíticos, formados pela própria igreja, em ambiente de intenso rigor, possuíam forte

inclinação humanista, voltada para a educação do homem político, que dominava a eloquência e o mundo da literatura, da política e do judiciário. O corpo docente dos colégios, especializado e dedicado exclusivamente aos estudos e ao ensino, tinha o trabalho severamente acompanhado pela igreja.

Já Werle, (2003), no seu artigo sobre as Políticas de modernidade e impacto na formação de professores faz referência à realidade brasileira, descrevendo as características da modernidade, como sendo desencaixe, separação de espaço e tempo, bem como a dimensão universalizante que alguns aspectos da vida social assumem, discutidas conjuntamente e tomadas como base teórica para a análise da formação de professores no Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul, no final do século XIX e início do século XX. Para Werle, a análise de propostas de formação de professores demonstra a disciplinarização do campo do conhecimento da pedagogia e o deslocamento da prática ocorrida no processo de formação, do início do século XX, tomando por base, fundamentalmente, dados do Rio Grande do Sul, e promovendo também, um diálogo com autores que estudam a temática da formação de professores em outros estados do país-Brasil.

Benavente, Ralambomanana e Bance (2008), destacam a formação de professores na Africa Subsaariana, como tema resultante de um estudo realizado onde fazem referência a iniciativa lançada pela UNESCO na 33ª sessão da sua Conferência Geral, TTISSA (*Teacher Trainig Iniciativa for Subsaharian Africa*), em que foram definidos quatro articulações que permitem definir acções prioritárias destinada a apoiar a formação de professores, conduzindo-a para: a) Melhoramento do estatuto e das condições de trabalho dos professores; b) Estabelecimento de estruturas administrativas e de gestão coerentes; c) Harmonização das politicas relativas aos professores, para permitir o seu desenvolvimento e; d) Melhoramento da qualidade e da coerência do seu desenvolvimento profissional.

Benavente et. al., sugerem que, face esta iniciativa, para que este processo de formação de professores surta efeitos positivos, é essencial que haja uma articulação com outras acções, as do Bureau International de l' Education/UNESCO (BIE), cujo conhecimento das realidades e competências em currículo seja amplamente reconhecido. Os autores defendem ainda, que a articulação com o projecto do BIE em torno do papel da escola pode contribuir para precisar e afinar a análise e o desenvolvimento de esforços a acções concretos para constituir e enriquecer o banco comum de boas práticas, não só em matéria de currículo e formação dos professores, mas também em todos os domínios que se articulam em todo o desenvolvimento integrado das escolas e das sociedades.

Em Moçambique, com o crescimento da rede escolar e com insuficiência de quadros/professores qualificados para responder à demanda na área da Educação, a problemática da formação de professores, começou a constituir prioridade em 1983, obrigando o governo a lançar o Programa de Formação de professores, através da Lei nº 4/83 de 23 de Março, que aprova a Lei do Sistema Nacional de Educativo e define os princípios fundamentais na sua aplicação.

Esta Lei, define o Sistema de educação como um processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do individuo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais.

A formação de professores (Artigo 33, Lei nº 4/83 de 23 de Março), para os ensinos geral, técnico -profissional, especial e vocacional realizam-se em instituições especializadas e visa:

1. Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumir a responsabilidade de educar e formar os jovens adultos;
2. Conferir no professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica;
3. Permitir no professor uma elevação constante do seu nível de formação científico, técnico e psicopedagógico.

O educador Freire (1996), referencia à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na acção. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da Internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Parodiando Freire, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo.

Garcia (1999), contribui para essa reflexão ao enfocar que a formação pode adoptar diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objecto da formação, ou a concepção que se tem do sujeito. Para esse autor a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: **como função social** de transmissão de saberes, **de saber-fazer** ou **de saber ser**, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Esta classificação corresponde às perguntas: o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser? Com o desígnio de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais do sistema socioeconómico ou da cultura dominante.

## 2.2. Formação contínua

Podemos entender a formação contínua como uma actividade sequencial, que corre ao longo da carreira docente, após uma certificação profissional primeira, e que é oferecida àqueles que já possuem uma experiência de ensino (Silva, (2000). Essa caracterização não implica necessariamente em uma formação previa de nível universitária, uma vez que as antigas certificações obtidas em escolas normais permitiam aos formados o exercício do magistério.

A redescoberta do potencial formativo das situações de trabalho fez emergir uma nova concepção de formação contínua dos professores, tendo como base a articulação entre: a «pessoa-professor» e a «organização-escola». Canário (1997) refere que a “optimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional”.

A emergência deste conceito de formação em contexto surge para responder ao problema do professor como um profissional que trabalha isoladamente, mais do que um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais dentro de uma organização complexa. O contexto de trabalho, enquanto local de construção de conhecimento profissional dos professores, assume particular importância pois permite um “vaivém entre a teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e a faz desenvolver” (Formosinho & Machado, 2007).

Para Formosinho (2009), as tendências actuais da formação contínua têm como principais preocupações a formação centrada na escola e nos professores, aproximando estas preocupações com o seu desenvolvimento profissional. Também Ferreira (1994) defende “uma perspectiva de formação contínua em contexto, em que as práticas formativas se articulem com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas” (Ferreira, 1994). A formação contínua de professores em contexto apresenta-se como uma alternativa aos modelos «escolarizados», onde o professor é visto somente em termos instrumentais ou como meio de transmissão de conteúdos curriculares, passando a «sujeito» activo no seu processo de formação, “integrando diferentes vivências experienciais, apropriando-se das influências externas que sobre si são exercidas, refletindo sobre o seu próprio percurso” (Canário, 1997).

Para Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009) o sucesso da formação contínua de professores “depende da capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projectos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas aos problemas com que se deparam no seu dia-a-dia.” (Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009, p.64). No mesmo sentido, Jesus (2000) sublinha que, dada a complexidade das funções docentes, a formação dos professores deve ser orientada no sentido de ajudar a dar resposta às reais necessidades dos professores na escola. Esta ideia também é partilhada por Barroso (1997) considerando a «formação centrada na escola» “como uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar

onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos” (Barroso, 1997).

Segundo os estudos, numa sequência lógica da continuidade após a formação inicial do professor, surge a formação contínua com vista a promover o desenvolvimento profissional ao longo da vida da sua carreira. Se formação de professores implica numa primeira fase, uma formação inicial que os possa habilitar para a docência e dotá-los de competências considerados essenciais para o desempenho da função docente, tal não pode ser considerada suficiente para um desempenho profissional adequado na sua carreira, sem que necessariamente complemente a formação inicial, com a formação contínua. Contudo, neste estudo não será desenvolvida a formação inicial pois, os professores objecto deste estudo são pessoas adultas, com uma formação aceitável, e com uma experiência de trabalho, mas que carecem de uma formação pedagógica ou andragógica, para desenvolver as competências que os permitam desempenhar as novas funções de docentes.

A formação contínua como elemento organizador das políticas pedagógica educativas, tem sido discutido ao longo dos últimos anos nas diversas instituições de ensino, procurando melhorar a qualidade de ensino.

No quadro a seguir apresentamos a classificação do conceito da Formação Contínua, nas teoria de Vieira, (1999), onde sintetiza as diferentes definições existentes dos autores envolvidos em matéria da educação, através de algumas expressões e conceptualizações.

### Quadro 7. Conceptualização da Formação Contínua

| Expressões                                          | Conceptualização                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Teacher training                                    | Treino ou formação individual necessária para o desempenho das tarefas de ensino a realizar pelos professores no contexto da sala de aula, tendo em vista a aprendizagem dos alunos (Howey, 1985).                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Staff development                                   | Expressa actividades destinadas a desenvolver o conhecimento, as capacidades e compreensão do professor actuando como indivíduo inserido num grupo de outros indivíduos que actuam no contexto mais vasto de escola enquanto centro educativo (Veenman, et. al. 1994). Tem vindo a substituir a expressão “teacher trainig”. Raut, (1988), associa-a a perspectiva de crescimento dos professores e Ward (1985), ao desenvolvimento dos professores enquanto corpo. |
| Teacher development e professional development      | Formação mais global do professor que acompanha, de certo modo, a própria extensão e diversificação de papeis de professor (Hwey, 1985).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| In service education e continuous teacher Education | Utilizados para designa, em sentido lato, as actividades de formação em que os professores profissionalizados se envolvem                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

**Fonte:** (adaptação de Vieira, 1999).

As perspectivas quanto a esta matéria são diversas. Se por exemplo, a concepção Teacher training se situa no campo mais estrito da sala de aula e das aprendizagens dos alunos, a concepção teacher development ou Professional development, assenta na convicção de que formação é entendida no sentido mas amplo, englobando a diversificação dos papéis dos professores. Em qualquer dessas situações, julgamos que a formação devera responder as necessidades sentidas, não apenas pelos docentes, a título individual, mas também pelas instituições a que se encontram vinculados e da comunidade onde se inserem.

Neste sentido, Garcia, (1999), salienta que a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores, como pessoas e como profissionais. Para Formosinho, (2001), a formação continua é sequencial a formação inicial é claramente distinta desta. Formosinho, ressalta que o conceito de formação contínua se distingue essencialmente do de formação inicial pois ela é oferecida à pessoas

em condição de adultos, com uma experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as próprias metodologias da formação inicial, destinada aos jovens sem que tenham qualquer experiência de ensino. Contudo, para Formosinho (p. 237), a formação inicial não é considerada como um prolongamento da formação na lógica tradicional de reciclagem e da actualização, em que as universidades prestam o serviço de formação às escolas e aos docentes.

Este tipo de formação, é oferecida segundo o autor, a pessoas na condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição a formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino. Rodrigues e Esteves (1993, p. 44), apresentam uma concepção semelhante. No entanto, estas autoras classificam no seu entender, que a formação continua só pode ter lugar após a profissionalização, independentemente do tempo de serviço, e consequentemente, a idade do docente.

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a idade de que a sua inserção na carreira é qualitativamente diferenciada em relação a formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço que o professor possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.

O desenvolvimento profissional é partilhado ainda por Pacheco, (1995). O autor considera a formação continua como um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais variadas vertentes e dimensões. Pacheco, destaca duas ideias principais: uma de mudança para novos saberes directamente relacionados com a prática profissional; outra de mudança para novos saberes, partilhada Cardoso (2006), ao defender que qualquer orientação para a formação de professores será para pior se, para além de uma opção vocacional do candidato e de boa preparação científica, não influíssem no desenvolvimento de saberes e competências de compreensão da sociedade real em que se está e para que se está a formar o que é, indubitavelmente, uma sociedade (cada vês mais) diversificada (p. 45). Laderrieré, (1981; Postic, s/d), associa-se à



visão de Pacheco, ao considerar a formação continua como um processo que se deve ao facto de em si, não se esgotar na formação inicial, devendo para o efeito, prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo desta feita às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes da mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Rodrigues e Esteves 1993, p. 41).

Do ponto de vista esta visão parece-nos limitativa do acesso a formação, uma vez que são raros os casos em que os resultados conjunturais têm dependido mais de terceiros, daí, muitos professores não poderem ter acesso durante longo tempo, a sua profissionalização em exercício e, em consequência disso, ficarem também limitados por muitos anos ao acesso a formação continua. Como lógica, o desenvolvimento profissional dos professores implica a participação em cursos que lhes permitam uma actualização constante não só ao longo da carreira, mas também ao longo da vida. Vieira, (1999), defende que nas várias definições da formação contínua de professores, há pontos comuns que defendem a formação contínua de se destinar a professores profissionais, detentores de certificados ou habilitações profissionais e o enfoque atribuído a finalidades da formação como sendo do desenvolvimento do ensino. Assim, Eraut, (1999), propõe na sua perspectiva de resposta as necessidades dos docentes, alguns paradigmas, os quais, se sintetizam no quadro a seguir.

**Quadro 8.** Paradigmas de formação de professores (na perspectiva de Eraut)

| PARADIGMA            | CARACTERÍSTICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deficit              | Parte de princípio que o professor apresenta lacunas na sua formação devido a desactualização da sua formação inicial e a falta de competências práticas;<br>A determinação prévia das áreas prioritárias bem como a tipologia da formação, são ambas impostas aos professores pela lógica da administração. |
| Crescimento          | Lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional. Os professores assumem um papel activo no seu processo de formação;                                                                                                                                                         |
| Mudança              | A formação é perspectivada como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola em função de necessidades de reorientar os saberes e competências do professor;                                                                                                            |
| Solução de problemas | Parte-se de princípio que a escola é um local onde emergem constantemente problemas que, quando relacionados com a educação, serão melhor solucionados quando diagnosticados pelos professores.                                                                                                              |

**Fonte:** Adaptado de Pacheco & Flores, (1999)

Os quatro paradigmas referenciados na perspectiva de Eraut (1999) estão relacionados com um olhar das finalidades da formação contínua. Os paradigmas da deficiência e do crescimento merecem estar centrados no professor, apesar de no paradigma da deficiência a lógica estar imposta pela administração que, supostamente terá detectado algumas lacunas nos docentes. Quanto aos paradigmas da mudança e da solução de problemas, parece-nos estarem vocacionados para o contexto escolar, onde os professores são solicitados a darem seu contributo individual e colectivamente. Em qualquer dos casos, julgamos que para além da vontade ou de querer mudar por parte dos vários níveis da Administração, será necessário ou até mais importante a vontade de mudar dos intervenientes, diga-se no nosso caso, os professores.

De facto, para que qualquer mudança tenha sucesso, consideramos fundamental obter consenso entre todos os intervenientes no processo, sendo contudo a decisão dos professores essencial. Será necessário o envolvimento dos professores, de modo a que

exista vontade de mudança, como resultado de uma reflexão e avaliação constante sobre as praticas capazes de gerar uma cultura nova e colaborativa da instituição.

Como de pode depreender, os modelos de formação apresentados pela literatura são práticos para os candidatos cuja idade é dos mais novos, para além de privilegiar os alunos ainda em frequência no ensino primário/básico dos sistemas educativos. Ora os professores do ISEDEF em estudo, são pessoas que para além da idade adultos, alguns possuem habilitações literárias aceitáveis e com algumas experiências de trabalho na sua carreira, mas que pela necessidade foram seleccionados para desempenhar actividades de docência. Por isso, o estudo acha que a formação que pode ajudar a este grupo de professores é a formação Pedagógica.

Demally (1992), Nóvoa (1992) expressam vários princípios dos modelos de formação contínua, destacando 4 modelos: O primeiro é de forma universitário - projecto de carácter formal, extensivo, vinculado a uma instrução formadora, que promove uma titulação especifica, como qualificação de pós-graduação; o segundo é de forma escolar com bases estruturadas formais definidas pelos organizadores. Os programas os temas e as normas do funcionamento são definidos pelos contratores e, geralmente estão relacionados com os problemas reais ou mesmo provocados pela própria incorporação da inovação; o terceiro tem a ver com a forma contratual - negociação entre diferentes parceiros, visando o desenvolvimento de um determinado programa. Esta é a forma mais comum de uma oferta de cursos de formação contínua, sendo que esta oferta pode partir de ambas as partes; e o quarto e último, refere-se a forma interactiva - reflexivas iniciativas de formação que se fazem a partir da ajuda mutua entre os professores em situação de trabalho, com a mediação dos formadores. Ainda Demailly, et. al. (1992, pp. 145-146), defende que o plano académico de formação, apresenta formalmente o conjunto do seu desenvolvimento e as acções de formação, sob o mesmo modelo contratual, que constituem um dispositivo organizacional sofisticado de negociação entre vários procedimentos e acções programadas que tem também, todas as aparências de uma dinâmica contratual.

A formação contínua, tendo como ponto de partida as situações problemáticas focalizadas nas questões práticas, responde às necessidades definidas da escola, onde o

espaço escolar se transforma em local da formação, em função do projecto ou outras modalidades formativas. É assim que Imbernón, (2010), considera que a escola passa a ser o foco do processo acção-reflexão-acção como uma unidade básica da mudança e desenvolvimento de competências. O autor defende que, para que o processo de formação responda às necessidades dos professores e ganhe espaços educativos como lugar de formação, é necessário a promoção de uma autonomia na qual o mesmo acontece e as condições para que ela possa ocorrer se revertam numa capacidade de mudança e de automudança, pressionando-se de um repensar da própria cultura da escola, como objecto processual, para que sejam construídas mudanças necessárias ao atendimento real das necessidades institucionais. Santos e Matos, (1999), apesar de defenderem a formação contínua como movimento, partilham também, a ideia de Imbernón 2010, que a considera como um processo que para além de responder, também, desenvolve de acordo com formas e dinâmicas diversificadas, conforme os interesses dos grupos sociais de que são emanações e consoante as lógicas culturais consentidas pelos contextos em que vivem, um surto importante de educação de adultos, e por outro, as forças afectas à Igreja Católica.

O que marca o movimento nesta fase e o militantismo dos seus promotores, entre as duas grandes guerras ao nível do sujeito da formação que se torna, gradualmente, objecto de investigação teórica e empírica ao nível do objecto da formação que perde gradualmente o seu carácter filantrópico e social e compromete-se secretamente com as necessidades científicas e técnicas ou, ainda competências psicossociais de incidência individual, uma dimensão experiencial e bio-social na formação que é caracterizada como um processo específico e radical de auto-aprendizagem. A formação contínua não só incorpora novos elementos no seu objecto estatutário, como também, amplia as suas fronteiras geográficas, políticas e institucionais, cada vez mais em torno duma experiência de mudança cuja apropriação não passa apenas pelo domínio das transformações materiais ou técnico - científicas, traduzidas em termos de aprendizagens formais, mas também, do sentido das transformações sociais e humanas que se tornam indissociáveis da estrutura do desenvolvimento da existência concreta dos indivíduos e dos grupos (p. 231).

Ferreira, (2003), descreve a formação contínua como uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para os profissionais da educação, articulada da formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a acção profissional e novos meios para o desenvolvimento e promover o trabalho pedagógico. Concordando com a ideia de a formação contínua ser uma das dimensões cujo um dos interesses é condições de trabalho, e nesse processo em que o desejo é transformar e ultrapassar concepções fragmentadas, maniqueitas, polarizadoras de formação, são delineados actualmente outro tipo de formação, como a formação contínua (Formosinho, 2001). Esta outra perspectiva de formação valoriza o conhecimento do professor, e compreende entre outras coisas um processo interactivo reflexivo, buscando contribuir para uma análise do fazer docente e consequentemente para um desenvolvimento profissional no próprio ambiente de trabalho. Ainda na perspectiva destes autores, a formação contínua aparece frequentemente como sinónimo de educação de adultos, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento dos professores. A formação em estudo é sobre os professores em exercício, daí que podem ser definidas como principais actividades:

"A actividade que o professor em exercício realiza como uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo para o desempenho eficaz das suas tarefas actuais ou das que o é preparado para o desempenho de novas tarefas" Como norma, esta formação ocorre depois do professor ter passado pela formação inicial, e recebido um certificado da formação da sua prática profissional.

A questão de desenvolvimento é partilhado por Pacheco, (1999), quando destaca o conjunto das dimensões formativas da formação contínua, como um processo de desenvolvimento pedagógico; o conhecimento e compreensão em si mesmo; o desenvolvimento cognitivo; o desenvolvimento teórico; o desenvolvimento profissional pela inovação e o desenvolvimento na carreira, através de adopção de novos e variados papéis docentes, considerando como seis dimensões principais. O desenvolvimento da teoria é partilhada por Garcia (1998), ao considerar "A formação de professores como uma

área de conhecimento, investigação e desenvolvimento das teorias e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem."

Para Santos e Matos (1999, p. 220), a formação contínua nunca pretendeu ser um mecanismo compensatório, a formação continua é herdeira e tributária de movimentos sociais mais amplos, cujas raízes remetem para um ideário sócio-político conotado com a defesa dos direitos do Homem na linha directa das teses que alimentaram a Revolução Francesa. A formação de professores em França é partilhada por Alves e De Ketele (2000), ao descrever que em França, a formação de professores tem sido prestada pelos Institutos Universitários de formação cujo objectivo é formar todos os professores do ensino primário e secundário no mesmo estabelecimento universitário e, por vezes, em comum. Esta vontade, determina o duplo processo de racionalização e de democratização do sistema educativo francês. Na visão destes autores, a vontade de formar conjuntamente todos os professores na mesma instituição universitária corresponde na realidade a dois objectivos:

- O 1º objectivo é que Escola única, desenvolvida em França nos anos 60, deve corresponder hoje, a um corpo único de professores cujos membros são recrutados no mesmo nível de estudos, quer ensinar na escola pré-primaria ou no liceu (Bacharelato), ganham o mesmo salário, beneficiam de uma formação profissional da mesma duração (2 anos) e da mesma forma (alternância). Esta formação já prevê somente tempos comuns e tempos de diferenciação em função do nível de intervenção e não em função da pertença;
- O 2º objectivo é o desenvolvimento da escolarização da mesma em França, que exige o desenvolvimento de uma cultura comum a todos os professores. Quer ensine ao nível da escola primária ou no nível do liceu, o professor é conduzido a actuar na base de um esquema de prática profissional, de responsabilidades e de valores partilhados que se devem

construir em formação, por exemplo, tudo o que diz respeito ao aluno e as aprendizagens, as técnicas de ensino e a responsabilidade de actor no interior do sistema educativo.

Garcia (1992), citando Gimeno, (1990), defende que a formação contínua de professores não é unívoca. Para este autor, quando falamos da formação contínua de professores estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais), relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos. Neste sentido, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Um dos aspectos não menos importante que nos parece convincente destacar nesta matéria, (p, 55) é a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didácticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa.

Para Alarcão e Tavares, (2003), a formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir em continuidade, na chamada formação contínua. Enquanto isso, na perspectiva de Formosinho (2002), o professor passou a ser considerado um formador, que para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio de se formar continuamente. Na visão de Ferreira, (2003), a formação contínua é uma realidade no panorama educacional no Brasil e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas ultimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no "mercado" da formação continua e que, por isso, necessita ser repensada quotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana. A "formação contínua" precisa hoje ser entendida como mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências / desafios que a ciência e a tecnologia o mundo do (não) trabalho coloca.

Alves 2000 e De Ketele (2011), descrevem a formação de professores em França desde 1992. Segundo os autores, a formação de todos os professores quer pertença ao ensino público ou ao ensino privado sob contrato com o Estado tem vindo a ser assegurado por escolas de ensino superior: Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFP). Estes institutos segundo os autores, vieram substituir as antigas “escolas profissionais”, que formavam separadamente, sob responsabilidade do empregador, as diversas categorias de professores, com durações, métodos e programas diferentes (Institutos nas Escolas Nacionais Normais, professores dos Liceus, Colégios nos Centros Pedagógicos Regionais). Desde 2006, através de uma nova Lei de orientação, os IUFP passaram a ser integrados nas Universidades, como escola interna.

Ainda Alves 2000 e De Ketele, dão exemplo da experiência da França, na formação contínua de professores em que o objectivo é em determinação, duplicar o processo de racionalização e de democratização do sistema educativo francês, através da formação de todos os professores do ensino primário e secundário no mesmo estabelecimento universitário e, por vezes, em comum. A leitura que se faz em relação a este processo Francês de formar professores no mesmo estabelecimento, não ter apenas como objectivo duplicar o processo, mas também, traz vantagem na uniformização dos métodos de ensino - aprendizagem.

Segundo Schnetzler (1996), para, pelo menos, minorar os efeitos e melhorar a prática docente, algo que inúmeros estudiosos desta área apontam como alternativa a formação continua de professores. Para justificar esta formação contínua de professores, três razões têm sido normalmente apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efectiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela acção do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da actividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (Schnetzler e Rosa, 2003, p.27)



Conforme Cunha e Krasilchik, (2000) citando Caldeira (1993), a formação contínua não se esgota somente em um curso de actualização, mas deve ser encarada como um processo, construído no quotidiano escolar de forma constante e contínua. No entanto, observa-se que na realidade não é isso o que ocorre na formação contínua de professores. Ela se dá geralmente com cursinhos de curta duração, simpósios, reuniões e também por outras acções que têm como princípio a prática da autoformação e da formação colaborativa entre professores (Maldaner e Nery, 2003), nos quais não se rompe com a racionalidade técnica. Esta é uma concepção errónea da formação contínua, e “mantém o professor atrelado ao papel de ‘simples executor e aplicador de receitas que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica” Schnetzler, (2000). Portanto, estes cursos de formação continua, da mesma forma que os cursos de formação inicial, vêm sendo considerados insatisfatórios. A Universidade tem também um papel de compromisso com a formação continua dos docentes que já actuam no ensino de ciências. As instituições universitárias se limitam a ensinar o futuro professor a tomar decisões que visam a aplicação técnica de conhecimentos científicos, como se assim fosse possível solucionar problemas da vida real.

A política de formação contínua não pode limitar-se a enunciar os grandes princípios de pensamento da educação, "fazendo-se preciso que persiga objectivos de tipo antropológico, onde se dêem citação as considerações de tipo espiritual, filosófico, cultural que uma sociedade sustenta" (Schnetzler, 2000).

A educação contínua do professor está imersa num contexto social determinado, em condições próprias de um país, estado ou comunidade, portanto, para definir as finalidades da formação docente é obrigado fazer-nos algumas perguntas fundamentais tais como: quem define os conteúdos da educação, o que vai ensinar?: A autoridade política, a sociedade, os professores?, Que se transmite?: Conhecimentos, habilidades, atitudes, valores?, Como se avalia a educação?, Quem são os destinatários da educação formadora do professor? Em si poderíamos resumir numa só pergunta: quais são os fins da educação?

Ter em conta as questões anteriores pode nos ajudar a entender, analisar e tomar uma atitude crítica ante as finalidades da formação e do aprimoramento docente que de maneira oficial nos oferecem os organismos internacionais e locais, pois à resposta das

perguntas anteriores necessariamente chegaremos à conclusão de que a educação se dá do homem, pelo homem e para o homem, isto é, este é um processo meramente antropológico e, portanto, as finalidades deverão tomar em conta as dimensões humanas e propiciar seu desenvolvimento e crescimento, cobrando ainda mais importância no caso do professor já que todo conhecimento agregado pelo mesmo será, mesmo que inconscientemente, passado a seus alunos, seja na forma presencial ou nos novos modelos de formação.

Já que a formação dá resposta às necessidades da sociedade, que se reflectem nos planos e programas de estudo, nos paradigmas mutantes que se adaptam e adoptam com o tempo e a evolução da sociedade e que podem obedecer segundo a época a factores sociais, económicos ou qualquer aspecto que influa de maneira primordial à sociedade num momento dado. Procurar os fins da educação continuada do professor, implica necessariamente procurar o aspecto humanizador dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a comunidade educativa em seu conjunto deve receber os benefícios de um processo que ajuda a expressar suas potencialidades como pessoas.

Assim, damos exemplo, Dewey (1934) que em sua análise considera três aspirações educativas ou fins fundamentais, pela seguinte ordem:

- o desenvolvimento natural, para o que "a conclusão não é educar aparte do ambiente, senão oferecer um ambiente no que possam dedicar-se a usos melhores os poderes congénitos" (p. 131);
- a eficácia social, que vem traduzir-se como socialização, como boa cidadania, como capacidade para ganhar a vida sem ser um lastro para os demais, como correcto uso da riqueza, dos meios e dos produtos da indústria;
- e, por último, a cultura, quanto supõe de cultivo e maturação da pessoa.

Naura, (2003), Considera que as políticas de formação contínua dos docentes devem também orientar-se por objectivos que estejam centrados na reculturação e no desenvolvimento do professorado (Fullan e Hargreaves 1994). Para os autores a reculturação

implica a modificação da cultura de ensino e aprendizagem dominantes nas escolas na actualidade. Esta cultura se caracteriza por uma combinação de incerteza, isolamento e individualismo. A definição do papel do professor implica constituir e definir o que significa ser professor na actualidade em função das transformações económicas, políticas e sócio-culturais, dado que a base de saber que os professores devem possuir no contexto actual cresceu tanto em extensão como em profundidade.

Naura, (pp. 194-195), citando Eleonora e Reimers, (1996), falando da formação continua de professores defendem que um professor em sintonia com seu tempo deverá ter como horizonte de aperfeiçoamento, um processo de aprendizagem contínua, estando em condições de responder às demandas e aos desafios do tempo presente. Para estes autores, as discussões e reflexões sobre a formação de professores devem incorporar necessariamente os processos de aprendizagem destinados a participação dos professores, de modo contínuo, em um contexto de mudanças, de novas desafios e de oportunidades para a educação e seus actores principais os professores e os dirigentes.

### **2.3. Formação em Exercício**

Como norma, os projectos de formação em exercício destinados aos professores são representados por duas formas bem conhecidas: os cursos de formação de curta duração e os projectos de médio ou longo prazo, conhecidos como projectos de formação contínua.

A partir desta investigação, propomo-nos a construir um quadro que contribua para desenvolver o modelo e estratégia de formação de professores em exercício no ensino e formação superior, especificamente no Instituto Superior de Estudos de Defesa em Moçambique. O nosso interesse por esta investigação, justifica-se pela ausência de estudos académicos desenvolvidos relativamente ao assunto, bem como pelo fato de o investigador desse estudo actuar como membro daquele estabelecimento de formação superior militar.

A formação de professores em exercício como uma das condições necessárias para a constituição de um professor profissional capaz de actuar de maneira competente em diversas situações desafiadoras da profissão, bem como reconhecer-se como sujeito - autor da sua formação continuada, reflectindo sobre o seu saber-fazer pedagógico. Um

profissional que através da pesquisa se perceba capaz de produzir seu próprio conhecimento, pois como afirma Demo (2004): "O mínimo que se exige é que cada professor elabore com mão própria a matéria que ministra, tal elaboração propende a ser uma síntese que poderá ser barata, se for reprodutiva, mas poderá ser criativa, se acolher tonalidade própria e construtiva".

Nesse sentido, é preciso conhecer e analisar como os cursos de formação inicial e continuada contribuem ou prejudicam a constituição do profissional possuidor dos elementos necessários ao educador que a sociedade tecnológica tem demandado, assinalando perspectivas e possibilidades de mudança da formação em serviço que deve permitir um intercâmbio ininterrupto e significativo entre a teoria e a prática, além de uma reflexão constante sobre o seu fazer pedagógico, pois:

"A formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. O professor assim formado, conforme a análise de Shön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas". (Pimenta (2005).

Segundo André, (2002), e Champani, (2008), a formação em exercício tem assumido diversos papéis, definidos muitas vezes a partir de pressupostos como: habilitar leigos, corrigir deficiências da formação inicial, introduzir inovações curriculares, promover a actualização dos docentes, provocar mudanças epistemológicas, favorecer o aprimoramento profissional, promover reflexões sobre a prática, estabelecer elos entre a pesquisa educacional e a escola etc. Os autores apelam de consenso, à importância, do reconhecimento de sua complexidade e do papel central ocupado pela prática pedagógica nesse contexto.

Campos, (2013), em suas mensagens sobre a formação de professores em serviço em países em desenvolvimento, faz referência de que a intenção é de que as mudanças no desempenho profissional, sustentáveis de influenciar as aprendizagens desejados dos alunos,

constituem o objectivo e o critério de sucesso da formação. A segunda mensagem é de que as competências desenvolvidas pela formação não são suficientes para construir o desempenho profissional que melhor contribua para a aprendizagem dos alunos em cada contexto específico.

Para este autor, um projecto de formação de professores em serviço tem de estar associado a tomada de medidas que garantam as condições de motivação e os meios de realização indispensáveis para que as competências dos professores se possam traduzir em desempenho profissional eficaz. A terceira e última mensagem deste autor é de que as características específicas do contexto social, económico e educativo dos países em desenvolvimento exigem para a organização da formação de professores em serviço, soluções diferentes das mais comuns nos outros países.

Como poder perceber, cada modelo de formação é aplicado em função das necessidades de grupo. Neste contexto após passado em análise os três modelos de formação e tendo em conta as características dos professores em exercício no ISEDEF, o nosso estudo centra-se nos modelos de formação pedagógica e em exercício, por se mostrarem os mais adequados.

#### **2.4. Formação Pedagógica**

A Formação Pedagógica do Professor em especial do ensino superior ou Universitário, pós-graduação lato senso, apoia-se na necessidade de oferecer formação contínua para docentes e graduados que completaram seu curso. Tem como objectivo o desenvolvimento de competências e aprofundamento de conhecimentos teórico-práticos, pertinentes ao ensino superior enfatizando questões referentes à produção do conhecimento e ao ensino associado à investigação. Sobre esta matéria, Freire (1998), introduz Pedagogia da autonomia explicando suas razões para analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando. O autor, enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e da compreensão de que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas". Na proposta de Astolfi, (1995), a pedagogia pode

constituir uma resposta pertinente, não como uma fórmula estática de ensino, mas como uma modificação essencial das atitudes, ou seja, o que a pedagogia sobretudo propõe é a abertura do professor às necessidades e características diferentes do aluno e consequente aplicação de variantes didáticas que melhor respondam a essa diversidade, superando assim, procedimentos mobilizados com que a rotina tradicional se pretende "ensinar todos como se um só fossem" (termos de Meirrier, evocados por Perrenoud, 1996).

Ainda Perrenoud, (1996, p.181), descreve-a, de situar-se numa abordagem transdisciplinar que se alimenta, tanto nas fontes tradicionais como nas da neurologia, da musicoterapia ou da cronobiologia. É assim que C. Bélisle e M. Linard, na citação de Barbot e Camatarri, (2001), acrescentam na sua observação sobre a TIC, relativamente a uma Pedagogia de autonomia, consideram que estas impõem uma reconversão do conjunto de competências que “de um ponto de vista cultural, [...] correspondem mais ao modelo educativo anglo-saxónico, centrado no aluno, do que a tradição magistral, centrada nos conteúdos, próprios do modelo latino”. Os autores defendem que, se por um lado é indispensável, tal como observam Bélisle e Linard, identificar novas competências e redefinir as antigas à luz das inovações produzidas pelas TIC, por outro é necessário elaborar um quadro teórico e organizacional capaz de motivar os formadores a seguir percursos que não sejam simplesmente informativos ou comportamentais, mas que lhes assegurem uma redefinição existencial do seu papel.

Diaz, (2006), no seu artigo sobre o tema: Uma aproximação à Pedagogia -Educação Social, converge com Scocuglia, et. al, (2011), embora duvidosamente, ao defender que a expressão pedagogia social parece ter sido usada pela primeira vez por Diesterweg no seu livro Bibliografia para a formação dos professores Alemães (1850). Enquanto isso, Paul Natorp, (1854-1920), entende que toda a pedagogia é social, ou deixa de ser autêntica pedagogia. Portanto, entendemos que para este autor a pedagogia social não é, para Natorp, uma parte da pedagogia geral, como sustentam outros autores da época, mas “a pedagogia” é a pedagogia contemplada a partir de uma determinada perspectiva, precisamente a da comunidade social. Contrariamente, Werle, (2003, p. 68), no seu artigo

sobre as Políticas de Modernidade e Impacto na formação de professores: a realidade Brasileira, faz referência à pedagogia no regulamento de 1969, que configurou como designação específica de disciplina, ao lado da Gramática, Geografia, Historia e outras, no plano da implementação e mesmo outros documentos normativos, de ter estado associado aos estudos da Gramática. Werle (1672), enfatizava a necessidade da criação de uma cadeira especial de pedagogia, separada esta da cadeira de gramática, para que seus professores pudessem dar extensão prática a todos os ramos de ensino da Escola.

O professor Jean-Marie de Ketele, da Universidade Católica de Louvain (Bélgica) e da Cátedra de Ciências da Educação da UNESCO, numa Conferencia realizada a 4 de Novembro de 2008, apresentou na sua pesquisas sobre a influência da formação pedagógica na prática docente, no Programa de Mestrado em Educação, onde constata que os professores graduados em Bacharelado e sem formação pedagógica, além dos voluntários que actuam como docentes durante um longo período, apresentam melhores resultados, diferente daqueles que se dedicaram às licenciaturas. Apesar do cenário pessimista, Jean-Marie enfoca, aspectos que dão efeito positivo na formação, destacando que um dos caminhos é a análise da teoria e da prática, que parte da discussão dos problemas e, sem encontrar uma boa solução pelo bom senso, traz a necessidade de um conhecimento teórico. “Assim nascem soluções muito originais que não foram pensadas”, enfatizou.

Outros factores também foram apontados para a formação dos futuros docentes, como sendo: a realização da prática com um mínimo de material (papel, lápis e giz); a acção do coordenador do curso alinhada aos seus ensinamentos; e a construção de uma caixa de ferramentas por cada professor, com material e experiências adquiridas ao longo do aprendizado. Segundo o autor, essas constatações resultaram de pesquisas desenvolvidas na Tunísia, no Senegal, na Mauritânia, em Madagáscar e no Gabon, que analisaram o tempo oficial de ensino, de dedicação do professor e efectivo – gasto utilizado no processo de aprendizagem. “O tempo influencia nas práticas quotidianas e no desempenho dos estudantes”, explica o docente.

Maslow, (1954) debruçando sobre esta temática, defende que não se deve olhar apenas a Formação Pedagógica de Formadores em si só, mas também o objectivo. Para este autor, a formação pedagógica tem por objectivo fornecer um conjunto de competências pedagógicas indispensáveis para o exercício da actividade de formador. Os objectivos seleccionados pelo referencial de formação visam assegurar que o professor, no final do processo, deverá ser capaz de:

1. Distinguir os sistemas de formação bem como as competências do professor e o seu papel nos diversos contextos formativos, através de:
  - Caracterização dos sistemas de formação;
  - Discriminação das competências exigíveis ao professor nos sistemas em que intervém;
  - Auto-avaliação face ao perfil de competências desejável.
2. Preparar, desenvolver e avaliar sessões de formação, através da:
  - Definição de objectivos pedagógicos em termos operacionais;
  - Escolha e aplicação dos métodos e das técnicas pedagógicas mais adequados aos objectivos, aos públicos-alvo e ao contexto de formação;
  - Selecção, concepção e adequação dos recursos didácticos em suportes diversificados em função da estratégia pedagógica adoptada;
  - Construção e aplicação de instrumentos de avaliação em função dos objectivos previamente definidos, que permitam verificar e controlar os resultados da aprendizagem, a eficiência e a eficácia da formação;
  - Elaboração de um plano de sessão de formação;
  - Estabelecimento de uma relação pedagógica facilitadora dos processos de aprendizagem.



3. Reflectir sobre os sistemas de formação através de:

- Apresentação de críticas, sugestões e propostas susceptíveis de contribuir para a melhoria dos sistemas de formação ao nível técnico-pedagógico.

## 2.5. Modelos de Formação de Professores

A referência aos modelos ou paradigmas de formação encontra justificação na necessidade que sentimos de integrar tanto a análise das práticas emergentes da formação, quanto a reflexão num quadro teórico de referência. Deste modo, passaremos a análise de alguns modelos de formação de professores nos sistemas educativos, onde Mesquita (2013), descreve que a história de modelos de formação tem dado diferentes imagens do professor: artesão; pessoa; profissional; competente; técnico; investigador; ser reflexivo; ator; desenhador...embora com significações diferentes, não se excluem, pois cada uma destas concepções «vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégia para formar os professores» (Marcelo, 1999). Na óptica deste autor, essas imagens coexistem sincronicamente e são corporizadas por: Modelos (Joyce e Perlberg); Paradigmas (Zeichner); Orientações (Feiman-Nemser); Tradições (Liston e Zeichner); Perspectivas (Perez e Gmez); da formação de professores (cit. Garcia, M. 1999). Reconhecendo que estes conceitos já foram escritos, reescritos, analisados e desmontados, conscientes e criticamente, por vários autores (Zeichner, 1993; Ralha - Simões, 1995; Pacheco, 1996b Ribeiro, 1997; Garcia, M. 1999; Esteves, 2002; M.T. Estrela, 2002), deixou se parte esta questão, tendo se posicionado na análise realizada por Estrela 2006.

Estrela, (2006), sintetizou, em função do *lugar ocupado pelo sujeito no professor de formação* três modelos de metacategorias pela seguinte ordem: (i) *o futuro professor como objecto de formação*; (ii) *o futuro professor como objecto activo da sua formação*; (iii) *o futuro professor como objecto e sujeito de formação*, em que partindo desta reflexão, elaborou-se um quadro síntese (não vamos apresentar) que contextualiza: Concepções de

ensino; concepções de professor; estratégia de formação; e as competências que estão subjacentes em cada meta categoria e que devem ser desenvolvidas pelo formando.

Demailly, et. al. (1992) defende a designação dos modelos de formação por modos de socialização, os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social e por forma os modos de socialização comportando uma formação consistente de transmissão de saber e de saber-fazer dividindo-as em duas categorias:

- *formais*: procedimentos de aprendizagem desenvolvidos da actividade tal como esta socialmente constituída, desligados de ponto de vista do tempo e do lugar, delegados numa instancia especializada de organização e estruturada de modo colectivo (estágio de formação contínua é um exemplo de tipo de formação formal);

- *informal*: impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação na companhia de um colega ou de um mestre, ou uma definição mais global, em situação (maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal).

Em Moçambique o modelo de formação de professores é orientado através do artigo 45, da lei nº 4/83, de 23 de Março, que define:

1. A implementação do sistema de formação de professores, deverá obedecer um plano específico que permita a adopção dos modelos de transição;

2. Os modelos de transição devem assegurar o aumento gradual da qualidade de ensino e responder as necessidades do crescimento da rede escolar, sem perder de vista o modelo final definido na presente lei.

Ferry (1991) defende que nenhuma prática se pode constituir sobre um modelo único. Para este autor, embora algumas práticas de um ou outro modelo, possam merecer mais representativas que outras, «esse modelo já mais dará conta de todo o funcionamento, cuja complexidade remete, pelo menos secundariamente, a outros modelos, por exemplo (Mesquita, 2013).

Marie e De Ketelle, (2011), fazem referência da experiência Francesa, em que os modelos de artesão ou do professor instituído, orientaram a formação de professores em tempos atrás. Segundo estes autores, por avanços e recuos está em construção o novo paradigma, que se propõe identificar através de algumas noções - chave que estruturam os planos de formação dos Institutos Universitários, organizando a sua implementação e observando:

- a noção do professor profissional - que permite definir os princípios, os objectivos e os métodos de formação a volta das competências da profissão;
- a noção de formação universitária profissionalizante - cujos inconvenientes, exigências e condições de implementação permitem desenvolver e regular as acções de formação;
- a noção da análise das práticas que constituem um dos dispositivos mais adequados para a formação de professores profissionais;
- a noção de alternância que constitui condição necessária para análise de práticas e para a construção das competências profissionais, do juízo e do raciocínio profissional.

Zeichner, (1993), num conhecido texto sobre os paradigmas e modelos de formação de professores, põs em evidência o fato de que qualquer programa de formação de professores assentar numa dada postura **ideológica**, veiculada pelos formadores, mas também instituições de formação. Este autor distingue quatro paradigmas:

**Paradigma Comportamentalista.** Esta concepção de formação assenta numa epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista. Neste sentido valoriza a dimensão tecnicista do ensino. A formação tende a reduzir-se a um conjunto de **técnicas** que professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O sucesso do professor é medido pelo domínio destas técnicas. Está subjacente a este paradigma a ideia da educação como uma ciência aplicada. O professor é visto como um simples executor de leis e princípios do ensino eficaz que foram concebidos e experimentados por especialistas. Numa perspectiva ideológica esta formação ao centrar-se nas técnicas de ensino e naturalizar a sua natureza, acaba por sancionar o contexto educacional e social vigente.

**Paradigma Personalista.** Esta concepção está fundada numa epistemologia fenomenológica, na psicologia perceptiva e desenvolvimentista, mas também em princípios humanistas. Os programas de formação são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do "eu" de cada professor. As respostas para cada caso são naturalmente recolhidas junto dos professores mais competentes e maduros, julgadas naturalmente mais eficazes. Neste paradigma, contrariamente ao do anterior, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estejam definidos à priori, embora esteja implícita a preocupação por reorganização as percepções e as convicções dos futuros professores tendo em vista a sua conformidade a um dado modelo de maturidade psicológica tomado como modelo. Esta formação acaba sancionando igualmente o contexto social e educativo vigente, ao ignorá-lo no processo formativo.

**Paradigma Tradicional-Artesanal.** Neste paradigma o ensino é visto como uma arte e os professores como artífices. A formação dos professores é encarada como um processo de aprendizagem construído por tentativas e erro, que todavia pode ser facilitada com a ajuda e a sabedoria dos seus praticantes mais experientes. Estamos perante o clássico modelo de mestre-aprendiz. Como nos paradigmas anteriores, os futuros professores são vistos como meros receptores passivos, não possuindo um papel determinante na determinação dos conteúdos e orientação dos programas de formação. Esta formação acaba também por sancionar o contexto social e educativo vigente.

**O professor reflexivo.** Este paradigma baseia-se no pressuposto que não há receitas antecipadas válidas para qualquer situação. Cada professor e contexto educativo são únicos e irrepetíveis. A formação de professores, ao contrário de fornecer receitas, deve preparar os professores para desenvolverem capacidades de analisarem os efeitos do que fazem junto dos alunos, escolas e sociedade. O pressuposto desta teoria é que quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas acções e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade de o professor poder controlar e modificar quer as acções quer os constrangimentos. A tarefa fundamental na formação de professores, é neste caso, a de desenvolver as capacidades dos futuros professores para a

acção reflexiva, o "espírito crítico" sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente. Uma última advertência de Zeichner: nenhum destes paradigmas tem surgido de uma forma isolada, pelo contrário, o que tem predominado são os paradigmas híbridos. (Zeichner, 1993).

O modelo de aprendizagem cooperativa, sua origem remonta ao início dos processos de aprendizagem na história humana: Sócrates ensinava a seus discípulos em grupos pequenos, engajando-os em diálogos na sua famosa “arte do discurso”. No início do século passado, Quintiliano (s/d), professor de retórica e filólogo conceituado argumentava que os discípulos poderiam beneficiar ensinando uns aos outros. O filósofo romano Séneca advogava a Aprendizagem Cooperativa quando disse: “Qui docet discet”, que significa, “Aquele que ensina, aprende”. Johann Amos Comenius (1592-1679), educador e bispo protestante checo, acreditava que os estudantes beneficiariam tanto ensinando aos outros como sendo ensinados uns pelos outros.

Aceita-se como uma experiência embrionária em Aprendizagem Cooperativa, o método Lancasteriano, que surgiu no final do século 18 com Joseph Lancaster e Andrew Bell, através do uso abrangente de grupos, orientados por monitores, na Inglaterra e na Índia a fim de proporcionar a educação de “massas”. Na época, essa metodologia era conhecida como o método Mútuo ou da Educação Mútua. Essa aplicação, no entanto, estava carregada de utilitarismo e tinha como objectivo oferecer uma opção de educação básica universal com pouco investimento financeiro.

Em 1806, essa ideia foi exportada para a América do Norte com a fundação da Escola Lancaster, em Nova York. E foi a partir daí, nos Estados Unidos, que a Aprendizagem Cooperativa começou a ser estudada, sistematizada e compreendida como uma metodologia sólida, através de uma grande expansão, tanto na sua aplicação, quanto no aprofundamento teórico.

Na Europa, destacam-se duas grandes linhas de estudos sobre grupos cooperativos: a aprendizagem para cooperar como meta educativa, com ênfase no desenvolvimento de

competências sociais, em Oxford, Grã-Bretanha; e a linha da aprendizagem por meio da cooperação, investigando-se, sobretudo, a relação entre cooperação e inteligência, na Escola de Genebra. Outros países que possuem estudos sobre a metodologia de Aprendizagem Cooperativa são: Noruega, Suécia, Israel, Canadá, Austrália e Portugal. A aprendizagem cooperativa é essa abordagem, trabalhando com instrumentos como interdependência positiva, responsabilização individual, interacção promotora, habilidades sociais e processamento em grupo, desenvolve uma visão mais dinâmica de aprendizado onde o aluno passivo das salas de aulas tradicionais desenvolve sua pró-atividade e o professor torna-se facilitador, não derramando mais o conhecimento e sim gerindo atividades para que ele brote.

Em 2009, no Brasil criou-se o Programa Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativa, com o objectivo de difundir essa metodologia na Universidade. Cada bolsista articulador de célula, além de possuir um grupo de estudo cooperativo, deve participar actividades interactivas e de formação na metodologia.

Nóvoa, (1992), destaca na sua estruturação, quatro modelos de formação de professores dividindo-os em dois grupos e coloca-os: como primeiro, o estrutural, formado pela perspectiva universitária e escolar, fundamentado na racionalidade técnico-científico em que o processo de formação se organiza a partir de uma proposta previamente organizada, tendo como foco, a transmissão de conhecimentos e informações de carácter instrutivo. Os projectos são oferecidos por grupos que detêm o potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e do desempenho; O segundo o construtivo-formado pelo contratual e interativo-reflexivo. Parte da reflexão interactiva é contextualizada, articulada teórica e prática, formadores e formandos. Prevê a avaliação e auto-avaliação do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um carácter informal. Implica uma relação em que formadores e formandos, são elaboradores predispostos aos sabres produzidos em acção.

O contexto é de concepção em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos, onde o uso de grupos focais é comum, oficinas, a dinâmica dos debates, sem contar com exercícios experimentais à volta das discussões.

Quer com isto dizer, a definição de um determinado modelo de programa de formação contínua está condicionada a uma união de consenso desse campo, o que significa que um modelo de programa pode ser bom para um grupo e não bom para outro.

Analisando as varias interpretações sobre os modelos de formação nos países aqui descritos, constata-se não existir uma grande diferença, senão, alguns aspectos relacionados com as idades, e em alguns casos as classes para o ingresso nas instituições ou Centros de formação de professores. A titulo de exemplo, no Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), segundo Gimeno e Ilibanes (1982, p. 116), os professores formam-se nos Colégios de Educação, «Colleges of Education», onde a idade de ingresso é de 18 anos. Os conhecimentos prévios requeridos são: (a) Ensino primário nas «Primary Schools», de seis anos de duração dividida em dois períodos: Infant., cursos 1-3 e júnior 4-6; (b) Educação Secundaria nas «Secondary Schools» que apresenta numerosas variedades: Comprehensive, Grammar, Technical, Modern Schools, e outras, cujo ensino, de modo geral tem lugar entre os 11 e aos 18 anos; no seu termo e depois de superar as provas correspondentes, concede-se o «General Certificate of Education» (G.C.E.).

Em Moçambique, esta questão de Modelo de formação de professores não esclarece algo relevante senão apenas falar de dois aspectos:

O primeiro é sobre a implementação do Subsistem de formação, que obedece a um plano específico que permita a adopção de modelos de transição.

O segundo é sobre os modelos de transição que devem assegurar o aumento gradual da qualidade do ensino e responder as necessidades do crescimento da rede escolar, sem perder de vista o modelo final definido na presente Lei. (Artigo 45 da Lei nº 4/83, 23 de Março).

Finalmente, referir que a preocupação sobre os modelos de formação de professores não é de algum modo uma preocupação recente para os governos de diferentes países. Ela faz parte do plano estratégico de muitos governos visto quem é da educação donde vêm os quadros que contribuem para o desenvolvimento de varias instituições e sectores em qualquer canto do mundo. É nesta perspectiva, que se torna necessário que haja reformas curriculares e modelos nos sistemas educativos, que definam claramente as politicas de implementação da formação de professores.

## **2.6. Estratégia de formação**

Antes de desenvolvermos esta temática, vamos tentar perceber como os cientistas descrevem as diversas teorias da definição de uma estratégia. A estratégia pode ser definida de varias formas. Por exemplo, Garcia (2010), define a estratégia em 5 partes. Estratégia Politico - Diplomática; estratégia Socioeconómica; estratégia Psicológica; estratégia de informações e Estratégia Militar. Contudo, nesta nossa investigação a estratégia de que tratamos é educacional, de formação de professores na qual na definição deste autor não faz parte. Para Lopes e Silva (2011), a estratégia é também aplicado na área de educação, e tem a ver com um plano de acção para conduzir o ensino em direcção aos objectivos previamente fixados, produzindo-se esse plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esses resultados. Para estes autores, uma estratégia de ensino/formação corresponde a um conjunto de acções de professor orientado para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se tem em vista, ou seja, uma estratégia de ensino/formação concebida como guião das acções educacionais a desenvolver.

Vieira e Vieira, (2005), convergem quer com os estrategas militares como também, com Lopes e Silva. Para estes autores o termo estratégia tem sido usado numa multiplicidade de contextos, realidade e com muitas acepções. Segundo estes autores, devido ao facto de inicialmente o termo ter sido usado nos domínios militares, diplomáticos e políticos e nos mais variados jogos, o termo estratégia começou e continua a ser usado em educação e com uma enorme variedade de significados.



É assim que Vieira e Vieira, apoiando-se em Wilen e Clegg (1996), consideram ainda que o termo estratégia é por vezes usado como sinónimo de actividade, tática e habilidade, dando exemplo, de entre outros, as estratégias chamam abordagens de que, De Young e Clenn (1986), parecem quase sempre a usar o termo técnica como sinónimo de estratégia. Neste caso vertente, o termo estratégia refere-se a um conjunto de acções do professor orientado para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem, implicando para o efeito um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a propósitos fixados, servindo-se de meios.

Freedman (2012), apresenta a revisão actualizada sobre a história da estratégia, em que conduz a sua análise, considerando três domínios da estratégia, como sendo: a estratégia da Força, que trata da guerra, a estratégia que vem da Base (*From Below*) que se ocupa pela política e a estratégia que vem do Topo (*Form Above*) que se ocupa da gestão.

Para Serra, Ferreira, Torres e Torres, (2012), a palavra estratégia, em grego antigo, significa a qualidade e habilidade do general, ou seja, a capacidade de o comandante organizar e levar a cabo as campanhas militares. No quadro a seguir vamos apresentar como estes autores interpretam o significado em grego da palavra Estratégia.

#### **Quadro 9.** A origem grega da palavra Estratégia

---

|                        |                                          |
|------------------------|------------------------------------------|
| <i>Stratós/stratia</i> | <i>Exército acampado</i>                 |
| <i>Stratéia</i>        | <i>Expedição/campanha</i>                |
| <i>Stratego</i>        | <i>Liderar como um general</i>           |
| <i>Strategós</i>       | <i>Comandante de exército</i>            |
| <i>Strategia</i>       | <i>Qualidade e habilidade do general</i> |

---

Segundo estes autores, desta concepção tem origem a palavra estratégia, que nos dicionários é definida com menções relacionadas a situações politicas, guerras ou jogo. Por

outro lado, a estratégia está ligada a dois ou mais competidores que disputam o mesmo objectivo, em que esta disputa normalmente ocorre também no mundo de negócios e, como na versão militar, a estratégia empresarial é fortemente influenciada por quem lidera a empresa, ao perseguir objectivos e uma ou um conjunto de acções.

Campos, (2013), faz referencia ao Relatório Intercalar da implementação da estratégia no domínio da educação e formação, apresentado pela Comissão e pelo Conselho da União Europeia, na reunião da primavera de 2004. O Relatório enuncia objectivos comuns para os currículos e para a organização escolar na União Europeia, em que observa exigência de mudanças no desempenho docente, acrescentando, constituir desafio às políticas de formação de professores de cada Estado membro, onde devia ser definido a nível da Europa, a implementação de princípios e referências comuns relativos às qualificações e competências dos professores de modo a responderem as exigências do desempenho profissional.

Borges (2003) e Salgado (1997), falando da estratégia na área de formação, defendem que a sua implementação numa organização terá que estar imbuída de uma filosofia tal que, para alcançar o nível de qualidade da formação, exigirá também a definição de uma estratégia que vise a obtenção da performance dos indivíduos e das organizações através do percurso julgado conveniente e desejável para o desenvolvimento de todos.

Na visão dos autores, (Freedman, 2013), o conhecimento estratégico não é, neste contexto, feito apenas de conhecimento científico, para que se lhe possa exigir um conjunto de características específicas como a objectividade, a positividade, a racionalidade, a revisibilidade ou autonomia. Pode no entanto, observar-se que o desenvolvimento de conhecimento estratégico se tem feito, essencialmente e a parte de cambiantes introduzidas por cada autor, segundo dois eixos: o *económico*, focado nas condições para a competição e o *sociólogo*, focado nos comportamentos individuais e sociais e no funcionamento das organizações (Carvalho e Filipe, 2014).

Paulo (2002), fala da estratégia aplicada em Portugal, em que os cursos de formação militar profissional de oficiais do exército passaram a ser regrados pelo Decreto Lei nº 336/91 de 10 de Setembro, através da definição da lei de serviço militar em regime de voluntariado e de contrato. Assim, a formação profissional de oficiais começa logo com a incorporação dos jovens nas Forças Armadas, através de uma selecção por especialidades do ramo preferencialmente escolhido por cada mancebo após a sua incorporação nas Forças Armadas Portuguesas. Na formação profissional de oficiais, os formandos aprendem uma série de exigências militares através do regulamento e de todas as obrigações militares. Daí que a formação de oficiais das Forças Armadas Portuguesas seja imposta pelas necessidades de criar novas formas de resposta à defesa dos interesses nacionais.

Sobre este assunto, Alves (2000) refere-se ao ponto de vista de Lima (2002) e afirma que uma das estratégias de formação profissional no exército Brasileiro, por exemplo, começa com o ingresso na carreira militar e ocorre mediante concurso público, a partir do qual é feita a selecção de candidatos para a formação profissional específica e mesmo para aqueles que se candidatam a professores nas instituições militares de formação. Lima considera que a formação militar não se restringe a uma situação académica, pois durante a formação estão presentes os encargos e deveres, as condições de disciplina e a exposição aos riscos do treinamento militar, em todos os níveis, sendo que os alunos de uma escola militar são submetidos a rigorosos testes de avaliação, que abrangem os campos intelectual, psicológico, físico, moral, disciplina e de aptidão específica para a carreira. Alves, acrescenta ainda a simulação de situações táctico militares envolvendo oficiais de todos os níveis, os quais deverão em cada uma dessas situações desempenhar o papel de comandantes operacionais, e chefes de serviços em diferentes etapas das acções combativas das tropas a fim de adquirirem as competências de liderança para o seu futuro desempenho profissional nas Forças Armadas.

Para De ketele *et al.* (1988) não se deve falar apenas da aplicação de estratégia apenas na formação, mas sim, na avaliação da própria formação. Para estes autores, a estratégia de avaliação da formação depende estreitamente das decisões a tomar, dos

objectivos e de uma maneira geral das suas características. Ainda para estes autores, a estratégia de avaliação pode ser longitudinal (isto é, realizada ao longo de todo o processo educativo) ou pontual. Pode, além disso, ser explícita (se os objectivos de avaliação estiverem perfeitamente definidos) ou implícita.

A importância dos estudos de estratégia acima revistos, reside no facto de terem fornecido subsídios teóricos ao pesquisador quer para a realização do trabalho de campo, quer para a análise dos dados. Sendo objectivo desta pesquisa analisar diferentes opiniões sobre os conteúdos a integrar no currículo de formação de oficiais do Exército, bem como identificar as estratégias de formação desses oficiais, a revisão da literatura ajudou o pesquisador na edificação de ideias claras sobre os conceitos chave deste estudo: currículo; desenvolvimento curricular; formação profissional; e estratégias de formação. Na verdade, ao analisar o currículo em vigor e tentar torná-lo mais operacional e ajustado ao actual contexto sociopolítico que se vive no país, o estudo em si já se enquadra numa das fases/etapas de desenvolvimento curricular, Que o estudo se situa na área de formação profissional é indubitável, pois incide nos conteúdos e estratégias do currículo de formação de oficiais, os quais estão a fazer a sua carreira militar. Ademais, tal formação não pode ser oferecida aos oficiais sem se recorrer a estratégias produtoras.

Michel Develay e Rosa Serradas Duarte, (2014), em Seminário de Metodologia da Investigação em Ciências da Educação, na Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia de Lisboa, defendem a necessidade de implementação da prática-teoria-prática, um dos elementos bastante fundamental no processo de formação de professores. Converging com estes autores, Borges (2003) e Salgado (1997), acrescentam que a implementação de uma estratégia de formação deve estar imbuída de uma filosofia tal que, para alcançar o nível de qualidade da formação exigirá também, a definição de uma estratégia que vise a obtenção não apenas de competências pedagógicas, como também, da performance dos indivíduos e das organizações através do percurso julgado conveniente e desejável para o desenvolvimento de todos.

De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin, e Thomas, (1988), são os que também partilham a visão dos autores acima descritos, mas, defendem que não se deve falar apenas da aplicação de estratégia de formação, como também, de estratégia da avaliação da própria formação. Para estes autores, a estratégia de avaliação da formação depende estreitamente das decisões a tomar, dos objectivos e de uma maneira geral das suas características. Alias, para estes autores, a estratégia de avaliação pode ser longitudinal (isto é, realizada ao longo de todo o processo educativo) ou pontual. Pode, além disso, ser explícita (se os objectivos de avaliação estiverem perfeitamente definidos) ou implícita. Segundo Rodrigues e Esteves (p, 94), a modalidade de formação que privilegia avaliação-transmissão é rejeitada pelos docentes, manifestando a preferência por modalidades mais próximas das que caracterizam a formação profissional de adultos, aspirando-se a uma formação continuada que acompanhe a evolução do saber e das experiências de vida do professor, de forma que permita o desenvolvimento permanente das suas competências profissionais.

Na tabela a seguir, apresenta-se os aspectos a ter em consideração na organização de uma estratégia de formação pedagógica de professores.

**Tabela 1.** Estratégia da formação de professores

|    | <b><i>Estratégia</i></b>                          | Freq    | % |
|----|---------------------------------------------------|---------|---|
|    |                                                   | (n = x) |   |
| 1. | - Privilegiar a prática                           |         |   |
| 2  | - Com observação de aulas                         |         |   |
| 3  | - Com troca de experiências                       |         |   |
| 4  | - Com colegas de grupo                            |         |   |
| 5  | - Articulação teoria e prática                    |         |   |
| 6  | - Centrada na resolução de problemas              |         |   |
| 7  | - A partir da necessidades individuais e de grupo |         |   |

**Fonte:** Rodrigues e Esteves, (1993).

Como se pode ver na tabela acima, a estratégia sugerida privilegia a teoria e a prática, o que justifica a necessidade de, na formação dos professores em estudo, passar pela obrigatoriedade de aplicação desta estratégia como forma de permitir que os professores adquiram e desenvolvam as competências desejadas para o melhor desempenho das suas funções como profissionais. Vejamos na tabela a seguir, como são descritas as estratégias de ensino/formação consideradas as mais eficazes no ensino de Ciências.

**Tabela 2.** Estratégias de ensino/formação mais eficazes no ensino de Ciências

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01 | <b>Estratégia de integração de conteúdos:</b> Relacionar a aprendizagem com as experiências anteriores, os conhecimentos ou interesses dos alunos, por exemplo, problemas baseados na aprendizagem, fazer viagens de estudo, usar o recreio das escolas para dar aulas, e encorajar a reflexão;                           |
| 02 | <b>Estratégia de aprendizagem cooperativa:</b> Agrupar os alunos em grupos heterogêneos para trabalhar e várias actividades, por exemplo, fazer experiências de laboratório, projectos de investigação, discussões, revisões das matérias, etc;                                                                           |
| 03 | <b>Estratégia de manipulação:</b> Continuidades de trabalhar ou praticar com objectos físicos, por exemplo, trabalhar com um aparelho, desenvolver competências usando materiais manipulativos, desenhar ou construir algo;                                                                                               |
| 04 | Ler textos sobre Ciências ajuda os alunos a seleccionar aspectos importantes do material escolar e estabelecer conexões internas no seio do material textual;                                                                                                                                                             |
| 05 | <b>Estratégia de avaliação:</b> Mudanças na frequência, propósito ou níveis cognitivos de avaliação, por exemplo, dar feedback imediato ou explicativo, usar testes diagnósticos, formativos, voltar a fazer o mesmo teste, avaliar o domínio da matéria;                                                                 |
| 06 | <b>Estratégia com recurso as tecnologias educativas:</b> Usar as tecnologias para melhorar o ensino, por exemplo, usar os computadores para apresentar simulações, fazer modelo para apresentar conceitos abstractos e colher dados, mostrar vídeos para realçar um conceito, usar ilustrações, fotografias ou diagramas. |

**Fonte:** Lopes e Silva (2011. p, 135-137)

Como se pode depreender, não há uma única estratégia de formação. As tabelas 1 e 2 apresentam de acordo com as necessidades dos formandos e das instituições encarregues da formação. Por exemplo, na tabela 1 acima, prioriza-se a prática, Observação, troca de

experiências entre outros. E na tabela dois, a aprendizagem cooperativa, integração de conteúdos, a manipulação entre outros.

### 2.7.1. Contributos da Estratégia na formação de professores

A estratégia apresenta diversas áreas como contributos entre elas, de carácter militar e outras não. Apresentamos pela ordem que se segue os respectivos contributos. 1) Contribuição militar; 2) Contribuição da Biologia; 3) Contribuição da Teoria dos Sistemas; 4) Contribuição da Teoria Económica; 5) Contribuição da Sociologia e da Filosofia; 6) Contribuição das Matemáticas; 7) Contribuição da Linguística; 8) Contribuição da Cadeia de Abastecimento e; 9) Contribuição da Criatividade. O autor recomenda que embora estes contributos, apresentados seguidamente de forma compartimentada, sejam na realidade, pensadas tendo em conta as interações dinâmicas e as interações de que eles resultam, enfatizando a riqueza das perspectivas multidisciplinares e multiculturais.

No quadro a seguir, são apresentados os autores responsáveis pelos contributos efectivos e potenciais.

**Quadro 10. Influências *versus* contributos principais (por autores)**

|                                |                                                                        |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>Militar</b>                 | Sun Nzu, Clausewitz e Mão Tse-tung                                     |
| <b>Biologia</b>                | Darwin, Hannan & Freeman, Handerson                                    |
| <b>Teoria dos Sistemas</b>     | Bertalanfly, Boulding, Forresten, Morin, LeMoigne, Checland, Sterman   |
| <b>Teoria da Economia</b>      | Coase, Schumpeter, Penrose, Arrow, Williamson                          |
| <b>Sociologia e Filosofia</b>  | Maquiavel, Weber, Habermas, Crozier, Peters & Waterman (pela negativa) |
| <b>Matemática</b>              | Von Neuman, Morgensten, Nash, Shubik, Schelling                        |
| <b>Linguística</b>             | Mainguenau, Foucault                                                   |
| <b>Cadeia de Abastecimento</b> | Cristopher, Stock, Lambert                                             |
| <b>Criatividade</b>            | Morin, Satcey                                                          |

Fonte: Carvalho e Filipe, (2014)

Não vamos fazer aqui uma descrição detalhada de todos os contributos referenciados no quadro acima, porque o que se pretendemos neste estudo é dar a conhecer a sua existência. Mas para ilustrar alguns valores destes contributos, destacamos aqui os dos autores que a seguir são interpretados com pequenos detalhes.

Outras definições que não fogem de tratar a estratégia como sendo mais de carácter ou de origem militar, tem a ver com as de que a estratégia é *Arte* de combinar acção de forças militares, políticas, morais e económicas, implicadas na condução de uma guerra moderna ou na preparação da defesa de um estado. A estratégia depende conjuntamente de competências do governo e do alto comando das forças armadas, na arte militar de tratar as operações e movimento de exército, até chegar à presença do inimigo.

As definições de estratégia são várias, dependendo da organização, empresa, instituição entre outros, onde se queira aplicar. Por exemplo, uma das definições clássicas da estratégia é de Chandler, (1962), que defende em como a estratégia é determinação dos objectivos básicos de longo prazo de uma empresa e a adopção das acções adequadas e afectação de recursos para atingir esses objectivos. (Carvalho e Filipe, p. 29).

## **2.7. Profissionalização Docente**

O conceito de profissionalização não tem uma definição universal e tem levado vários autores e clássicos a uma divergência na sua interpretação. Uns consideram-na como característica para definir uma profissão; Outros designam de características para definir uma formação de nível superior; para outros como autonomia (capacidade da pessoa de tomar decisão com ausência de pressão externa e finalmente para outros, como sendo prestígio Social.

Para Correio da Costa (1996) a Profissionalização é como um processo Antidemocrático e relaciona as questões de monopólio privado do conhecimento que se vincula directamente com a legitimidade social do poder e do controle frente ao conhecimento técnico e científico da profissão, contribuindo para uma prática excludente do processo de profissionalização. Nóvoa, (2009), no seu aspecto central da discussão



considera que a profissionalização docente insere-se num “fosso” entre o “excesso dos discursos” e “a pobreza das práticas” e, portanto, deve ser “baseada numa contribuição complexa de contributos Científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e conhecedores”. O autor propõe a valorização da “componente prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas colectivas e a presença pública dos professores.

Nóvoa (1995), explicita que a singularidade docente compreende quatro etapas não sequenciais e duas dimensões: O “exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da actividade docente; estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente; a criação de 54 instituições específicas para a formação de professores e; a constituição de associações profissionais de professores”, como sendo as quatro etapas. As dimensões são: um “corpo de conhecimentos e de técnicas e um conjunto de normas e de valores” (1995, p. 20) e um eixo estruturante: “estatuto social e económico dos professores” como plataforma de ação (Ibid., p. 20).

Shiroma (2003), aponta que profissionalização provém de desintelectualização docente, traduzindo-se em um profissional “competente tecnicamente e inofensivo politicamente e defende uma formação de professores “comprometida com a qualidade social das práticas educativas” o que requer uma sólida formação teórica e intelectual. Neste contexto, identificamos em diversos autores, a referência à formação e à preparação dos professores. Essa contínua abordagem remete-nos a uma questão de que devemos construir e desenvolver competências e habilidades e a priori para preparar o professor e a sua actuação profissional, como um estado de prontidão. Essa questão evidencia que a profissionalização é vista como uma ideologia para controlar uma ocupação mais do que um ideal que todas as ocupações deveriam aspirar para o melhoramento de uma sociedade (Cervero, apud, Shiroma, 2003). Mais uma vez reforça-se o sentido de que profissionalizar é sinónimo de um controle, redução de custos e, numa linguagem mais enfática, de proletarização da profissão docente e de desintelectualização do professor, reforçando o processo de profissionalização.

Dentre os vários estudiosos do tema, Guimarães (2006), destaca que o termo Profissionalização vincula-se ao processo de “constituição do estatuto profissional do professor”, que se refere ao Estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); a constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também o apoio pedagógico, relações democráticas); a garantia de remuneração condizente; a jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais associativas. (Guimarães, 2006)

Uma outra abordagem sobre esta temática relaciona-se com a interpretação da própria profissão docente. No entanto, podemos afirmar que a profissão docente é caracterizada por uma própria na qual a experiência individual pode se converter numa experiência colectiva, por isso, espera-se dos professores uma participação ativa e crítica do seu processo de desenvolvimento profissional e atuação, a qual segundo Perrenoud (2001), consiste em: 1. aprender a cooperar e a atuar em rede; 2. aprender a viver a escola como um comunidade educativa; 3. aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela; 4. aprender a dialogar com a sociedade em se encontra inserido. E finalmente uma outra abordagem sobre esta temática relaciona-se com a interpretação da própria profissão docente. No entanto, podemos afirmar que a profissão docente é caracterizada por uma prática na qual a experiência individual pode se converter em uma experiência colectiva, por isso, espera-se dos professores uma participação activa e crítica do seu processo de desenvolvimento profissional e actuação, a qual, segundo Perrenoud (2001), consiste em: 1. aprender a cooperar e a atuar em rede; 2. aprender a viver a escola como uma comunidade educativa; 3. aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela; 4. aprender a dialogar com a sociedade em que se encontra inserido.

Conforme Perrenoud (1996i), o professor deve tornar-se alguém que concebe sua própria pratica para enfrentar eficazmente a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho.

Estudos mostram que os professores são alvos ou estão no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas em crise nos dias actuais. As críticas externas ao sistema

educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais.

Em económicos, podemos concordar com Perrenoud, quanto a afirmação de que não é possível formar professores com um nível alto e dar-lhes mais responsabilidade sem lhes pagar melhor; além do mais, nenhum professor se oporia a reivindicar mais autonomia, com a condição de que não tenha que pagar o seu preço: acréscimo de responsabilidade, de ocupação, de transparência e, sem dúvida, de trabalho.

Para tanto, devemos considerar tal envolvimento e responsabilidade como, em princípio, interessar-se, informar-se participar do debate, explicar, mostrar. O que é seguramente uma questão de status, de poder, de relações de força. Mas é também uma questão de identidade individual e colectiva do profissional docente.

É possível notar que em virtude dos efeitos negativos sobre a qualidade do ensino, bem como sobre a saúde dos docentes por consequência da manifestação do ofício, existam indicadores de ausência de consonância sobre a definição do que seja um "bom trabalho" e Da fraqueza dos debates a respeito restas questões.

Actualmente, mesmo que consistam no mesmo andar e tomem café todos os dias, a mesma mesa, os professores não são obrigados a trabalhar em conjunto; logo, a necessidade de aprender a trabalhar em rede e conhecer perfeitamente a instituição onde se encontra a exercer suas actividades profissionais.

Para sugerir a necessidade de a escola viver como uma comunidade activa, e preciso formar os professores nesse sentido, prepara-los para negociar e conduzir projectos e dar-lhes as competências para um entendimento com outros adultos, clientes da instituição.

Ao sentir-se membros de uma verdadeira profissão e responsável por ela, poderá haver um crescente controle e colectivo do profissional sobre sua formação e uma influencia mais forte sobre as politicas publicas que estruturam o seu corpo de trabalho.

Por fim, os professores devem aprender a envolver-se primeiramente, como profissionais que colocam a sua especialidade ao serviço do debate sobre as politicas educacionais e não como membros de um profissional que só defende interesses corporativos.

### **Síntese da Revisão da Literatura**

Nesta síntese analisam-se as principais abordagens sobre os conceitos teóricos a volta do tema do estudo. O estudo tem por título: A Formação de Professores e Profissionalização Docente em Contexto Militar: Um Estudo sobre o perfil do Professor do Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique.

O estudo discute os modelos de formação e estratégias de formação de professores. Freire, (1999), evidencia os princípios e práticas da formação de professores na perspectiva da pedagogia, onde aborda a formação como campo específico da área da educação, constituída pelas dimensões da formação inicial e contínua, entendida como um contínuo e estruturada por concepções, princípios, estilos e práticas. As unidades de análises e vivências que expressam em Paulo Freire referem-se a: (1) formação seja ela inicial ou contínua solicita um contexto de problematização da realidade; (2) escuta como fundamento do diálogo, é uma prática e também, um conteúdo indispensável no processo de formação; (3) tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa; (4) relação dialógica é expressão da relação teoria - prática que traduz a concretude de uma concepção formadora.

Formosinho, (2000); Buchberger, (2000); Tardif, Lessard e Gauthier, (1999), criticam o actual processo de formação de professores não só em Portugal, mas em geral na Europa, desde as décadas de 70 e 80 do século XX, em que a União Europeia tem vindo a transformar toda a formação de professores num único sistema de ensino de nível superior, dando exemplo de Portugal onde com a criação das Escolas Superiores da Educação na década de 80, se tem verificado este processo. A análise que se faz relativamente a esta crítica é de que este processo pode fragilizar não só o sistema educativo, mas também o conhecimento ou o profissionalismo docente dos professores.

Esteves, (2002), considera que a tendência universal para ir realizando a formação de professores em instituições de ensino superior (universitário ou não), é um facto indesmentível pois, a emergência da expressão universitarização da formação de professores forjada é usada tanto por autores e tanto mais útil quanto porventura, lhes serve para reflectir e examinar fenómeno relativamente recente na realidade nacional sobre a qual as suas

reflexões e estudos incidem.

### **Modelos de formação de professores**

Nóvoa (1992), destaca na sua estruturação, quatro modelos de formação de professores dividindo-os em dois grupos: o primeiro é o estrutural, formado pela perspectiva universitária e escolar, fundamentado na racionalidade técnico-científico em que o processo de formação se organiza a partir de uma proposta previamente organizada, tendo como foco, a transmissão de conhecimentos e informações de carácter instrutivo. Os projectos são oferecidos por grupos que detém o potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e do desempenho; o segundo o construtivo-formado pelo contratual e interativo-reflexivo. Parte da reflexão interactiva é contextualizada, articulada teórica e pratica, formadores e formandos. Prevê a avaliação e auto -avaliação do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um carácter informal. Implica uma relação em que formadores e formandos, são elaboradores predispostos aos saberes produzidos em acção.

Zeichner, (1993), num conhecido texto sobre os paradigmas e modelos de formação de professores, pôs em evidência o facto de que qualquer programa de formação de professores assentar numa dada postura *ideológica*, veiculada pelos formadores, mas também instituições de formação, distinguindo assim, quatro paradigmas:

**Paradigma Comportamentalista.** Esta concepção de formação assenta numa epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista. Neste sentido valoriza a dimensão tecnicista do ensino em que a formação tende a reduzir-se a um conjunto de *técnicas* que professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

**Paradigma Personalista.** Esta concepção está fundada numa epistemologia fenomenológica, na psicologia perceptiva e desenvolvimentista, mas também em princípios humanistas. Os programas de formação são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do "eu" de cada professor. Neste paradigma,

contrariamente ao do anterior, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estejam definidos à priori, embora esteja implícita a preocupação por reorganizar as percepções e as convicções dos futuros professores tendo em vista a sua conformidade a um dado modelo de maturidade psicológica tomado como modelo.

***Paradigma Tradicional-Artesanal.*** Neste paradigma o ensino é visto como uma arte e os professores como artífices. A formação dos professores é encarada como um processo de aprendizagem construído por tentativas e erro, que todavia pode ser facilitada com a ajuda e a sabedoria dos seus praticantes mais experientes. Estamos perante o clássico modelo de mestre-aprendiz. Como nos paradigmas anteriores, os futuros professores são vistos como meros receptores passivos, não possuindo um papel determinante na determinação dos conteúdos e orientação dos programas de formação.

***O professor reflexivo.*** Este paradigma baseia-se no pressuposto que não há receitas antecipadas válidas para qualquer situação. Cada professor e contexto educativo são únicos e irrepetíveis. A formação de professores, ao contrário de fornecer receitas, deve preparar os professores para desenvolverem capacidades de analisarem os efeitos do que fazem junto dos alunos, escolas e sociedade. A tarefa fundamental na formação de professores, é neste caso, a de desenvolver as capacidades dos futuros professores para a acção reflexiva, o "espírito crítico" sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente. (Zeichner, 1993).

Situamos o nosso estudo no modelo de André (2002) e Champani (2008, formação em exercício, porque afiguram como sendo os mais apropriados para os professores do ISEDEF, pelo facto de focarem alguns dos problemas que afectam a este grupo de professores na formação de professores em exercício.

Segundo André, (2002), e Champani, (2008), a formação em exercício tem assumido diversos papeis, definidos muitas vezes a partir de pressupostos como: habilitar leigos, corrigir deficiências da formação inicial, introduzir inovações curriculares, promover a actualização dos docentes, provocar mudanças epistemológicas, favorecer o aprimoramento profissional, promover reflexões sobre a prática, estabelecer elos entre a pesquisa educacional e a escola etc. Os autores apelam ao consenso, à importância do reconhecimento de sua complexidade e

do papel central ocupado pela prática pedagógica nesse contexto.

Campos, (2013), em suas mensagens sobre a formação de professores em serviço, faz referência a que, neste processo a intenção é de que as mudanças no desempenho profissional, susceptíveis de influenciar as aprendizagens desejadas pelos alunos, constituem o objectivo e o critério de sucesso da formação. A segunda mensagem é de que as competências desenvolvidas pela formação não são suficientes para construir o desempenho profissional que melhor contribua para a aprendizagem dos alunos em cada contexto específico.

### 3. Metodologia

Este capítulo é dedicado à apresentação e explicitação das abordagens e procedimentos metodológicos que orientaram esta investigação. A opção metodológica começa com a apresentação da Problemática; A finalidade; Questão de Partida; os Objectivos da investigação; descreve o Tipo de investigação; o Universo e população alvo do estudo; as Técnicas e Instrumentos de recolha dos dados; descreve os procedimentos de recolha de dados; o procedimento de Analise dos dados e; termina com a delimitação do estudo.

Como referem Graue e Walsh (2003), os pormenores de um projeto de investigação contam com aquilo que já se conhece de antemão. Por outro lado, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), os dispositivos metodológicos escolhidos dependem da formação e do nível de formação do investigador (principiante ou experiente), bem como da sua imaginação sociológica e das precauções com que se rodeia para levar a cabo as suas investigações. É assim que nesta investigação a opção metodológica começa com a apresentação da Problemática; Questão de partida; os objectivos e finalidade do estudo; descreve-se o tipo de investigação; o universo e população alvo do estudo; as técnicas e instrumentos a que se recorreu para a recolha de dados; descreve-se os procedimentos observados para a recolha dos dados; o tratamento e análise dos dados; e termina com a delimitação do estudo.

#### 3.1. Tipo de investigação

O nosso estudo tem natureza qualitativa. O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigação do que está por trás de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Conforme Bell (2004), neste tipo de pesquisa os “investigadores recolhem os factos e estudam a relação entre eles” enquanto que nos estudos qualitativos “o interesse é de compreender as percepções individuais do mundo, em vez de análise estatística ”.



A nossa investigação teve ainda um carácter exploratório. Dada a escassez de estudos no âmbito das Escolas Superiores Militares de África tornava-se necessário começar a coligir materiais que permitam mais estudos.

A opção por este tipo de investigação, deveu-se as vantagens que oferece pois, segundo Bell (2004), o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é a investigação que está por trás de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados. No paradigma qualitativo, o investigador é o elemento principal de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade e do seu conhecimento e da sua capacidade de interpretação. Bogdan e Biklen (1994), partilham esta visão, de o investigador ser elemento principal, acrescentando também que, na investigação qualitativa, da fonte directa de dados faz parte o ambiente natural. Para Bell (2004, pp. 19-20), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” enquanto que os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.” Com o nosso trabalho isso também aconteceu, recolhemos dados através de instrumentos característicos dos estudos quantitativos (questionários) e qualitativos (entrevistas)

Uma das vantagens da investigação de natureza qualitativa relaciona-se com a possibilidade que abre de gerar boas hipóteses de investigação. Isto deve-se ao facto de facilitar o uso de técnicas tais como *entrevistas detalhadas e profundas* com os sujeitos de investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas actividades e/ou comportamentos e *análise* de produtos escritos (e.g., relatórios, testes, composições entre outros documentos).

Flick, (2005), defende que a investigação qualitativa assume uma grande importância para estudos das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida. Para este autor, a investigação qualitativa é, por isso, cada vez mais forçada a recorrer às

estratégias indutivas em vez de partir das teorias para o teste empírico. Neste tipo de investigação, o que se exige são conceitos sensibilizadores para abordar os contextos sociais que se querem estudar. Noutra percepção, a investigação em Psicologia, em particular, é frequentemente acusada de irrelevante para a vida quotidiana, por não se mostrar suficientemente capaz de descrever com exatidão os fatores relativos a um caso.

Este estudo embora não pretende ser um estudo de caso, tem também alguns dos aspectos do estudo de caso, uma vez que incide sobre uma instituição, embora não atinja a profundidade e as dimensões necessárias ao estudo de caso. De qualquer modo, tal como no estudo de caso, procurámos representar diversos pontos de vista para melhor conhecer o contexto e elucidar a nossa problemática. A propósito de estudo de caso, Yin, (1994), numa visão mais tecnicista, considera o mesmo, um método de investigação que permite um estudo histórico de um acontecimento ou fenómeno contemporâneo dentro do contexto real, empregando múltiplas fontes de evidências. O autor observa ainda que o estudo de caso pode ser simples ou múltiplo. Na caracterização de Yin (op.cit:89), o estudo de caso não é uma técnica específica por si, mas uma estratégia que permite o uso dos métodos qualitativos e/ou quantitativos, para explorar ou descrever e/ou explicar situações em que as informações não podem produzir resultados claros e específicos.

As constantes reflexões que estiveram presentes em todo o processo de elaboração desta investigação levam-nos a concordar com a visão de Trivinos, (1992) ao considera que:

*"Ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva, como as ciências naturais; tem de se compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos quantitativos em vez de qualitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético".*

### **3.2. Universo e população alvo do estudo**

Na investigação não pretendemos obter representatividade mas sim, para obter dados relevantes que permitissem entender não só as características dos cursos ministrados e ou a ministrar, no ISEDEF como as características e/ou perfil dos professores objeto deste estudo, as necessidades específicas da sua formação, como também procurou se perceber o critério de recrutamento/seleção assim como as características do próprio Currículo de formação do Instituto Superior de Estudos de Defesa em Moçambique. Segundo Bell (2004), "as amostras de oportunidade são geralmente aceites desde que se esteja ciente das limitações que os dados obtidos implicam".

Neste estudo estava inicialmente prevista a inclusão no universo e população alvo respondentes extraídos a partir de seis Instituições, entre Militares e universitárias. Da parte Militar estavam previstos o Instituto Superior de Guerra de Angola, o Staff College de Zimbabwe o ISEDEF e Academia Militar das FADM; Da parte Universitária fazem parte os respondentes das Universidades Politécnica em Maputo e Universidade Católica de Moçambique em Nampula.

Por diversos constrangimentos de ordem financeira não foi possível não foi possível a deslocação para fora do país, onde o propósito era de colher experiência do Instituto Superior de Guerra de Angola e do Staff College do Zimbabwe, sobre o perfil e o critério de recrutamento dos professores entanto que estabelecimentos militares de ensino superior, com diferentes Doutrinas. Dada a esta impossibilidade, trabalhou se apenas com Academia Militar e o ISEDEF, embora previa se a não obtenção de qualquer diferença relativamente a matéria de estudo pelo facto de serem instituições da mesma organização (internas) e com a mesma parceria. Por outro lado a inclusão destas instituições militares de Angola e de Zimbabwe tem a ver com a falta de literatura que fala sobre esta matéria e muito menos sobre a formação de professores nas Forças Armadas. Da parte das Universidades, foi possível trabalhar com os membros das suas instituições, as Universidades Politécnica e Católica com o propósito de colher suas experiências no que diz respeito ao perfil do professor da instituição e do critério de recrutamento dos

professores para o quadro docente, entanto que instituições de ensino superior de renome e já em funcionamento há longos anos em Moçambique.

Em suma, pretendia com a inclusão destas instituições todas, colher dados relevantes que servissem de matéria para fazer uma comparação entre as experiências militar e Universitária relativamente as questões em causa, com vista a avaliar qual delas seria adoptável ou exequível para o ISEDEF tendo em conta o seu estatuto que para além de ter uma vertente militar é lhe conferido o direito de ministrar cursos superiores de índole Académicos e/ou Universitários.

### **3.3. Universo dos professores**

Com o objectivo de perceber os professores relativamente aos seus níveis de formação académico e militar, identificar as prováveis necessidades específicas para a sua formação com vista a conferir-lhes os requisitos que respondam às exigências do actual Sistema de Ensino Superior em Moçambique e diversidade de participantes que frequentam o Instituto Superior de Estudos de Defesa, o universo e população alvo inicialmente previsto era de 50 professores, sendo 25 em exercício no ISEDEF e 25 da Academia Militar das Forças Armadas em Moçambique. Com a inclusão dos professores da Academia Militar pretendia-se fazer uma comparação e por outro lado perceber a experiência da Academia Militar relativamente ao critério de recrutamento/selecção dos professores. Contudo, o estudo despertou interesse a outros professores, o que fez com que o número desejado, embora ainda não suficiente, fosse atingido tendo sido possível trabalhar com 69 professores actualmente em exercício no ISEDEF e 13 professores da Academia Militar, dos quais uma mulher num total de 82 participantes. Salientar que no ISEDEF não houve participação de género pelo facto de não existir, até à realização deste estudo, uma mulher no quadro docente daquele estabelecimento militar de formação.

A selecção dos informantes não obedeceu à necessidade de se obter representatividade (como já foi dito) numérico, mas sim para se obter dados relevantes que permitissem a compreensão das necessidades específicas de formação dos professores do

ISEDEF; por isso, face ao quadro do pessoal da instituição actualmente em exercício, achou-se mais eficaz profundamente com um grupo pequeno mas significativo que contribuiu para a obtenção dos dados mais pertinentes à investigação. Para o efeito, a selecção dos informantes como população alvo deste estudo foi feita obedecendo à técnica de amostra de oportunidade, Bell (2004) as amostras de oportunidade são geralmente aceites desde que se esteja ciente das limitações que os dados obtidos implicam, conforme já foi referido.

**Quadro 11.** Caracterização do universo e população alvo do estudo

| Participantes 1. |            |          | Participantes 2. |              |           |
|------------------|------------|----------|------------------|--------------|-----------|
| Instituição      | Nº entrev. | Funções  | Instituição      | Nº inquir.   | Funções   |
| ISEDEF           | 3          | Membros  | ISEDEF           | 69           | Docentes  |
| U. Politécnica   | 1          | Membro   | Academia Militar | 13           | Docentes  |
| UCM              | 1          | D. R. H. |                  |              |           |
| <b>Total</b>     | <b>5</b>   |          |                  | <b>Total</b> | <b>87</b> |

### 3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Com vista a uma maior abrangência na recolha de dados neste estudo, procedeu-se a uma combinação de métodos, que consistiram:

- ✓ na análise documental,
- ✓ guiões de entrevistas e
- ✓ roteiro do questionário,

Estas técnicas e instrumentos mostravam-se passíveis de fornecer informações pertinentes a investigação, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), *"a recolha de dados a partir de múltiplas fontes, permite o cruzamento ou triangulação de informações"*.

### 3.5. Fases e procedimentos de recolha de dados

Em função dos instrumentos previamente preparados a que já fizemos referência e tendo em conta os objectivos definidos para esta investigação, a recolha de dados obedeceu a três fases, como procedimento.

**A primeira fase de recolha de dados** consistiu na análise Documental no ISEDEF, para obter dados rigorosos escritos e mais aprofundados sobre a instituição, sua missão entre outros. A análise Documental caracterizou-se pela leitura do Estatuto que cria o Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique, onde consta toda informação sobre a missão e objectivos, Competências e Autonomia daquele estabelecimento de ensino militar superior em Moçambique; A leitura dos Programas Curriculares da instituição, onde constam todos os Cursos ministrados até ao momento da realização da nossa pesquisa e ainda outros por ministrar em breve, entre os cursos militares e não militares.

**A segunda fase da recolha de dados consistiu:** na realização de entrevistas exploratórias. Após a elaboração de um guião de entrevista (Cf em Anexo) realizaram-se entrevistas a duas individualidades, de modo a testar a adequação e pertinência das questões levantadas. Este procedimento permitiu introduzir alterações no guião que nortearam as entrevistas que se sucederam.

Num momento seguintes realizaram-se as entrevistas com os membros do ISEDEF, Politécnica e UCM para obter informações pertinentes à investigação; A anteceder a aplicação deste instrumento (entrevista), foram feitas entrevistas exploratórias a duas individualidades, para testar a sua adequação e fiabilidade, o permitiu algumas correcções.

A **terceira fase da recolha de dados** foi a elaboração de um questionário com base na análise documental e nas entrevistas, cuja aplicação que obedeceu os seguintes passos:

- ✓ Pré-teste do questionário;
- ✓ Reformulação do questionário;
- ✓ Aplicação final do questionário aos professores visados.

### **3.5.1. Entrevistas**

A partir dos objectivos da investigação as entrevistas tiveram como propósito, proporcionar o contacto directo com os visados, o que permitiu explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos (Bell, 2004). Preferencialmente foram administradas entrevistas de tipo semi-estruturadas ou, como designa Bell (2004, p 141) "entrevista guiada ou focalizada" em que para um conjunto de tópicos principais de interrogações foi estabelecido num guião previamente elaborado (Bogdan & Biklen, 1994) e que foi sujeito a uma alteração de forma que, segundo o percurso escolhido, se deu liberdade aos entrevistados para exprimir as suas opiniões sobre o assunto em estudo (Bell, 2004 p.141). A entrevista semi-estruturada é uma técnica eficaz para a obtenção de respostas mais desenvolvidas e de uma forma individual. Uma das grandes vantagens da entrevista semiestruturada é o facto de o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc. poderem fornecer informação adicional ao investigador, o que não se pode conseguir cabalmente através do questionário ou inquérito (Bell, 2004).

Tuckman (2000), partilha a ideia de que a entrevista é uma técnica directa de recolha de informação sobre determinado fenómeno, a qual é obtida através da formulação de questões a sujeitos que de algum modo estão envolvidos com o fenómeno em estudo. As respostas dadas por cada um dos sujeitos a essas questões reflectem a percepção e os interesses de cada um fazendo emergir - um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação (Tuckman 2000, p. 517). Na esteira de Durkheim (1989), significa isto, que as

percepções dos professores acerca da sua profissão - traduzem a maneira como o grupo e pensa nas suas relações com os objectos que o afectam (p. 206). Considerados como grupo - e não indivíduos isolados – as percepções dos professores permitem elaborar uma visão colectivamente partilhada. Assim sendo, a finalidade da entrevista é conseguir captar a diversidade constitutiva da profissão académica, enquanto fenómeno social, condensando-se os resultados mais importantes a que se chega e - aferir às principais modalidades que tal fenómeno assume.

É neste sentido que obedecendo esta cultura científica, num primeiro momento, realizaram - se conforme foi dito anteriormente duas entrevistas exploratórias a académicos de diferentes áreas, tendo se para esse efeito produzido o guião de entrevistas no âmbito do projecto de investigação que motivou e desencadeou a pesquisa que aqui se apresenta. No entanto, este guião foi particularmente útil sob dois pontos de vista. Primeiro, porque não se partiu do zero no redesenho das questões que mais tarde foram aplicadas na entrevista semi-estruturada. Segundo, porque nem toda a informação recolhida se tornou descartável, na medida em que se utilizou parte dessa informação para clarificar alguns dados obtidos mais tarde por meio da entrevista semi-estruturada.

De carácter anónimo e confidencial, a entrevista era constituída por 2 partes, sendo a parte I de caracterização dos entrevistados, a instituição, os cursos e professores num total de 15 perguntas e a parte II era composta por 9 perguntas Científicas, a partir das quais se pretendia observar os pressupostos que os entrevistados poderiam ter em relação as questões de investigação colocadas, que serviriam para o cruzamento com teorias que figuram no quadro teórico sobre os conceitos de professor, suas competências sua formação, bem como sobre o modelo e estratégia de formação dos professores em exercício. Contudo, a parte II das perguntas Científicas foi retiradas, e passando ao questionário para ser respondida pelos inquiridos que fazem parte do universo dos professores. Foram acrescidas duas perguntas para dar espaço ao entrevistado para tecer algo sobre a importância do estudo e o que achasse pertinente rectificar ou acrescentar, que por uma razão qualquer poderiam não ter constado nas perguntas desta investigação.



**Quadro 12.** Mapa das entrevistas a informantes privilegiados realizadas no ISEDEF, nas Universidades A Politécnica e Católica de Moçambique.

| Entrevistado     | Funções            | Instituição  | T. Serviço | Níveis de formação  |                    | Dur. Entrevista. |
|------------------|--------------------|--------------|------------|---------------------|--------------------|------------------|
|                  |                    |              |            | Académico           | Militar            |                  |
| Entrevistado 1   | D. Ensino          | ISEDEF       | 5 anos     | Mestre              | Mestre             | 1.20 hrs         |
| Entrevistado 2   | Coord. Área Ensino | ISEDEF       | 3 anos     | 9º ano Eens. geral. | Lic. C. Políticas  | 1 hora           |
| Entrevistado 3   | Coord. Área Ensino | ISEDEF       | 2 anos     | Licenc.             | Lic. Nav, Marítima | 10 min.          |
| Entrevistado 1/a | Membro             | U. A Poltec. | + 9 anos   | P. H. D.            |                    |                  |
| Entrevistado 2/a | D. R. H.           | UCM          | 5 anos     | Mestre              |                    |                  |

### 3.5.2. Questionário

Dada a necessidade de identificar as características dos professores em exercício, para diagnosticar as possíveis necessidades da sua formação, o que contribuiu para a definição do modelo e estratégia de formação a ser desenvolvidos foi administrado o questionário com um conjunto de perguntas abertas para um universo de 82 professores, sendo 69 do Instituto Superior de Estudos de Defesa e 13 da Academia Militar. Como formato de resposta do questionário, recorreu-se a uma escala de tipo Likert, que segundo Vilelas, (2009) citando. Fortin, (1999), consiste na apresentação de uma série de proposições, das quais o inquirido, pode recorrer. Uma escala que deu uma ampla possibilidade dos respondentes se identificarem com as respostas que acharam conveniente dar na sua participação como informantes. Por outro lado, o questionário tinha uma parte na qual se pretendia saber as disciplinas por estes leccionadas, tomando como base o Currículo de formação implementado naqueles estabelecimentos de Ensino e Formação Militar Superior em Moçambique. O questionário compreende também a parte de caracterização e questões da pesquisa.

Segundo Rummel, (1977), o questionário apresenta uma divisão de itens a saber: (1) aqueles nos quais o respondente fornece palavras numerosas ou símbolos que constituem as respostas e; (2) aquelas nos quais o respondente selecciona respostas, entre as apresentadas com os itens. As formas principais dos itens podem ser classificadas como respostas livres, abertas ou curtas, que representam o tipo de fornecimento e as de sim-não, verdadeiro ou falso ou de múltipla escolha, que representam o tipo de selecção.

Rodrigues e Esteves, (1993), consideram que o questionário na sua elaboração e aplicação permite atingir em pouco tempo vastas populações, sendo ainda de fácil tratamento estatístico a informação recolhida. Entre as suas desvantagens podem destacar-se o facto de, ao impedir o diálogo, impedir também o aprofundamento das ideias, não permitir controlar as condições de produção das respostas, recolher mais estereótipos, não dando informação sobre os fins efectivos do sujeito ou sobre a sua situação; não permitir aceder as necessidades latentes e inconscientes.

O questionário destinou-se aos professores do ISEDEF com intuito de perceber na primeira pessoa as suas características e necessidades específicas de formação, com vista a sua profissionalização para melhorar o desempenho das funções docentes como profissionais. O mesmo questionário, foi aplicado aos professores da Academia Militar para perceber e fazer comparação dos requisitos e sobretudo o critério de recrutamento/contratados para ser professores naquela instituição militar de formação de oficiais das Forças Armadas em Moçambique. Não tendo sido possível o contacto directo com os professores, o Departamento do ensino do ISEDEF encarregou-se de seleccionar e distribuir os questionários aos professores para o seu preenchimento e de recolher e devolver ao investigador. Na Academia Militar houve o contacto directo entre o investigador e os professores, mas no momento do preenchimento já não foi possível dado ao tempo que foi disponibilizado, tendo ficado por se encarregar um professor sénior para a recolha e devolução depois do preenchimento. Isto não permitiu um diálogo durante o preenchimento o que em nossa opinião teria contribuído para o enriquecimento de mais informações.

A anteceder a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, realizou-se a testagem de instrumentos (exploratória) cujo objectivo é a consolidação da problemática, adequabilidade e fiabilidade de instrumentos. Para obter permissão da realização deste trabalho, foram efectuados os contactos junto às entidades das instituições visadas, para negociar a permissão da realização de entrevistas e da administração do questionário com os participantes. Todos os participantes foram informados dos objectivos do estudo, e participaram de forma voluntária. Foi também explicada a natureza delicada da instituição que representam, que em nenhuma parte da tese se faria referência aos seus nomes, razão porque se lhes foram atribuídos uns números e não os nomes, para quando for necessário recorrer à informação por eles fornecida.

Além de uma explicação verbal aos participantes, as questões colocadas no instrumento (entrevista e questionário), foram antecedidas por uma explicação sobre os objectivos de investigação para se evitar alguns constrangimentos que pudessem influenciar negativamente as respostas. Contudo, reconhece-se que factores de vária ordem (e.g. pessoais, sociais e institucionais), de difícil controlo, terão interferido na reacção dos respondentes quer à entrevista como ao questionário e consequentemente, influenciaram a percentagem dos resultados da investigação esperados. É de reter também que a investigação embora tenha sido envolvido participantes anteriormente referenciados, não poderá ser encarado como sendo de âmbito geral das Forças Armadas.

### **3.6. Procedimentos de Análise dos Dados**

A análise de dados foi um processo que obedeceu a regras de registo, enumeração, categorização e codificação de dados obtidos afim de produzir o relatório final da investigação. Os dados das entrevistas obedeceram ao paradigma de análise de conteúdos que segundo "Thomas e Znaniecki", a análise de dados ou conteúdos é uma técnica que hoje em dia é mais comum na investigação empírica realizada pelas ciências humanas e sociais. (Vala, 1978).

Para Vala, (p. 104), a análise de conteúdos é uma técnica de tratamento de informação, e não um método. Segundo este autor, como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica. A informação a ser obtida através das entrevistas foi gravada em fita magnética e depois transcrita. As transcrições foram apresentadas aos entrevistados para estes controlarem o grau de fiabilidade das mesmas. Após isso, foi feita a interpretação das respostas transcritas, o que permitiu a sua categorização em função das respectivas questões abordadas nas entrevistas e no questionário.

Os dados obtidos através do questionário, foram categorizados e interpretados e seguiram a forma de tratamento estatístico. Assim, dados foram interpretados em função das categorias previamente definidas que também, permitiram conforme os objectivos da investigação identificar as necessidades dos professores em exercício e o modelo de formação que tendo em conta as suas características possa contribuir para adequa-los não só aos métodos de ensino, como também, responder à exigência do actual regulamento do Sistema de Ensino Superior em Moçambique.

### **3.7. Delimitação de estudo**

Tal como foi dito, o estudo é pragmático, qualitativo embora utilize dados de natureza quantitativa de carácter exploratório e baseou-se na auscultação das opiniões dos informantes sobre o actual processo de formação de quadros superiores da Defesa em Moçambique, na perspectiva de adequar os professores não só aos métodos de ensino, como também às exigências do actual sistema de ensino superior. As constatações e conclusões do presente estudo não poderão ser linearmente extrapoladas para os outros professores, a não ser apenas os professores em exercício, que manifestam a respectiva necessidade.

A testagem do instrumento de recolha de dados (entrevista), bem como o cuidado a tomar em consideração na amostragem, em termos de envolvimento dos professores da Academia Militar, dirigentes e membros das duas instituições de ambos os níveis e

especialidades, variadas de experiências de direcção e liderança, a trabalharem em diversas áreas, nomeadamente no Departamento de Ensino, Direcção Pedagógica, Corpo de alunos e na área de pessoal foram aspectos tomados em conta, com vista a conferir a fiabilidade e validade do estudo.

As respostas obtidas como resultados da investigação em especial as relacionadas com as necessidades de formação, serviram de matéria para a comparação e cruzamento com as informações ou conceitos dos teóricos obtidas através de diversas fontes Literatura, artigos, revistas científicas e sites da Internet, em relação às necessidades específicas dos professores, e abrir caminho para a identificação do modelo e estratégia de formação a ser privilegiados com vista a contribuir não só para a sua profissionalização docente, como também para o desenvolvimento das competências pedagógicas, o que vai também, contribuir para uma boa qualidade do desempenho, no exercício das suas funções enquanto formadores de quadros nas diversas áreas de Ensino Especifico do ISEDEF.

## 4. Apresentação e Análise dos Dados

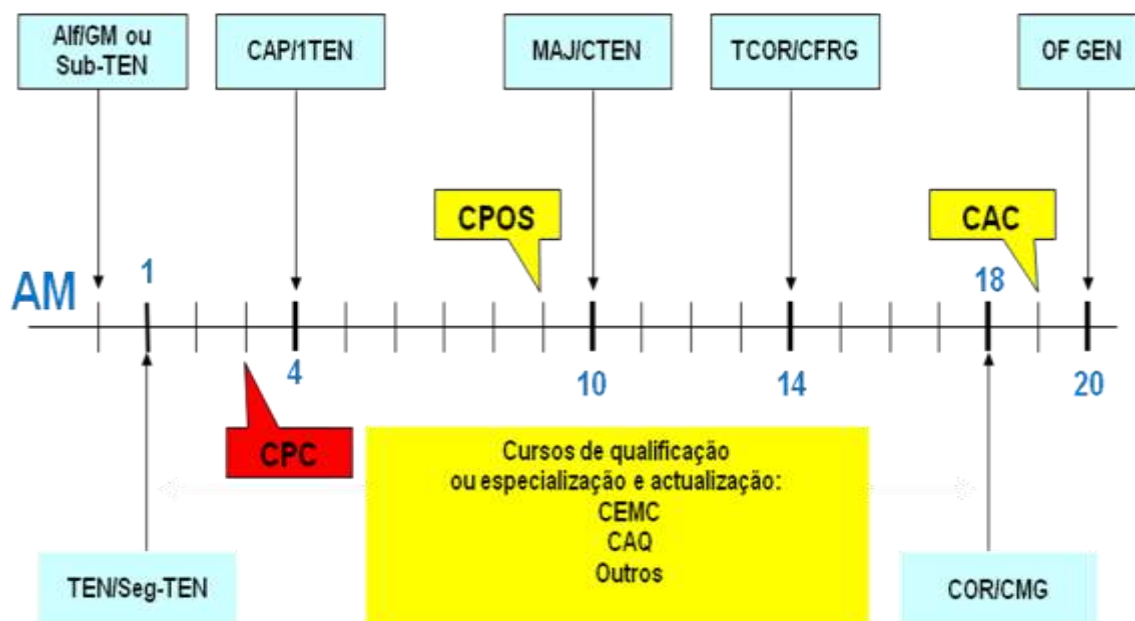
Esta parte é dedicada à apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa documental, entrevistas e do questionário. A apresentação e análise dos dados obedecem a um ordenamento em função das técnicas e dos instrumentos aplicados na recolha de dados em cada grupo constituinte do universo e população alvo de estudo.

### 4.1. Resultados da pesquisa documental

Com o objectivo de obter algumas informações rigorosas relacionadas com as características do ISEDEF, dos cursos ministrados e dos professores, entre outros, foram analisados alguns documentos como são o caso do Estatuto do ISEDEF e os Programas Curriculares de formação de quadros superiores militares em Moçambique, o que nos permitiu o conhecimento mais aprofundado as características desta instituição, sobretudo no concernente a missão e objectivos, Competências e Autonomia de que ela goza.

Foi também, feita a análise da Lei n° 4/83 de 23 de Março, sobre os modelos de formação de professores em Moçambique, embora não deixa claro alguns aspectos importantes sobre esta matéria e nada diz também, sobre o modelo de formação de professores militares. Dos dados obtidos na análise documental, ficamos a saber que dos cursos previstos no programa do ISEDEF afiguram cursos de carreira militar e outros não militares que a seguir apresentamos em ordem. No gráfico 2 a seguir, apresentamos os cursos de carreira militar em curso.

**Gráfico 2. Cursos de Carreira Militar**



A seguir, apresentamos no quadro 13 os cursos não de carreira militar previstos no programa no ISEDEF, para os próximos tempos.

**Quadro 13. Cursos não de Carreira Militar**



**INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS DE DEFESA**  
“TENENTE-GENERAL – ARMANDO EMILIO GUEBUZA”



**Cursos – Para além da Defesa Militar**

- ✓ Curso de Defesa Nacional;
- ✓ Curso de Defesa para Jovens;
- ✓ Curso de Formação Cívica para Professores;
- ✓ Curso de Liderança;
- ✓ Curso de Repórteres de Guerra;
- ✓ Curso de Defesa para Jornalistas.

#### **4.2. Introdução à Análise dos Resultados das entrevistas**

O planeamento da recolha de dados e do tipo de instrumento de recolha a aplicar ficou dependente dos objectivos previamente definidos para este estudo. Tomámos como questão de partida neste estudo, o modelo de formação de professores não como uma necessidade apenas da instituição e dos professores, mas também como resposta às exigências do regulamento do sistema de ensino superior de Moçambique. Quisemos perceber dos membros seniores do Instituto Superior de Estudos de Defesa e dos professores que fizeram parte do universo e população alvo, relativamente as competências e ao perfil dos professores em exercício. Incluímos neste estudo duas instituições de ensino superior, nomeadamente a Universidade Politécnica e Católica de Moçambique onde a partir dos objectivos da investigação foram efectuadas entrevistas que tiveram como propósito proporcionar o contacto directo com os visados, o que permitiu explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos desses grupos em relação as questões que consideramos pertinentes, de forma a colher experiências que irão servir de modelo para o ISEDEF. Tomamos em conta uma das grandes vantagens da entrevista semi-estruturada, que permitem segundo (Bell, 2004), ouvir o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc. que forneceram informação adicional, o que não foi possível conseguir cabalmente através do questionário.

Neste procedimento, os dados foram recolhidos principalmente através de entrevistas. A transcrição e análise foram realizadas a partir de uma triangulação entre os conceitos de abordagem obtidos na revisão bibliográfica e análise de conteúdos das entrevistas. A estrutura da análise dos dados foi definida através das perguntas que orientaram a investigação, com adopção de categorias estabelecidas conforme o previsto na elaboração dos roteiros.

A análise dos dados obedece à forma de análise de conteúdos que segundo "Thomas e Znaniecki", a análise de dados ou conteúdos é uma técnica que hoje em dia é mais comum na investigação empírica realizada pelas ciências humanas e sociais. (Vala, 1978). A análise de conteúdos é uma técnica de tratamento de informação e não um método. Como



técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica (Vala, p. 104).

Na óptica de Bardin (1979), a análise de conteúdo não deve ser vista apenas como uma técnica, como também aquela que deve abranger as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efectuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais os efeitos que se pretende causar por meio delas). Passamos a seguir à apresentação dos resultados das entrevistas.

A seguir, passamos a apresentar os resultados obtidos aos entrevistados das três instituições pela ordem que se segue

#### **4.3. Análise dos Resultados obtidos nas entrevistas do ISEDEF.**

Os resultados obtidos no ISEDEF alguns não serão apresentados em separados, dado a forma como os entrevistados foram convergindo e limitados nas suas respostas.

**4.3.1. Função e adequação dos cursos ministrados na instituição.** Para responder a esta pergunta os entrevistados recorreram ao estatuto que cria o ISEDEF, para descrever os cursos ministrados por aquele estabelecimento militar de formação de quadros. Contudo, o entrevistado nº 1, acrescentou que os cursos surgem no âmbito da uniformização dos métodos de trabalho dos militares em especial os oficiais que passaram as FADM, provenientes do Governo e da RENAMO pós guerra civil dos 16 anos. Por outro lado, (entrevistado) tem a haver com a actual Doutrina (NATO) que as FADM seguem na actual conjuntura sociopolítico e militar no contexto das Nações. A seguir, são apresentados no gráfico 2 os cursos ministrados e outros a ministrar pelo ISEDEF

O entrevistado nº 1, acrescentou que, neste momento, o ISEDEF só tem vindo apenas ministrar cursos de âmbito militar, como são os casos de Cursos de Adequação, Estado Maior, Promoção entre outros o que faz com que não seja prioridade a observância

ao critério de recrutamento imposto pelo regulamento do Sistema de Ensino Superior. Quero (entrevistado) acreditar que quando se iniciar o ministério de cursos de âmbito académico o critério de recrutamento será outro à semelhança do adoptado pelas instituições Universitárias de ensino superior não só em Moçambique, como também pelo mundo fora.

Uma pergunta de insistência foi de que sendo o ISEDEF, segundo o seu estatuto, um estabelecimento de ensino Universitário de Classe "A", como é que a instituição pensa que vai ser encarada a leccionação das disciplinas para os cursos académicos e os professores neste estágio. O entrevistado nº 1, disse que isso era um assunto que está nos planos da instituição e que o problema dos professores seria resolvido em momento próprio.

Notar que esta pergunta foi mais respondido pelo entrevistado nº 1, pelo facto de este trabalhar no sector chave ligado ao ensino na instituição.

**4.3.2.. Conteúdos de abordagem no currículo de formação.** Esta pergunta, voltou a ser mais da resposta do entrevistado nº 1, onde este disse que os conteúdos de abordagem no currículo de formação no ISEDEF variam em cada tipo de curso. O entrevistado disse ainda que o ISEDEF, como estabelecimento de ensino que tem não apenas a missão de formação militar como também de âmbito académico, os conteúdos são em função de cada curso. Mas que neste momento os cursos ministrados eram de carácter militar e deu alguns documentos que caracterizam os cursos actualmente ministrados. Entendeu-se portanto, que a fraca contribuição, abertura e limitações e/ou reserva para responder às perguntas da entrevista pelo restantes participantes, se prende ao facto de se tratar da primeira participação numa investigação desta natureza, naquele estabelecimento de ensino superior militar em Moçambique.

**4.3.3. O perfil dos professores em exercício.** O entrevistado nº 1 disse que os professores em exercício no ISEDEF são oriundos de diferentes origens sócio-culturais e com diferentes níveis de formação quer Académicos e ou associados a formação militar diferenciada é sabido que não basta apenas possuir nível académico exigido mas é necessário que, como professores, tivessem passado pela formação pedagógica condição

específica para o exercício de funções docentes. Mas dada a prioridade que era de se iniciar com as actividades, a instituição teve que apostar nesses mesmos professores, sem ter que olhar para os procedimentos.

Por sua vez, os entrevistados nº 2 e nº 3, responderam ser difícil falar desta questão pois, não possuem dados sobre as competências e/o perfil de cada docente, pois, isto é mais da responsabilidade do Departamento do Ensino em coordenação com a Repartição do pessoal, que tem a responsabilidade de admissão e gestão do pessoal não só docente, como pessoal de outras áreas na instituição.

Contudo, segundo o entrevistado nº 2 as competências devem ser as mesmas exigidas aos professores em qualquer estabelecimento de ensino superior, de serem professores com o nível que responde ao estabelecido pelo sistema quer seja do ensino técnico profissional como superior, de espírito cultural e social, comunicativo entre outros. Uma insistência foi para saber se os professores em exercício na instituição possuíam essas competências e/o perfil como requisitos para o seu desempenho de funções no ISEDEF.

**4.3.4. Critério de recrutamento dos professores para o quadro docente.** Os entrevistados foram convergentes ao responder que o recrutamento de professores privilegiado pela sua instituição tem sido através de Ordens de Serviço (interno) à semelhança do que tem sido para a afectação de outros e/ou Oficiais as Unidades Operacionais e de solicitação de alguns através dos seus Comandos (Ramos), com base na formação militar. Por o ISEDEF se tratar de uma instituição militar (entrevistado nº 1), tem se baseado na formação militar e/ou académica mas ignorando sobretudo a observância dos níveis de formação impostos pelo regulamento do Sistema do Ensino Superior.

**4.3.5. Avaliação do desempenho dos professores em exercício.** Esta pergunta era mais para perceber dos entrevistados se os professores em exercício têm respondido satisfatoriamente às necessidades da instituição pelo facto de se apresentarem com uma discrepância em

termo dos níveis de formação tanto académico como militar. O entrevistado nº 1 disse que era muito cedo e difícil, neste momento, falar do desempenho dos professores, porque a Instituição é nova e ainda com uma série de preocupações da sua estrutura organizacional. Contudo, considerou ser satisfatório, embora alguns apresentem dificuldades pelo facto de ser primeira a experiência que exercem neste momento.

O entrevistados nº 2 e nº 3 não se quiseram pronunciar sobre esta pergunta, limitando se a dizer que era difícil avaliar o desempenho dos professores porque nem todos têm os mesmos níveis em termos de formação quer académica como militar. Por outro lado, segundo o entrevistado nº 2, é que desses professores outros nunca tinham desempenhado actividades de professores na sua carreira militar senão diversas actividades de carácter Operacional e serviços de apoio, entre outras. Do ponto de vista científico, a avaliação de desempenho é vista de uma forma diversificada na qual Leme (2005), considera que a avaliação de desempenho com foco em competências identifica nos funcionários o que eles efectivamente “entregam” para a organização. Isso significa que na avaliação de desempenho não podemos avaliar somente as competências técnicas e comportamentais dos funcionários, mas incluir nesse processo a complexidade das suas funções, actividades, atribuições e responsabilidades bem como aquilo que o colaborador efectivamente entrega para a empresa.

**4.3.6. Necessidades de formação dos professores na instituição.** Mais uma vez esta pergunta foi apenas respondida pelo entrevistado nº 1, dizendo que até a altura em que estava sendo questionado sobre este assunto não teria havido qualquer professor que já tivesse manifestado interesse ou necessidade de uma formação específica. Para o entrevistado talvez isso fosse pelo facto de a instituição ser muito nova e também os cursos serem de âmbito militar. Segundo este entrevistado existe na instituição um plano a médio e longo prazo, para que no âmbito de cooperação com outras instituições parceiras internas e externas se encontrem bolsas para a formação e provavelmente capacitação de professores

em função das necessidades que venham a serem manifestadas ou diagnosticadas durante o seu desempenho.

**4.3.7. Rectificação ou acréscimo relativamente às respostas prestadas.** O entrevistado nº 1 disse não querer rectificar, mas acrescentar que é gratificante saber que existem membros das FADM preocupados com a vida da formação militar em especial no ISEDEF e gostaria que houvesse mais membros que, no âmbito de bolsas ou individualmente, pudessem investigar outras áreas que também o justificam. Perguntado sobre quais são as áreas que gostaria que fossem alvos de investigação, o entrevistado disse não poder dizer com exactidão, mas deu exemplo das áreas de saúde e Logística das Forças Armadas. E, finalmente, terminou dizendo que se sente satisfeito em ter participado neste estudo, onde pode dar seu contributo. Os outros dois entrevistados não quiseram dizer algo senão congratular pela coragem e pela escolha do tema bastante interessante para o bem da instituição e não só, mas também para os próprios professores que poderão provavelmente beneficiar se do resultado.

#### **4.4. Resultados obtidos na Universidade Politécnica.**

**4.4.1. Quadro orgânico dos professores da instituição.** Segundo o entrevistado o quadro orgânico da sua Universidade situa-se em 80% entre os professores pertencentes orgânicos e contratados. Perguntado se existiam mulheres no quadro docente da instituição, o entrevistado respondeu afirmativamente mas que não tinha em mente naquele momento o número ou percentagem de género (mulheres) no quadro docente.

**4.4.2. O perfil dos professores.** Em resposta a esta pergunta, o entrevistado disse que esta questão tem sido o dia-a-dia na instituição pois, não é possível dizer se que todos os professores possuam um perfil igual. Existem alguns professores com uma larga experiência profissional e outros com menos experiência mas, nem por isso podemos generalizar que o perfil dos professores seja desajustado ao exercício de funções nesta instituição. Segundo o entrevistado, este problema tem sido minimizado pelo facto de no recrutamento haver um rigor na selecção dos candidatos para se evitar alguns casos como esses do perfil.

Uma pergunta de insistência foi para perceber quais os requisitos que se devem exigir a um docente da instituição. O entrevistado respondeu que o primeiro aspecto que se exige tem a ver com os níveis de formação académico e segundo, é se o candidato terá ou tem desempenhado actividades docentes em alguma instituição. O resto é da responsabilidade da área específica credenciada para admissão ou contratação do pessoal docente.

**4.4.3. Critério de recrutamento dos professores para o quadro docente.** Em resposta, o entrevistado disse que esta questão na sua instituição tem merecido um tratamento muito atento como noutras instituições. Segundo o entrevistado, o critério de recrutamento e selecção dos professores para o quadro docente tem privilegiado o concurso público e documental (externo), isto é, através da apresentação do Curriculum Vitae (CV), em que têm sido analisados os requisitos (nível de formação académica, experiência e tempo de

serviço como docente) e instituições onde tenha prestado trabalho anteriores entre outros. E finalmente tem seguido algumas entrevistas com os candidatos onde alguns aspectos são clarificados. Um a pergunta de insistência foi como foi feito o recrutamento dos professores logo após a criação da instituição. O entrevistado disse que o critério sempre foi o mesmo. A diferença é que não observávamos as exigências segundo o actual regulamento do sistema do ensino superior mas, era também necessário que tivesse o nível de licenciatura. Por outro lado (entrevistado) eram poucos os Moçambicanos possuíam os níveis de Mestrado tal como se verifica hoje.

#### ***4.4.4. Opinião em relação ao modelo de formação de professores para do ISEDEF.***

Em resposta, o entrevistado disse que o ISEDEF tem maior vantagem relativamente a este aspecto. Para este entrevistado, as Forças Armadas Moçambicanas possuem um lote de quadros formados em diversas áreas. Isso, (entrevistado) podia ajudar para que esta instituição não se debata com este tipo de problema. Segundo o entrevistado, devia se fazer um levantamento ao nível desta organização, para se identificar os níveis de formação académico e/ou militar o que, ajudaria na selecção dos professores até talvez com os requisitos exigidos ou por outro, facilitaria a definição de uma estratégia da sua formação se for o caso. Por outro lado, (entrevistado) dado aos diversos tipos de formação de quadros nas Forças Armadas até a necessidade pode não ser de níveis académicos ou militares, mas específica e de âmbito Pedagógico.

Para o entrevistado, se for o caso de níveis académico tornar-se-ia necessário encontrar bolsas através de parcerias que a instituição tem, para este tipo de necessidade. Para caso daqueles que possuem o nível correspondente, seria fácil a sua formação, pois, era só desenhar um programa específico de formação em exercício dentro da instituição a curto prazo. Uma pergunta de insistência para saber como e que a sua instituição resolveu este problema para acabar com a discrepância, o entrevistado disse que a instituição recorreu aos parceiros e gradualmente foi se sanando.

No que concerne ao modelo de formação o entrevistado disse que era da opinião que para caso dos professores que leccionam disciplinas ou matéria militar os próprios responsáveis da instituição sabem definir o modelo que vai em consonância das estratégias, doutrinas e filosofia militar, o que poderia contribuir na identificação do modelo que adequa as necessidades dos professores.

#### ***4.4.5. Considerações finais do entrevistado.***

Para terminar o entrevistado disse que em primeiro lugar parabenizar ao investigador pela coragem de levantar um estudo com o tema desta natureza e logo numa instituição em que a obtenção de informações considero ser muito difícil dado ao sigilo e tendo em conta as missões desta organização (Defesa da Pátria) e desejar que este seja um início para que haja outros estudantes a levantarem estudos sobre outras áreas de interesse que também contribuam para a maior organização nas nossas FADM e que os responsáveis considerem este estudo como contribuição. O entrevistado nº 2/a disse apenas agradecer pela oportunidade que lhe foi dado para dar sua contribuição, na esperança de ver o ISEDEF a competir em pé de igualdade com outras instituições e conquistar lugar quer nacional como internacional e sobretudo na área de investigação Científica.



#### **4.5. Resultados obtidos na Universidade Católica de Moçambique**

**4.5.1. Quadro orgânico dos professores da instituição.** Sobre este ponto, o entrevistado não fez referência em termos percentuais dos docentes, mas disse que o quadro orgânico da sua instituição é constituído por professores efectivos e professores contratados (interno e externo), isto é, nacionais e estrangeiros. Uma insistência foi se aos recorrer aos professores externos isto é, estrangeiros será por falta de professores ao nível interno. O entrevistado respondeu que isso está plasmado nos Acordos de Cooperação com outras instituições. Dai que, mesmo havendo um número suficiente de professores, haverá necessidade de honrar o compromisso de parceria, para intercâmbio entre os docentes, o que enriquece sobremaneira os conhecimentos em áreas diversificadas academicamente. Por outro lado, segundo o entrevistado, isso contribui para que a partir dos professores externos aproveitemos suas experiências em matéria de organização de Palestras, Conferências, Congresso, entre outros.

**4.5.2. O perfil dos professores.** Em resposta a esta pergunta, o entrevistado disse que este assunto tem sido resolvido gradualmente pois, acho eu (entrevistado) muitas das instituições tem passado pela mesma situação. Disse ainda que mesmo nas instituições que já estão em funcionamento há bastante tempo as competências e/ou perfil dos profissionais nunca podem ser iguais, dando exemplo da existência na sua instituição de algum desnível entre os professores que integram o actual quadro docente, não em termos de formação académica, mas de experiência porque alguns trazem consigo larga experiência em matéria de ensino porque são professores antes da sua contratação e já vinham exercendo estas actividades noutras instituições.

**4.5.3. Critério de recrutamento dos professores para o quadro docente.** Em relação a esta questão, o entrevistado disse que o Critério de recrutamento dos professores para o Quadro Docente tem privilegiado o de candidatura através do Curriculum Vitae e por sua vez, estes Curriculum Vitae são instrumentos que ajudam na avaliação dos requisitos dos candidatos, o seu perfil e em função das necessidades da Instituição decide-se a convocação dos

candidatos preferidos para entrevistas e com base nos resultados são seleccionados e/ou admitidos ou preteridos. Ao entrevistado foi lhe colocadas as mesmas perguntas de insistência feitas ao entrevistado nº 1/a, da Universidade A Politécnica, relativamente ao critério aplicado logo após a criação da instituição. Em resposta, o entrevistado disse no início das actividades da instituição o critério de recrutamento dos professores era com base ao nível mais alto, isto é, de licenciatura porque era difícil senão impossível encontrar docentes Moçambicanos com os níveis correspondentes ao estabelecido. Quanto ao tratamento dos professores nessa altura tratávamos de professores porque não existiam outros professores de outro nível. Mas actualmente temos observado o nível que universalmente é exigido a um docente do ensino superior. Contudo, (entrevistado) ainda não temos em Moçambique muitos professores com o nível de Doutorado, para começarmos a observar a titularidade de professor assistente com nível de Mestrado e professor principal (Prof. Doutor) para caso daqueles que possuem o nível de Doutoramento o (PHD).

**4.5.4. Opinião em relação ao modelo de formação de professores para o ISEDEF.** O entrevistado considerou ter havido um erro de instituição, ao ter iniciado com as suas actividades sem que tivesse antes observado este problema. Mas por outro lado foi bom porque também, formar um professor para este nível de nível não é brincadeira e leva muito tempo. O entrevistado converge com o entrevistado nº 1/a, da necessidade de se encontrar bolsas no âmbito de parceria para o caso daqueles que necessitam corrigir os níveis exigidos para o desempenho de funções docentes no ensino superior. Para aqueles que possuem os níveis, talvez se torne fácil porque só necessitam de uma formação Pedagógica para saber lidar com as metodologias de ensino e o resto vão assimilando durante o seu desempenho na instituição.

#### **4.6. Resultados obtidos do Questionário**

A construção e administração de um questionário deu nos a possibilidade de qualificar, tratar e analisar uma multiplicidade de dados que segundo Quivy e Campenhoudt (2005), nos questionários, não são os indivíduos que nos interessam, mas a possibilidade de recolher informações ricas e vastas. A validade dos resultados do estudo é uma questão importante e, tendo em conta que será impossível saber a opinião de todos os professores visto que é uma investigação com limite temporal, foi adoptada a postura de Quivy e Campenhoudt (2005), ao defenderem ser possível obter informação de confiança acerca de uma grande população, interrogando apenas uma pequena parcela.

A selecção do universo e população alvo de estudo não foi pela necessidade de se obter representatividade numérica, mas sim, para se obter dados relevantes que permitem a compreensão das necessidades específicas da formação de professores em exercício no ISEDEF; por isso, face ao deficiente quadro do pessoal docente da instituição actualmente em exercício, achou se prático trabalhar profundamente com um grupo pequeno mas significativo que pudesse contribuir para a obtenção dos dados pertinentes à investigação. Para o efeito, a selecção dos informantes foi feita obedecendo à técnica de amostra de oportunidade, Bell, (2004) que afirma que as amostras de oportunidade são geralmente aceites desde que se esteja ciente das limitações que os dados obtidos implicam.

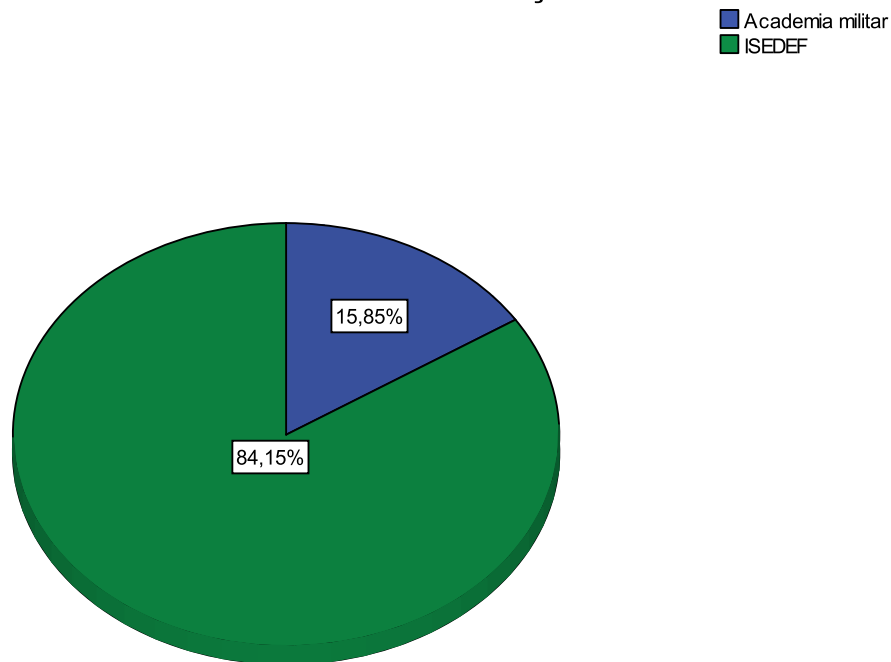
Tomamos em consideração, na construção do questionário, a definição do tipo de resposta mais adequado a cada pergunta, a definição do tipo de escala de medida a associar às respostas e a definição da metodologia para análise dos dados. O instrumento aplicado é um questionário com perguntas abertas e fechadas, num total de 12 questões, subdivididas por dois grupos, em que se pretendia apurar: as variáveis de identificação dos sujeitos; as necessidades da formação, estratégia e modelo da formação de professores em exercício. Para o efeito, relativo às variáveis de identificação dos sujeitos, foram seleccionadas 9 questões: (i) Funções que desempenha; (ii) disciplina (s) que lecciona; (iii) níveis de formação (militar e académico); (iv) critério de recrutamento/selecção (v) atividades anteriores ao recrutamento para o quadro docente (vi) Competências docentes; (vii) percepção da formação de professores; (viii) necessidades específica de formação (ix) principal estratégia de formação de professores em exercício.

O universo e população alvo de professores que participaram no estudo é constituído pelos professores do Instituto Superior de Estudos de Defesa e da Academia Militar maioritariamente homens, com apenas uma mulher docente na Academia Militar.

**A Primeira questão era qual é a sua função.** Pretendia se com esta questão, saber a função de cada inquirido. Conforme os dados obtidos em resposta a esta questão, do universo de 82 inquiridos todos desempenham as funções de docentes nas duas instituições.

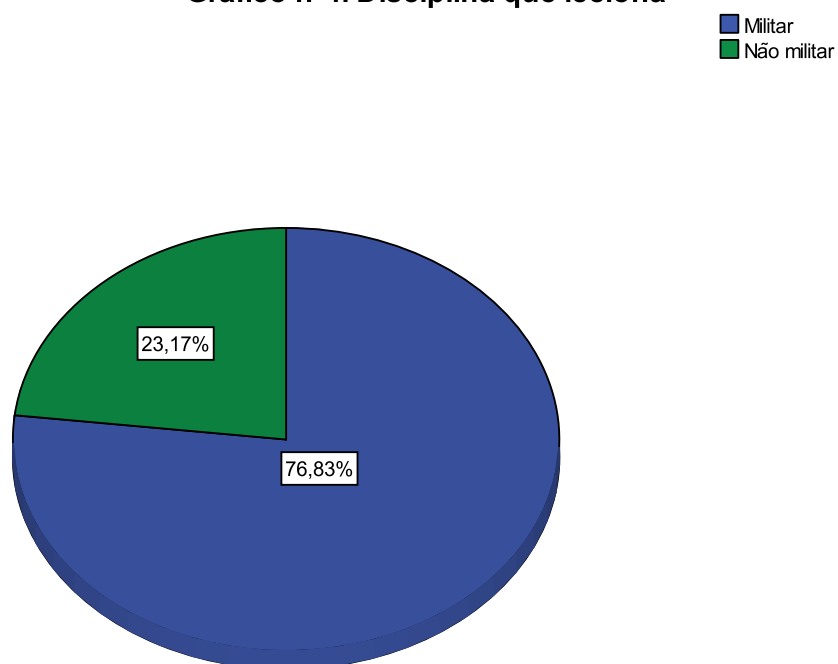
**A segunda questão era qual e a sua Instituição.** Nesta questão, pretendia se saber o local de trabalho de cada inquirido. Segundo os dados no gráfico 3, do universo de 82 inquiridos 84,15% pertencem ao Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente General Armando Emílio Guebuza e 15,85% pertencem a Academia Militar Marechal Samora Machel ambos de Moçambique.

**Gráfico nº3. Instituição**



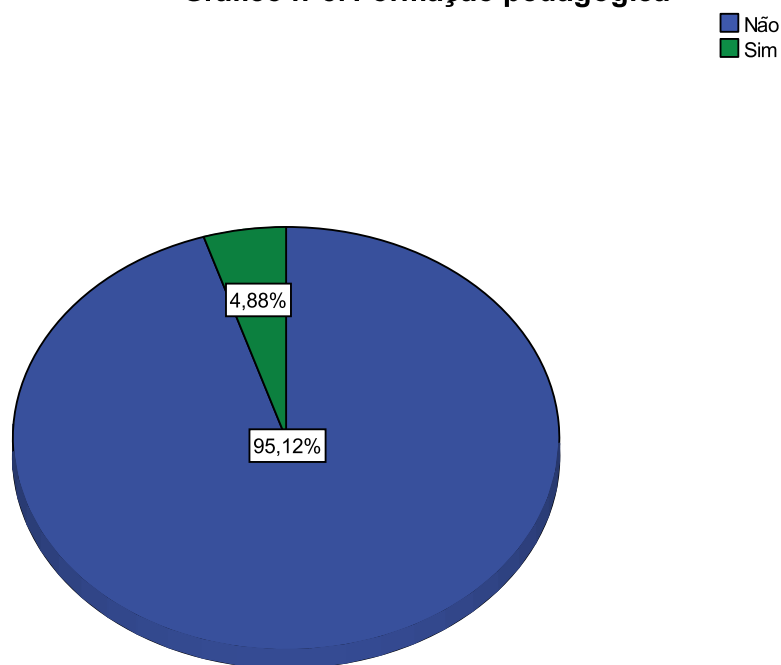
***A terceira questão era qual é a Disciplinas que lecciona.*** Conforme os dados no gráfico 4 abaixo, do universo de 82 professores grande parte é constituída pelos professores que leccionam as disciplinas militares. Em termos percentuais, o gráfico 4 mostra que 76,83% dos inquiridos leccionam disciplinas militares e 23,17% leccionam disciplinas não militares. O que, em nosso entender, leva nos a concluir que, neste momento, no Currículo do ISEDEF os conteúdos mais predominantes de formação são da área militar.

**Gráfico nº4. Disciplina que leciona**



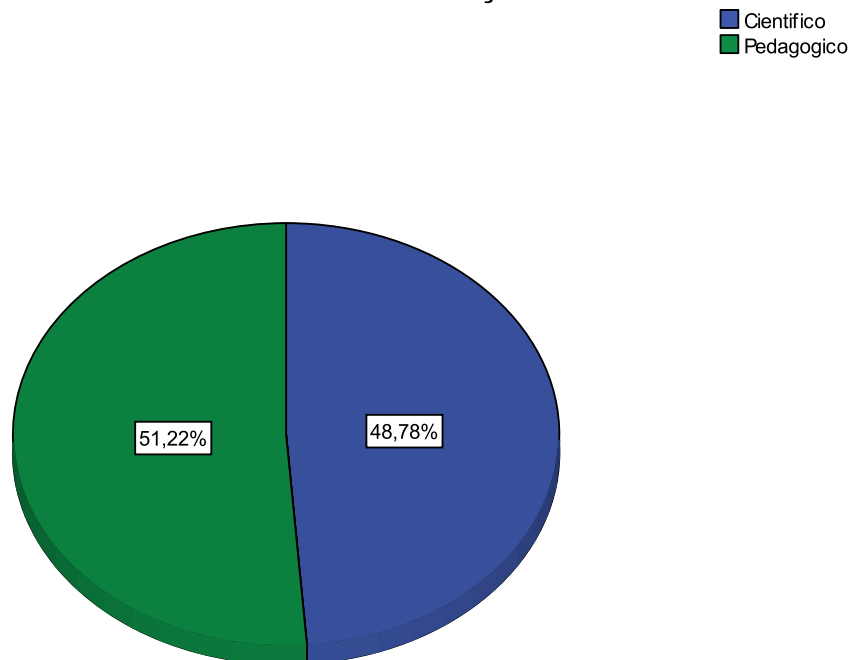
***A quinta questão era, passou por alguma Formação pedagógica.*** Relativamente a esta questão, pretendia se perceber se os professores inquiridos teriam ou não, passado por uma formação pedagógica antes de integrar o quadro docente para exercer funções docentes. O gráfico 5 abaixo mostra que do universo de 82 inquiridos apenas 4,88% e que passaram pela formação pedagógica, contra 95,12 100% que responderam não. O que significa, grande parte dos professores em exercício no ISEDEF não passaram pela formação pedagógica que lhes permitisse o exercício condigno das suas funções docentes como profissionais.

**Gráfico nº5. Formação pedagógica**

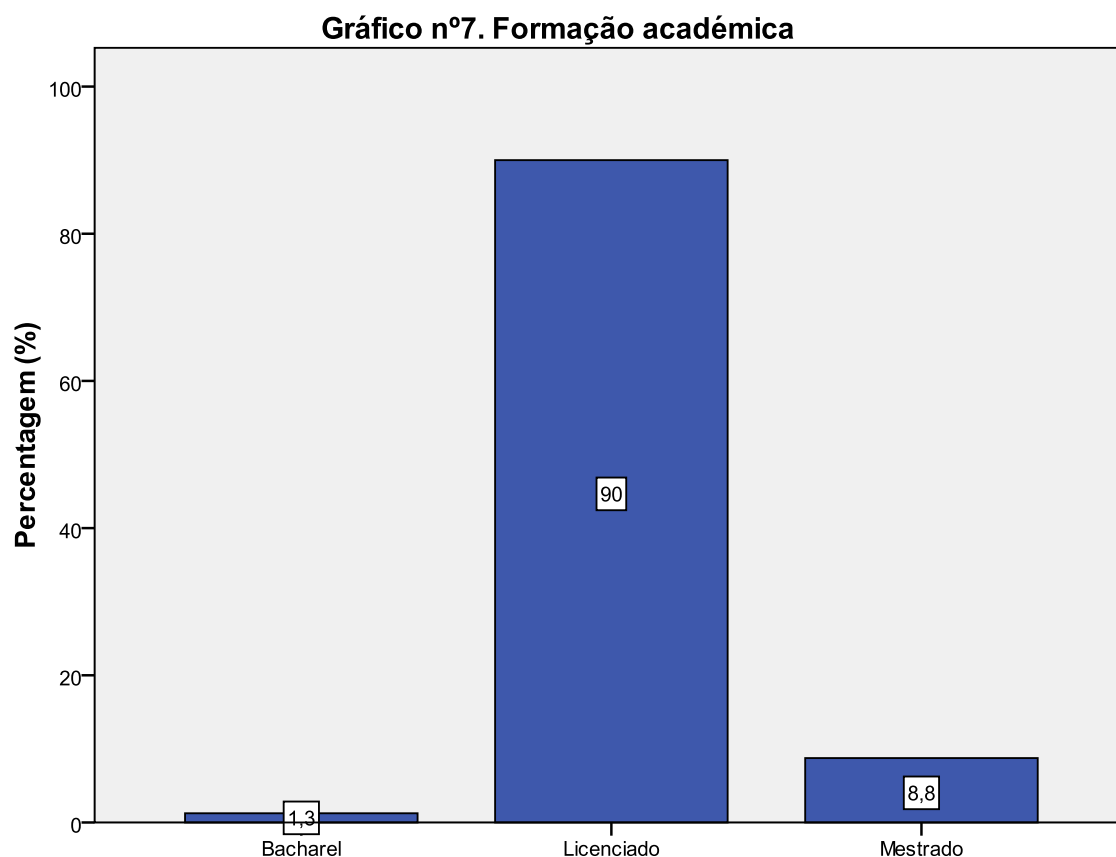


***A décima questão era que necessidades de formação por áreas.*** Nesta questão o objectivo era perceber se os inquiridos sentiam se com necessidades de formação para melhorar o seu desempenho, tendo em conta os níveis de formação (académico e militar). A necessidade de formação dos inquiridos manifestou-se de uma forma diversificada, com o maior número escolhendo como área preferente em função da matéria ou disciplina da área em que se encontra a desenvolver as suas actividades. Conforme os resultados obtidos e apresentados no gráfico 6, do universo de 82 inquiridos, 51,22% preferem a formação Científica e 48,78% sentem-se com necessidade de formação pedagógica. Contudo, olhando para os resultados do estudo e tendo em conta os níveis de formação académica dos inquiridos, a nossa opinião é de que devia ser ao contrário pois, os seus níveis de formação académicos estão longe de satisfazer o exigido ou estabelecido pelo actual regulamento do Sistema de Ensino Superior, para um docente do ensino superior em Moçambique.

**Gráfico nº6. Área formação académica**

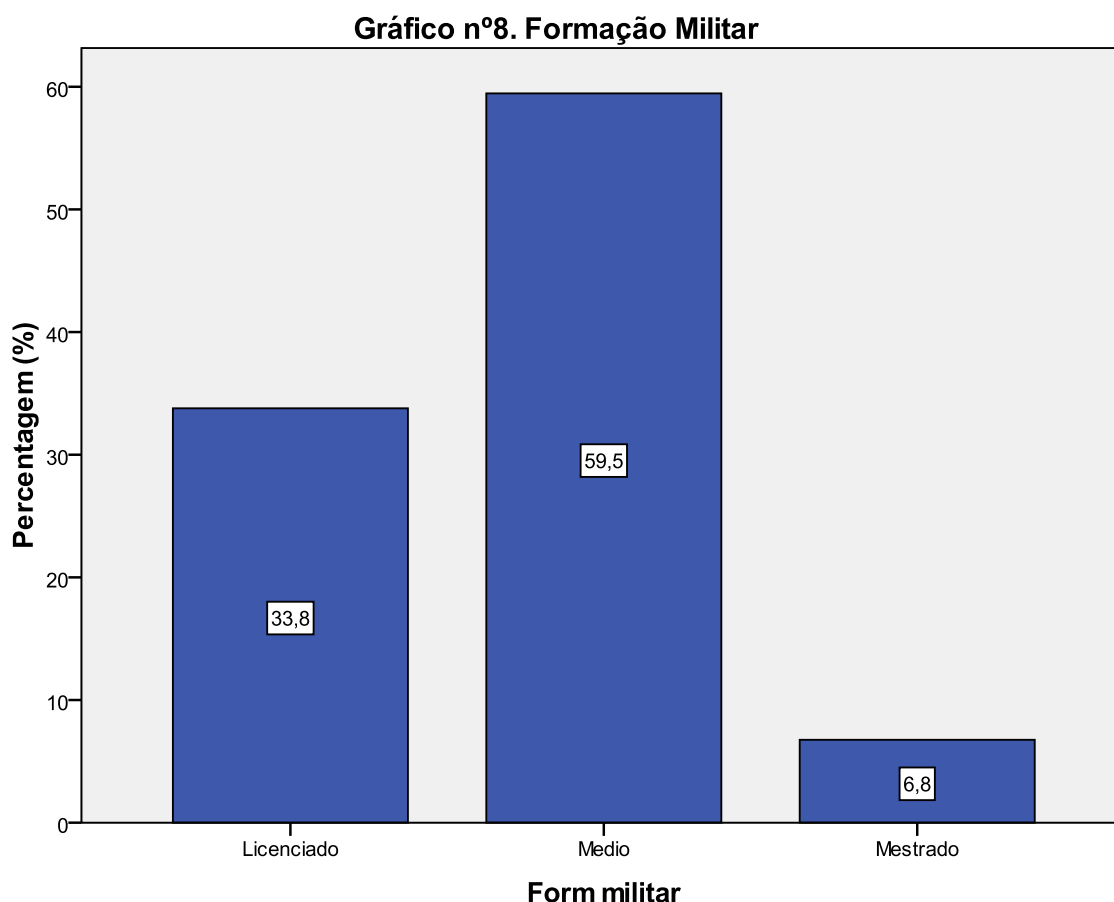


**A quarta questão era para perceber os níveis de formação (académico ou militar).** Nesta questão pretendia se perceber a adequabilidade dos níveis de formação dos inquiridos, face ao exigido pelo actual Regulamento do Sistema de Ensino Superior em Moçambique para o exercício de funções no ensino superior. Conforme o gráfico 7 abaixo, do universo de 82 professores inquiridos conforme 1,3, % apresenta-se com o nível de bacharel; 90% apresentam-se com o nível de licenciatura, contra apenas 8,8% dos que se apresentam com o nível de Mestrado da parte académica. O que significa que apenas 8,8% satisfazem o estabelecido e admissível pelo actual Regulamento do Sistema de Ensino Superior, como condição indispensável para o exercício de funções à este nível de ensino.

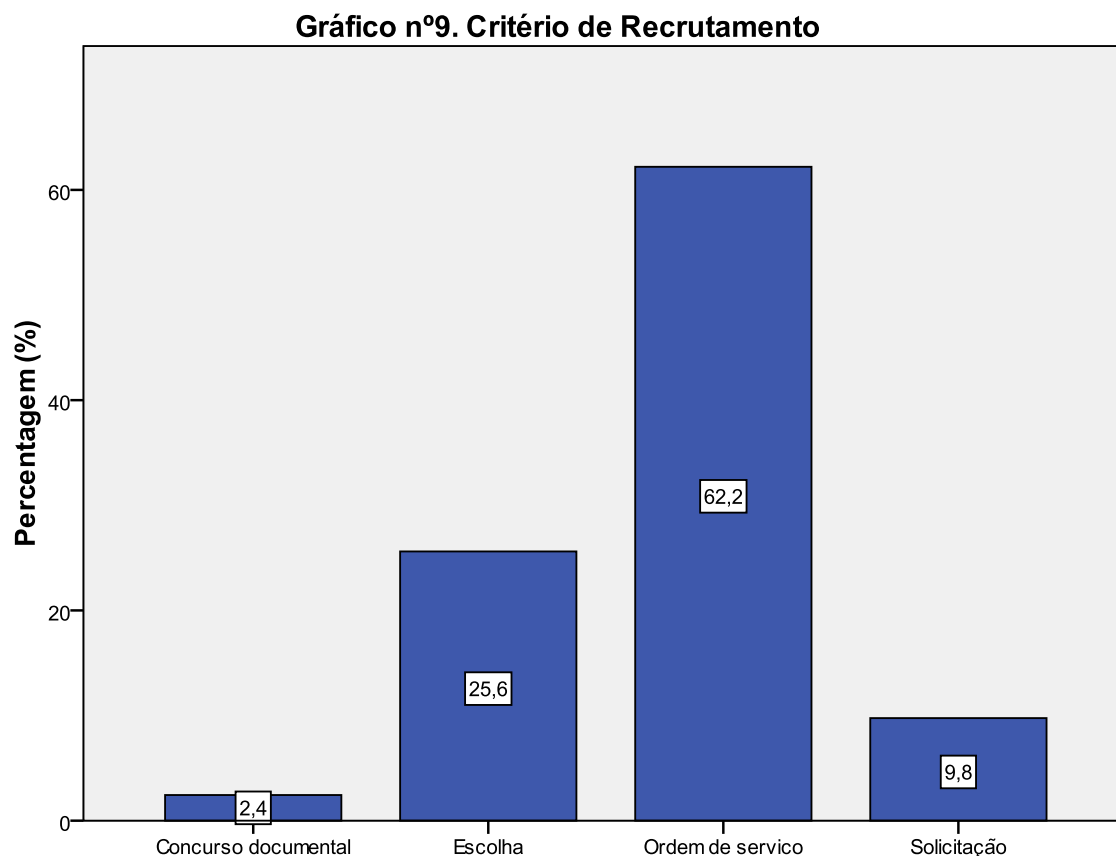




A seguir, apresentam-se os níveis de formação militar do mesmo universo dos professores inquiridos nas duas instituições. Conforme os dados no gráfico 8, do universo de 82 professores, 33,8% possuem o nível de formação de licenciatura; 59,5% apresentam-se com o nível médio, e apenas 6,8% são os que se apresentam com o nível de formação de Mestrado. O que significa que, mesmo os professores com formação militar também se apresentam longe de satisfazer o estabelecido se tivermos que fazer comparação com o estabelecido para os do ensino superior universitário. Todavia, torna-se difícil dizer se o nível admissível da parte militar é o mesmo do da parte académica, restando ainda a necessidade de definir os requisitos estabelecidos ou ainda por estabelecer, uma vez tratar-se de um estabelecimento com duas vertentes (Académico e Militar) segundo a constituição do ISEDEF.

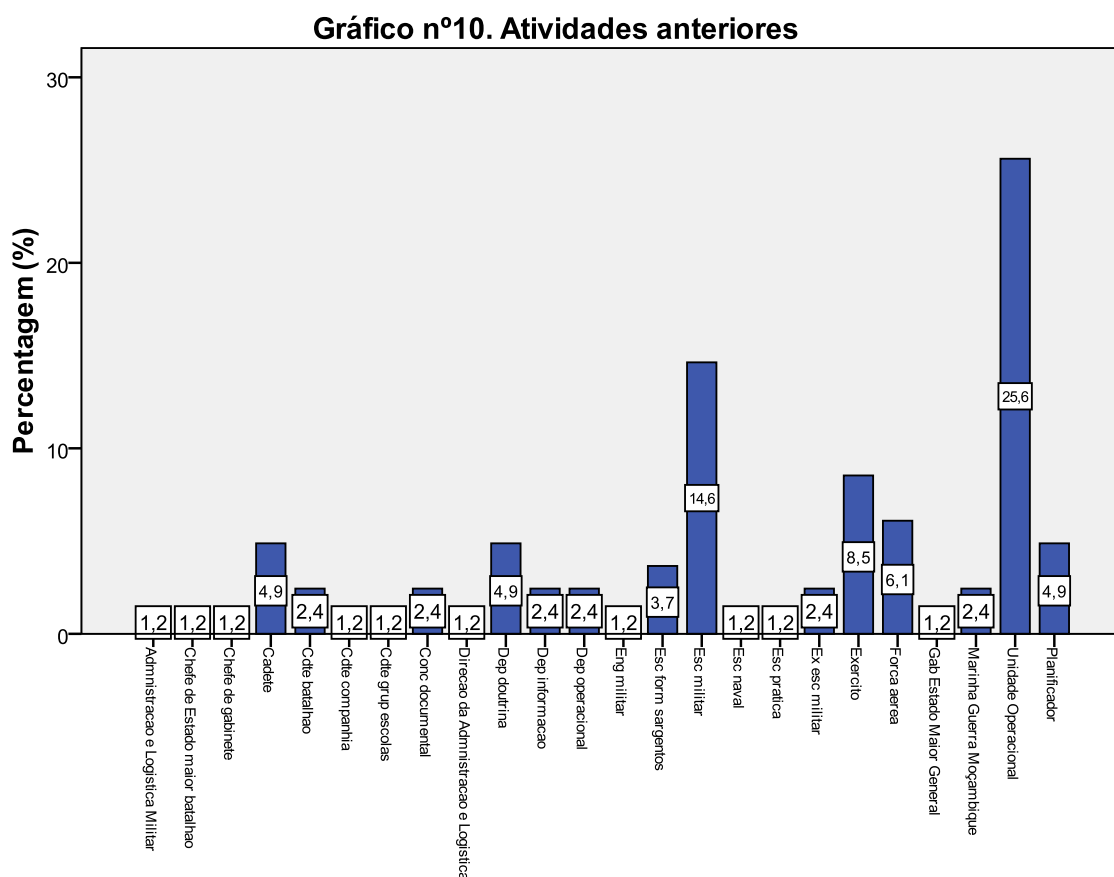


***A sexta questão era como é que foi recrutado para o docente da instituição.*** Em relação a esta questão, foi para perceber como e feito o recrutamento dos professores para o quadro docente, comparativamente a outras instituições de ensino superior em Moçambique. O gráfico 9 mostra o critério de recrutamento dos professores para o quadro docente nas duas instituições. Como se pode ver, o recrutamento através de Concurso documental não tem sido observado. Do universo de 82 professores, 2,4%, foram recrutados através do concurso documental; 25,6%, foram recrutados através da escolha; 62,2% foram recrutados através de Ordens de serviço, uma cultura militar, enquanto que 9,8% foram recrutados através de solicitação. O que significa que o Critério de recrutamento para esta instituições privilegia ordem de serviço (interno).



*A sétima questão era que Actividades desempenhava até a data de recrutamento.*

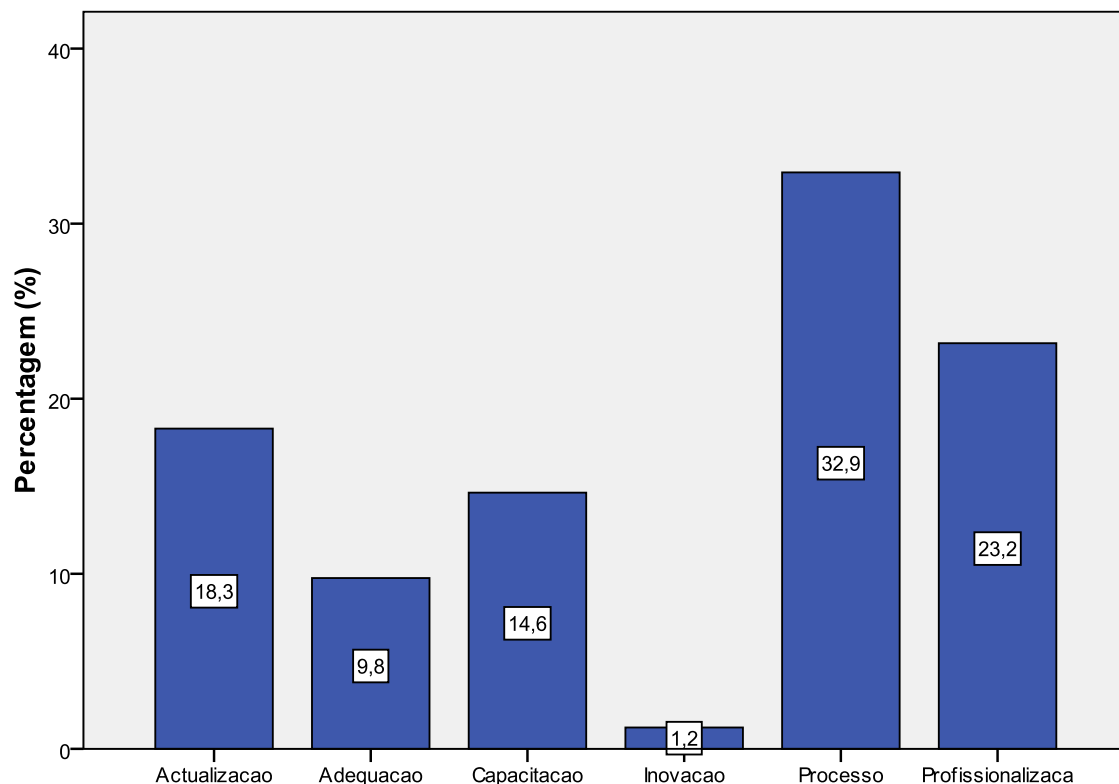
Conforme se apresenta no gráfico 10, dos 82 professores inquiridos grande parte não exerciam actividades docentes até ao seu recrutamento para o quadro docente. A leitura que se faz no gráfico 9 a seguir é de que, do universo dos professores recrutados, 25,6% eram Comandante, Chefes e outras responsabilidades ligadas a áreas operacionais; apenas 14,6% foram recrutados a partir da extinta Escola Militar e 8,5% foram recrutados enquanto exerciam suas actividades nas diversas unidades militares; dos que apresentam na percentagem de 4,9% exerciam actividades nos Gabinetes e sectores de planificação nos respectivos Gabinetes. Os restantes eram membros de alguns sectores dos serviços mas que, por necessidade de preenchimento do quadro docente, foram recrutados.



*A oitava questão era o que é que entende de formação de professores em exercício.* A percepção sobre a formação de professores foi marcada por diferentes respostas dos inquiridos. Conforme o gráfico 11 abaixo, do universo de 82 inquiridos, 32,9% entendem a formação de professores em exercício como sendo um processo; 23,2% descrevem a formação de professores em exercício como sendo uma profissionalização; 18,3% entendem a formação de professores em exercício como uma actualização, enquanto que 14,6% interpretam-na como sendo uma capacitação; 9,8% descrevem-na como uma adequação e finalmente 1,2% descrevem-na como uma inovação.

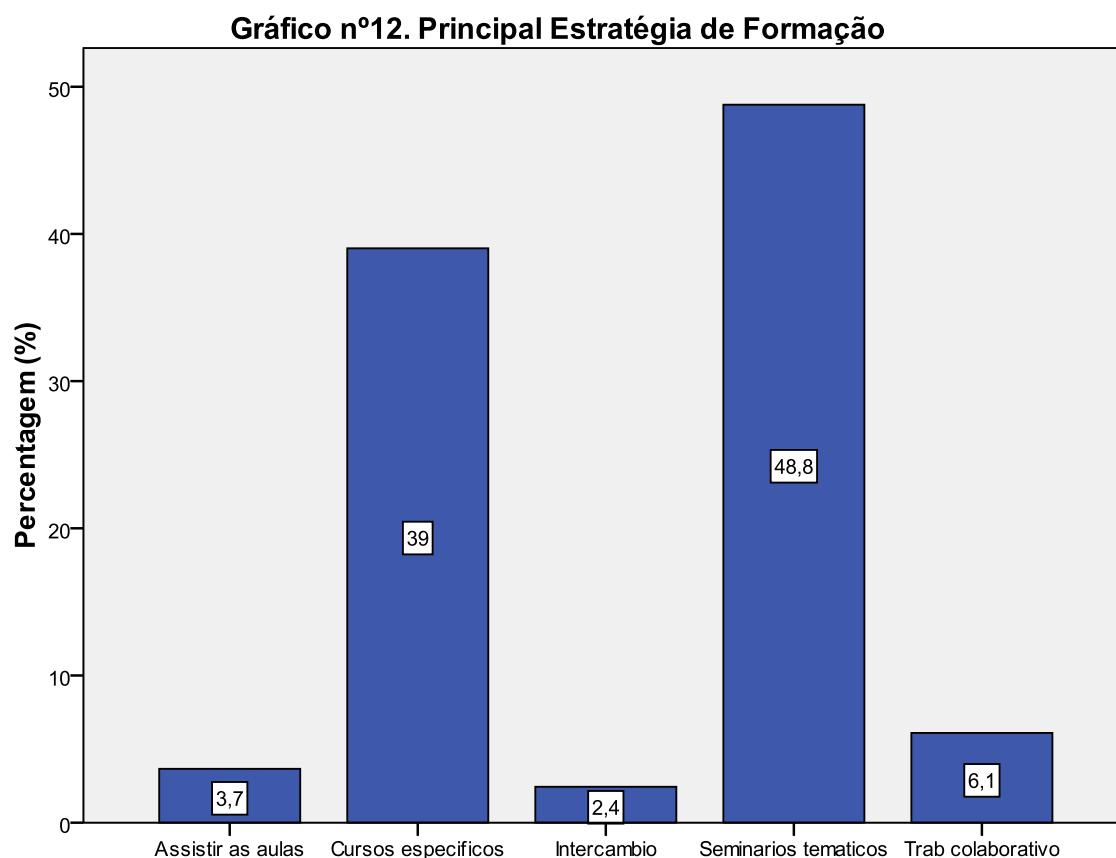
Esta percepção, leva-nos a concluir que, independentemente da divergência na sua interpretação, todos os inquiridos conhecem e reconhecem a formação de professores, quer seja em exercício, quer seja em outras condições.

**Gráfico nº11. Percepção dos inquiridos sobre a formação de professores em exercício**

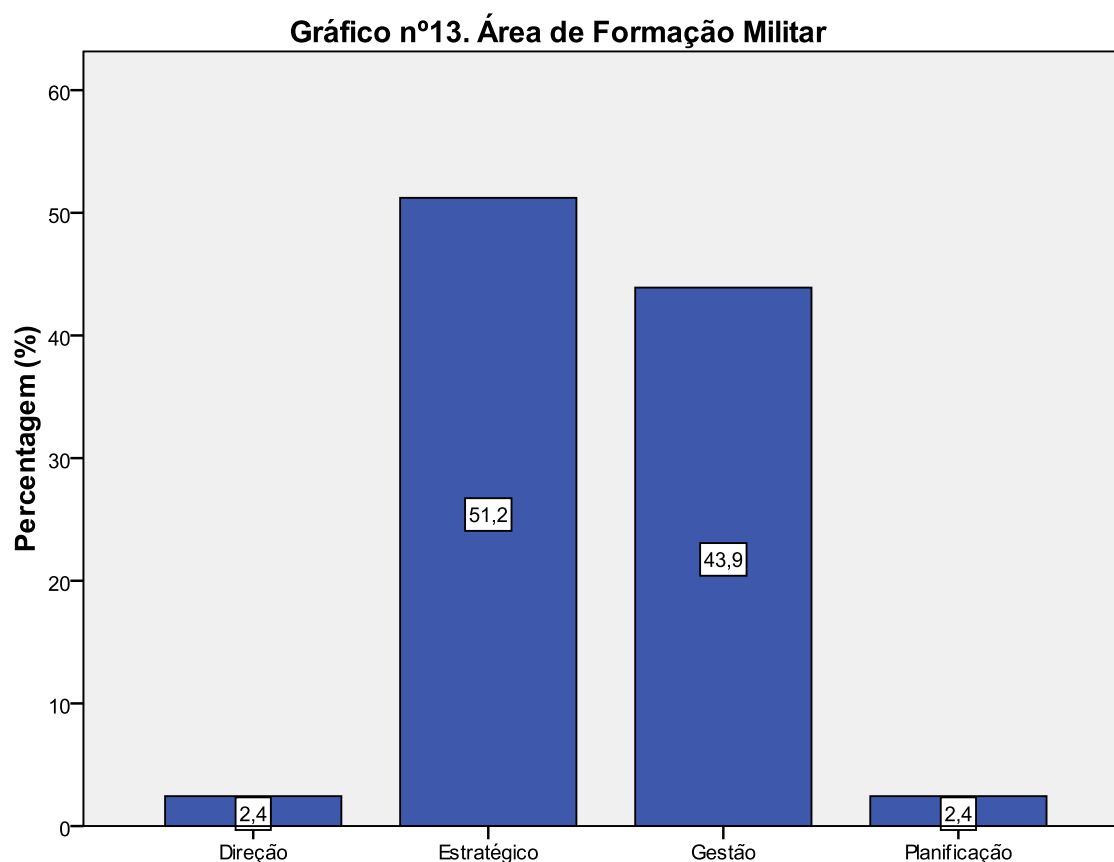


A visão dos inquiridos sobre a formação em exercício como um processo, é também, partilhada por André, (2002) e Champani, (2008) que, na sua visão, a formação em exercício como processo, tem assumido diversos papéis, definidos muitas vezes a partir de pressupostos como: habilitar leigos, corrigir deficiências da formação inicial, introduzir inovações curriculares, promover a actualização dos docentes, provocar mudanças epistemológicas, favorecer o aprimoramento profissional, promover reflexões sobre a prática, estabelecer elos entre a pesquisa educacional e a escola, etc. Os autores apelam ao consenso, à importância, do reconhecimento da sua complexidade e do papel central ocupado pela prática pedagógica nesse contexto.

***A nona questão era qual devia ser a principal estratégia de formação de professores em exercício.*** Relativamente à principal estratégia de formação de professores em exercício, esperava-se haver respostas que correspondessem às necessidades dos inquiridos. Entretanto, houve maior convergência na resposta que em nosso entender devia merecer maior atenção dos que possuem níveis próximos do estabelecido ou admissível para o exercício de funções no ensino superior. Mas conforme mostram os dados no gráfico 12, 48,8% sugerem os Seminários temáticos como principal estratégia; 39% preferem Cursos específicos; 6,1% defendem Trabalho colaborativo com outras instituições de ensino superior; 3,7% são da opinião que devia ser a assistência às aulas de outros colegas enquanto que 2,4% preferem o intercâmbio entre docentes das instituições.



Nesta ultima questão, tomou se em consideração que os professores em exercício no ISEDEF são militares, o que poderia acontecer que eles quisessem uma formação da área militar e específica. Por isso, em relação a necessidade de formação na área militar, lê se no gráfico 13 que, dos 82 inquiridos que constituíram o universo e população alvo do estudo, 51,2% preferem a área de Estratégia; 43,9% manifestam pela formação na Gestão enquanto que, 2,4% gostariam de participar na formação para a área de planificação e finalmente 2,4% preferem a liderança, isto é, a Direcção.



Olhando para os resultados dos níveis de formação (académico e militar), esperava se que os professores inquiridos apontassem com maior incidência a formação Científica pelo facto de os seus níveis estarem muito longe de satisfazer o estabelecido pelo actual Regulamento do Sistema de Ensino Superior em Moçambique, como condição indispensável para o exercício de funções ao nível do ensino superior.

### **Síntese da análise dos resultados**

Analizamos aqui os resultados obtidos na pesquisa Documental, Entrevistas e Questionário. O estudo envolveu diversas personalidades das Instituições Militares e Universitárias. Os resultados obtidos permitiram nos compreender o fenómeno da discrepância entre os professores em exercício no ISEDEF e suas necessidades de formação em diversas áreas.

Os dados obtidos na pesquisa Documental nos permitiram conhecer a natureza, características, organização, Missões e Competências da Instituição.

Os resultados obtidos em especial aos professores que fizeram parte do Universo e população alvo do estudo, permitiram idealizar o modelo de formação tendo em conta as diferentes apresentadas pelos professores inquiridos.



## 5. Considerações finais

O presente estudo teve como objectivo contribuir, no sentido de conceber um modelo (s) de formação, para os professores do ISEDEF e que se adequasse ao exercício de funções docentes de uma Escola Superior militar e que responda (m) à exigência do actual regulamento do Sistema do Ensino Superior em Moçambique.

Muitas das respostas às nossas questões iniciais foram emergindo ao longo da investigação. Algumas dessas respostas iam no sentido do que nos parecia expectável, outras não e foi esse diálogo que fomos estabelecendo com os resultados do estudo empírico e o maior conhecimento dos teóricos, que sustentam estas nossas considerações finais.

O estudo foi de a natureza qualitativa embora se socorresse de instrumentos quantitativos (como já dissemos) e centrou-se na formação de professores em exercício no ISEDEF, perspectivando e a analisando a sua formação e confrontando-a com diversos modelos de formação de professores.

O estudo englobou um total de 87 sujeitos de diferentes categorias e funções entre os entrevistados e os que responderam o questionário. Participou apenas por uma mulher, docente da Academia Militar das FADM., o que não nos permite fazer inferências de género no âmbito do estudo realizado.

Do ponto de vista teórico-conceptual, a formação de professores foi tratado com base nas abordagens fundamentadas nas teorias de diversos autores envolvidos nesta matéria em especial do campo da educação.

Houve alguns constrangimentos na realização deste trabalho:

- ✓ Na Revisão da literatura, pelo facto da inexistência de literatura que aborde a formação de professores das instituições militares de formação.
- ✓ Fraca participação dos membros do ISEDEF e da Academia Militar no estudo, pois, embora com autorização, revelaram algumas resistências, provavelmente por ser pouco usual o pedido de colaboração para estes trabalhos;

- ✓ Pouca abertura de alguns sujeitos que responderam as perguntas das entrevistas; Recusa de alguns entrevistados ao registo de voz através de gravação, o que dificultou a nossa recolha;
- ✓ Impossibilidade do contacto directo com os professores que responderam ao questionário no ISEDEF;
- ✓ Indisponibilidade financeira para custear as deslocações ao exterior (Angola e Zimbabwe), conforme estava previsto.

Em relação aos cursos ministrados actualmente no ISEDEF, ficou claro que, embora esteja previsto que se ministrem de cursos de âmbito académico, neste momento, de acordo com as informações a que tivemos acesso através da análise documental e das entrevistas que foram feitas aos membros desta instituição, decorrem apenas cursos de âmbito militar.

Quanto aos conteúdos de abordagem no Currículo de formação actualmente implementado concluímos, serem todos de carácter militar, tendo em conta os cursos decorrentes.

Quanto às características e/ou perfil dos professores em termos dos níveis de formação concluímos a existência de dois grupos ou melhor, professores com tipos e níveis de formação diferentes. Dos professores em exercício uns possuem níveis de formação académicos superiores, mas com níveis de formação militar maioritariamente médio e outros com níveis de formação militares superiores mas ambos desajustados para o desempenho das funções docente numa instituição de ensino e formação superior como é o caso do ISEDEF. Isso, faz com que o perfil desses professores associado a vários factores de natureza sociocultural esteja longe de satisfazer o estabelecido pelo actual regulamento do Sistema de Ensino Superior em Moçambique; Concluímos ainda que esta discrepância entre os professores é consequência de nos anteriores processos de formação militar (pag. 79), quer no passado, como no presente, só se direccionam apenas à formação de dirigentes/líderes e nunca de professores, o que vem agravar-se com o recrutamento dos mesmos para o quadro docente, sem que se observe ao recomendado, à semelhança de outras instituições Universitárias em Moçambique.

Foi notório que quase todos os professores em exercício no ISEDEF não passaram pela formação pedagógica, estando em exercício de ordem e não pela profissão. Esta era a realidade que conhecíamos e que confirmámos

Constatámos a opção pela profissão docente, mas necessitam de uma formação, o que se parece adequar-se ao estabelecimento de parcerias com as instituições universitárias internas e externas ou a atribuição de bolsas de estudo para os professores em função das necessidades e por áreas, para que estes possam obter os graus académicos exigido para o exercício de funções, não apenas de interpretação ou transmissão, mas também de produção de conteúdos temáticos relacionados com as suas matérias porque, segundo (Garcia, 1999) a formação é um **processo** de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades docentes. Para Demo, (2004): "O mínimo que se exige é que cada professor elabore com mão própria a matéria que ministra, tal elaboração propende a ser uma síntese que poderá ser barata, se for reprodutiva, mas poderá ser criativa, se acolher tonalidade própria reconstrutiva".

Em relação ao critério de recrutamento dos professores para o quadro docente, a instituição tem recorrido aos critérios (interno, externo ou misto) admissíveis, pecando apenas na falta de rigor na selecção dos candidatos com os requisitos estabelecidos pelo regulamento do sistema de ensino superior.

Em relação à necessidades de formação, os dados obtidos deixam claro que todos os professores inquiridos manifestam a necessidade de formação em diferentes áreas, conforme nos mostram os gráficos 12 e 13, o que não corresponde à expectativa, dadas as características ou níveis de formação quer da área académica, como também militar, embora a formação académica tenha mais sujeitos com níveis mais elevados que a formação militar

Pelo tempo e pelas dificuldades que o ISEDEF tem vindo a enfrentar no seu dia-a-dia, deu para perceber que é momento de se pensar numa aposta da formação de professores que vão a médio e a longo prazo, constituir um quadro docente de profissionais

que possam assegurar um pleno funcionamento no exercício de actividades de formação de quadros, para as quais esta instituição foi criada daí que, o estudo deixa as seguintes recomendações que acha serem oportunas como contribuição.

Quanto à principal estratégia de formação dos professores em exercício, há divergência e contraditório ao que era esperado, pois esperava-se que grande número de professores pudesse ter como opção a formação científica, tendo em conta os seus níveis de formação conforme o gráfico 11.

Tentando responder às nossas questões iniciais que sintetizaremos numa só: que modelo e que estratégias se devem adoptar para a formação dos professores do ISEDEF, tanto no plano académico como militar, diremos:

- ✓ A formação a realizar deve ser maioritariamente em serviço; pois o ISEDEF não pode prescindir dos seus professores. Um sistema de supervisão e acompanhamento assente em trabalho colaborativo, parece adequar-se à instituição. Os paradigmas de Crescimento e de Resolução de problemas de Eraut 1999 enquadram bem este tipo de formação. No entanto e ainda na perspectiva de Eraut o paradigma do Déficit tem que ser equacionado, uma vez que há docentes que apresentam lacunas na sua formação inicial.
- ✓ As estratégias a privilegiar devem ser os cursos de formação e os seminários temáticos (conforme apontam os resultados dos inquéritos)
- ✓ Para além das áreas científicas e militares a formação em métodos e técnicas de ensino inserida num contexto mais vasto de Pedagogia do Ensino Superior tem que ter um lugar de destaque

Esta proposta surgiu como resultado do trabalho empírico, do aprofundamento teórico e da nossa reflexão que se organizou em torno de dois eixos:

**A adequação da formação à Instituição** – De acordo com o que lhe está atribuído o ISEDEF deve desenvolver actividades de ensino, investigação, doutrina e extensão à comunidade.

Para desenvolver estes desígnios o corpo docente e de investigadores deve satisfazer os requisitos previstos no regime jurídico do Ensino Superior. Os docentes militares devem obedecer a requisitos próprios, mas adequados à função. É necessário criar um centro de Investigação em Ciências militares que suporte a formação e a inovação. De momento e enquanto não se iniciem os cursos não estritamente militares previstos, os currículos e os conteúdos devem ser nas de formação das Ciências Militares nas suas múltiplas vertentes.

**Adequação dos cursos aos alunos** – Uma vez que o ISEDEF é uma instituição do Ensino Superior, obrigada ao cumprimento das suas exigências, os alunos devem possuir as habilitações necessárias ao ingresso no Ensino Superior. No entanto, numa fase de transição, devem ser organizados planos especiais de formação que permitam, a alunos que já estejam na instituição, adquirirem a formação académica de entrada no Ensino Superior, que poderá ser através de um ano “zero” ou um modelo de certificação de competências académicas e profissionais. Mais uma vez, teremos que ter planos de formação à medida.

Tentando objectivar mais o acima apresentado, parece-nos fundamental:

- A Criação de um Centro de planeamento para a formação cujos objectivos sejam propor anualmente um plano de formação e acompanhar seu desenvolvimento (cursos de doutoramento);
- A Criação um centro de investigação em Ciências Militares que sustenta a actividade de investigação e de formação do ISEDEF, em parceria com outras instituições nacionais e internacionais, de acordo com a sua classificação/Estatuto como estabelecimento de Ensino Superior da classe “A”.
- Implementação de um modelo - um modelo de formação inserido no paradigma construtiva por se ajustar melhor a uma perspectiva personalista e investigativa ( Zeichner, 1993) esta concepção está fundada numa epistemologia fenomenológica, na psicologia perceptiva e desenvolvimentista, mas também em princípios humanistas. Os programas de formação são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do "eu" de cada professor.

- Para além da formação centrada no professor-formando, parece de toda a pertinência uma formação centrada no processo para permitir, uma maior capacidade potencia as dimensões formativas experienciais, a formalização das práticas e transferência da prática da formação para a situação profissional.

Uma formação na perspectiva construtiva e centrada tanto no formando como no processo, parece ser a resposta mais adequada para o ISEDEF.

A obrigatoriedade de um nº de horas de formação pode também ser um fator de melhoria do desempenho dos professores.

No âmbito do desenvolvimento da formação, a abordagem da formação comportamental dos professores em contexto militar compreende um conjunto de competências a adquirir das quais destacamos:

- A relação com o próprio – saber ser, saber estar (perspectiva intra individual), onde destacamos as orientações vocacionais, as convicções, as atitudes e os valores pessoais;
- A relação com os outros – saber quem (superior hierárquico, pares e inferiores hierárquicos, colaboradores em sentido restrito), como uma extensão da relação intra-individual, regulada essencialmente por motivos internos;
- A relação com os componentes da organização e instituição – saber quem, saber como (perspectiva dos valores e praticas de referencia colectivo, das atitudes e comportamentos mais elogiados e incentivados e do desenvolvimento de habilidades especificas que possam garantir o sucesso na sua perspectiva funcional), como resposta e contra partida ao que a organização proporciona aos militares;

A relação com o contexto – saber o quê, saber quando, saber como (nas perspectivas intra e extra, nacional e internacional e de actuação conjunta e combinada,

### **Competências a desenvolver pela formação**

- Formação Científica (Técnica);
- Formação Comportamental - baseada em cívico moral e patriótica e deontologia militar de desenvolvimento de capacidades próprias de actividade militar;
- Formação Pedagógica indispensável a toda actividade docente.

Formação Científica e Técnica - abordagem sobre a formação Científica e técnica, tem a ver com às características dos professores alvo em exercício no ISEDEF de Moçambique, um assunto apresentado na problemática deste estudo. As características dos professores são confirmadas pelos dados obtidos aos professores inquiridos neste estudo, o que reforça a necessidade da sua formação Científica para obtenção do grau ajustado ao exercício de funções docentes no ensino superior, o caso ISEDEF de Moçambique.

Quanto ao modelo de formação comportamental, achamos necessário centrar aqui a nossa maior abordagem tomando em conta os aspectos Éticos e Deontológicos Militares. O modelo de formação comportamental é pelo facto de se tratar de um grupo de professores sujeito a um conjunto de exigências da cultura militar. O modelo de formação comportamental de professores militares devera proporcionar a aquisição das competências que respondam cabalmente os parâmetros desejados como pano do fundo. Assim, podemos dizer que a partir daqui estamos em condições de a título de subsídio, construir um princípio de uma abordagem sobre as competências a desenvolver na formação comportamental e organiza-las por dimensões, que poderão ser melhoradas e ampliadas ao longo de exercício da sua carreira docentes, de forma diferenciada e com recurso a várias formas metodológicas.

Formação Pedagógica -tendo em consideração os resultados do estudo obtidos junto aos inquiridos, e analisadas as características dos professores em exercício no ISEDEF e suas necessidades parece evidente a necessidade de um plano de formação assente no modelo de formação em exercício com incidência à formação pedagógica que segundo Maslow (1954) não se deve olhar apenas a Formação Pedagógica de Formadores em si só, mas também o objetivo. A formação pedagógica tem por objetivo fornecer um conjunto de competências pedagógicas indispensáveis para o exercício da actividade do professor ou de um formador. Os objectivos seleccionados pelo referencial de formação visam assegurar que o professor, no final do processo, deverá ser capaz no local de trabalho. Enquanto nisso, Tonet (2005), defende que os professores precisam ter primazia nas práticas educativas que pretendem desenvolver condições próprias para a emancipação humana. Por isso, concordando com

estes autores, apresentamos a seguir uma proposta de um plano de formação para os professores do ISEDEF, baseado no modelo de formação em exercício/serviço.

A obrigatoriedade de frequência de um número de horas de formação/ano pode também ser um factor de melhoria do desempenho docente

## **Plano da operacionalização da formação**

### ***1ª Fase (fase de transição)***

A primeira fase de transição destina-se a todos os professores em serviço, sem olhar para discrepância em termo dos níveis de formação (académicos e militares) por razões de alguns estarem a exercer as funções docentes ao longo da sua carreira, ministrando matérias específicas de carácter militar das diferentes especialidades dos Ramos (Exercito, Força Aérea e Marinha de Guerra) e com larga experiência, cujo objectivo é uniformiza-los aos métodos e técnicas de ensino numa perspectiva da pedagogia do Ensino Superior no ISEDEF (20 horas).

### ***2ª Fase. Formação Científica e Técnica***

Destacamos nesta fase para além da especialidade de cada professor, a necessidade da formação em Ciências Sociais aplicadas as Ciências militares. Com a formação Científica queremos promover o desenvolvimento profissional dos professores em Ciência, fundamentado em princípios científicos, tecnológico, pedagógico e humanístico que lhes permitam exercer suas funções de maneira consistente, responsável, analítica, eficiente e com projecção social, propiciando condições de intervenção para a formação de disseminadores de conhecimento nos campos pedagógico e tecnológico, dentro do sistema educativo. Fomentar a actualização contínua dos professores em serviço para que o conhecimento adquirido seja sempre latente, de forma que seja um subsídio a sua capacidade de inovar e dentro da sua realidade local, ser um pólo irradiador desta inovação no seu local de trabalho.

Um militar tem que compreender e agir no conhecimento da sociedade, em toda a sua complexidade.



### **3ª Fase – Formação Científica e Tecnológica**

A formação Científica e Tecnológica serão direccionadas aos professores do quadro orgânico do ISEDEF, que pela natureza da instituição e pelas características do Currículo de formação leccionam diferentes disciplinas de carácter militar mesmo sem ter passado pela respectiva formação. É com esta formação que pretendemos que os professores possam aprender um conjunto conteúdos de um plano Curricular relativo a uma acção de formação, visando dota-los quer com conhecimento Científico quer com conhecimento tecnológico necessários para o exercício de uma determinada profissão ou actividade profissional, incluindo as respectivas actividades praticas no seu dia-a-dia.

### **4ª Fase**

Formação avançada – formação de carácter militar, especialmente dirigida a professores com maior patente na hierarquia militar e incide nas áreas científicas militares mais acrescida (ex, Estratégia Militar, Geopolítica, Relações internacionais entre outras).

A par dum modelo de formação como apresentado e a implementar, torna-se necessário prever uma estratégia de curto prazo que enquadra os instrutores em serviço com pouca formação académica, mas que asseguram componentes praticas importantes da formação militar dos alunos do ISEDEF.

O quadro abaixo (quadro 14) apresenta uma proposta de formação para o publico suprarreferido.

**Quadro 14.** Plano de formação de professores em exercício para o ISEDEF.

| <b>FASES</b> | <b>SESSÃO</b>     | <b>TEMA</b>                                                                                                          | <b>TE</b>         |
|--------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 1ª Fase      | 1ª Sessão         | Caracterizar sistema de formação, pelos seus componentes                                                             | 1                 |
|              | 2ª Sessão         | Identificar as competências do Professor/Formador                                                                    | 1                 |
|              | 3ª Sessão         | Distinguir as necessidades humanas segundo <i>Maslow</i>                                                             | 1                 |
|              | 4ª Sessão         | Identificar processos e leis de aprendizagem segundo Gagné                                                           | 1                 |
|              | 5ª Sessão         | Definir os elementos do processo de comunicação                                                                      | 1                 |
|              | 6ª Sessão         | Caracterizar a motivação na formação                                                                                 | 1                 |
| <b>Total</b> | <b>6 Sessões</b>  |                                                                                                                      | <b>6 TE</b>       |
| 2ª Fase      | 1ª Sessão         | Caracterizar a dinâmica de formador, formando e objecto de aprendizagem.                                             | 2                 |
|              | 2ª Sessão         | Identificar as fases do modelo de Abordagem Sistémica da Formação.                                                   | 1                 |
|              | 3ª Sessão         | Relacionar entre si as variáveis de um Modelo de Tecnologia Educativa                                                | 1                 |
|              | 4ª Sessão         | Reconhecer os critérios de eficácia da formação                                                                      | 1                 |
|              | 5ª Sessão         | Interpretar um referencial de avaliação                                                                              | 2                 |
|              | 6ª Sessão         | Caracterizar objectivos pedagógicos                                                                                  | 1                 |
|              | 7ª Sessão         | Distinguir tipos de objectivo de formação                                                                            | 1                 |
|              | 8ª Sessão         | Redigir objectivos pedagógicos                                                                                       | 1                 |
|              | 9ª Sessão         | Escolher e aplicar métodos e técnicas pedagógicas mais adequados aos objectivos, público-alvo e contexto de formação | 1                 |
|              | 10ª Sessão        | Seleccionar meios e ajudas didácticas mais apropriadas para atingir os objectivos da formação estabelecidos          | 1                 |
|              | 11ª Sessão        | Elaborar uma Proposta de Intervenção Pedagógica                                                                      | 1                 |
|              | 12 Sessão         | Técnica de elaboração de POWERPOINT (TIC)                                                                            | 5                 |
|              | 13ª Sessão        | Exposições dos Professores                                                                                           | 1                 |
| <b>Total</b> | <b>13 Sessões</b> |                                                                                                                      | <b>6+18=24 TE</b> |

### Pistas para futuros estudos

É nossa opinião, que a partir dos resultados desta investigação, esteja aberto o caminho para que nos próximos estudos sejam desenvolvidos outros estudos temas de interesse não apenas da instituição, como também das Forças Armadas Moçambicanas em geral, a partir dos professores do Instituto Superior de Estudos de Defesa, como contributo no desenvolvimento da Ciência e da Investigação em Ciências Militares.

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, J. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia 2ª Edição revista e desenvolvida. Coimbra Almedina.
- Almeida, F. (2002, p.49-50), O Sistema de Formação de Formadores. *Estudos e Análises – 40*. Edição Setembro. 2002.
- Alonso, M.L. (1988). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um Modelo Para o desenvolvimento profissional dos professores. *In ser professor-contributos para um debate*. Porto: SPZN-Sindicato dos professores da Zona Norte, pp. 47-62.
- Alves, P.C. (2000b). *A qualidade de formação nas Forças Armadas*. In. Artigo apresentado no Congresso Nacional de qualidade em Lisboa.
- Alves, P. C. (2000). Objectivos da formação. *Jornal do Exército* 27. Propriedade do Estado Maior do Exército de Portugal.
- André, M. (Org.), *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002.
- Astolfi, J. P. (1995). *Une école pour apprendre*. Paris: ESF
- Barbier, T. M. & Lesne, M. (1986). *L' analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Janze.
- Barbot, M. J. & Camatarri, G. (2001), *Autonomia e Aprendizagem: A Inovação na Formação*. Coleção Original dirigida por Gaston Mialaret.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- Bell, J. (2004), *Como realizar um Projecto de Investigação*. 3ª Edição. Lisboa. Gradiva.
- Benavente, A. Ralambomanana, S. & Mbanze J. (2008). Luta Contra a Pobreza e Educação para a Inclusão: Transformar a Escola na Africa Subsaariana. *Revista Trimestral de Educação Comparada*.146, Junho.
- Behrens, M. (2011). Docência Universitária: Formação ou improvisação? *Revista Educação, Santa Maria*. V. 36, p 441-454, set/dez 2011.
- Bogdan, R. & Biklen (1994), *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução a Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto. Porto Editora.
- Borges, J.V. (2003). As Reformas do Ensino Superior Militar em Portugal. *Revista Militar*

*Pró- Pátria*, nº 2411, 47-73.

- Bordieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- Barroso, J. (2004). *Autonomia das escolas uma fixação necessária*. In Revista Portuguesa, de Educação, 2004, 17 (2), pp. 49-83
- Chandler, A. (1962). *Strategi and culture*. Cambridge: MIT. Press, 463p., 1962
- Campos, B. (2013), *Políticas Docentes: Formação e Avaliação*. Edição Mais Letras. 2013.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Canário, R. & Cabrito, B. (2008), *Educação e Formação de Adultos*. Mutações e Convergências. Lisboa, EDUCA.
- Canário, R. (1997). *Gestão da Escola: como elaborar o plano de formação*. Coleção cadernos de organização e gestão curricular. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz-Quebrada. Lisboa.
- Carvalho J. C. & Filipe J. C. (2014), *Manual de Estratégia – Conceitos, Prática e Roteiro*, 4ª Edição. Edições Silabo. Lda
- Champani, D.T. (2008). Formação académica em serviço: avanços, resistências e contradições de um grupo de professores de Ciências. *Ensaio* v. 10, n.1, Jun. 2008.
- Charlot, B. (1976). "Negotiation de besoins: nécessité ou impasse?" *Education Permanente*, 34, pp. 17-33.
- Chiavenato, I. (2006). *Recursos Humanos: O capital humano nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 2006.
- Comissão Europeia (2002). *Educação e Formação na Europa: Sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*, brochura.
- Cunha, A. M. O; Krasilchik, M. (2000). A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência, trabalho apresentado na 29ª REUNIÃO Anual Anped [seção Formação de Professores], Caxambu, 2000.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Porto Editora
- De Ketele, J. M; Chastrette, Cros, Mettelin, e Thomas, (1988). *Guia du Formateur*. Lisboa: De Boeck Wesmael-AS.

- Demailly, L. C. (1992), *Os Professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Demo, P. (2004). *A Educação do futuro e o futuro da educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Develay, M. Serradas, R. (2014). Seminário Metodológico sobre a Investigação em Ciências da Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa
- Dewey, J. (1934), *Art as experience*, Rahway, NJ: The Barnes Foundation Press. Diaz, S. A. (2006), *Uma Aproximação à Pedagogia - Educação Social* Revista lusófona de Educação nº 06.
- Durkheim, E. (1989). As Regras do Método Sociológico. In M. B. da Cruz (Org.), *Teorias Sociológicas: Os Fundadores e os clássicos*. (Antologia de Textos, Vol. I) (pp.365-383). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Elite, T.M. (1997). Necessidades de Formação Continua de Professores em relação a integração dos alunos com necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino.
- Eraut, M. (1999), *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Esteves, M. M. (2002), *Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores: Um estudo (Políticas de Educação; 10)*. – Lisboa.
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (orgs.). (1993). *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa incruzilhada. Em R. Bizarro & F. Braga, (org), *formação de professores de Línguas estrangeiras: estudos e experiências*. Porto: Porto Editora
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, PUF.
- Ferreira, N.S.C. (1994). Formação Continua e Unidade do Ensino básico. O papel dos professores das escolas e dos Centros de formação. Porto: Porto Editora
- Ferreira, N. S. C. (2003), *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Flick, U. (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Edição Monitor – Projecto e Edições. Lda. – Lisboa
- Formosinho, J.(2009), *Formação Contínua de professores*. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Porto Editora

- Formosinho, J.O. (2002), (Org) *A supervisão na formação de professores II- da Organização à Pessoa*. Colecção Infância. Porto. Porto Editora
- Formosinho, J. (2002), A Academização de formação de professores de crianças. *Revista Infância Educação Investigação e Práticas*, nº 4. P. 19-35.
- Formosinho, J. (2001). Formação pratica de professores: da prática docente na instituição de formação à pratica pedagógica nas escolas. In. Campos, B.P. (Org). *A formação de professores no Ensino Superior*. [S.I.] Cadernos de formação de professores.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In.: Flores e Viana (coord.) *Profissinalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga:CIED, Universidade do Minho.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freedman, T. (2005). *The Word is flat; a brief history of the twenty-first century*. Farrar, Strauss and Giroux
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Pratica Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (colecção Leitura).
- Ferreira, F. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Colecção Educação Básica. Porto: Porto Editora.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formation. Los ensinantes entre la teoria y la práctica*. Barcelona Paidós, 1991
- Fullan, M. & Hargreavs, A. (1996). *Whats Worth Fithing for your School*. New York: Teachers College Press
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores - para uma mudança educativa*. Porto; Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa; Publicações Dom Quixote.
- Garcia, F. P. (2010). *Da Guerra e da estratégia a nova Polemologia*. 2010.
- Gadotti, M. (2003). Boniteza de um Sonho. Ensinar - e aprender com sentido. *Revista Lusófona de Educação* nº 02. Lisboa
- Gimeno, B.J. & Ibanez, M.R. (1982), *Formação do Professorado de Educação Primaria e Secundaria. Estudo Comparativo Internacional*. CLB - Centro do Livro Brasileiro, Lda. Lisboa.

- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gripp & Test (2011). *Trajectórias Académicas; Um Estudo Comparado de Carreira Académica em Minas Gerais*. Brasil
- Guimarães, V. S. (2006). A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In.: (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade*. Campinas: Papirus.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard.
- Imbernón, J. (2010), *Formação Continua de professores*. Tradução Juliana dos Santos Partilha-Porto Alegre: Artmed.
- Isaia, S.M.A. (2004). Aprendizagem na docência Superior: desafios para a formação de professores. In. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul- ANPED Sul, 5. 2004, Curitiba Anais Curitiba: Pontifida Universidade Católica Paraná 2004.
- Horikawa, A.Y. & Jardimino, J.L. (2005). *Formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares*. Revista Lusófona de Educação nº 15.
- Jesus, S.N. (2000). *Motivação e formação de professores* Coimbra: Quarteto
- Jonnaert, P. (2002). *Competences et socioconstructivisme. Un cadre theorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jukov, M. & Rokassovski, G. (1953). *Podgotovki Ofitseri Staba*. Boevoi Ustav Sovetski Armij. Moscovo: Boennoi Proizvodstvo.
- Leme, R. (2005). *Aplicação Prática de Gestão de Pessoas por competências, Mapeamento, Treinamento, Seleção, Avaliação e mensuração, de resultados de treinamento*. Rio de Janeiro: Qualytmak.
- Libâneo, J. C. (2003). et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Laderriere, P. (1981). Note de Synthese – Tenances dans Le domaine de la formation des enseignants: La formation en cours de service –Bila de Traveux de I.O.C.D.E. Revue franise de pedagogie. V.55, p. 60-66, 1981
- Lima, A.L.P. (2002). Reflexão sobre a problemática das Forças Armadas. *Revista Militar* nº 2403, 243-246. Lisboa.
- Lopes, A. & Silva (2011), *Formação Contínua de Professores (1992-2007)*. Porto, Setembro.



- Lopes, J. & Silva, S. H. (2011), *O Professor faz diferença*. Lisboa; Edições Técnicas - Lda.
- Maldaner, O.A. (2003). A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores. Ijuri, Rio Grande do Sul: Ed. UNIJURI
- Marcelo, G.C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança Educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mesquita, N. A. S.; Soares, M. H. F. B. (2013). Aspectos históricos dos cursos de Licenciatura em Química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980.
- Mizukami, M. G. N. (2004). Aprendizagem da Docência: *Revista Centro de Educação. Santa Maria*, V. 29, nº 2, 2004.
- Morosini, M. (2000). *Docências Universitária e os Desafios da realidade nacional*. Brasília; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Naura, F.S. C. (Org.) (2003). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003
- Nóvoa, A. (1992), *os Professores e a sua formação*. Lisboa; Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992), *Formação de professores e formação docente*. In: António Nóvoa, Os professores e a sua formação. Lisboa; Publicações Dom Quixote
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In.: António Nóvoa. *Profissão professor*. Porto; Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: Martinez, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.
- Paulo, J. S. (2002). Ensino superior Universitário nas Forças Armadas. *Revista Militar*, nº 2411. Lisboa.
- Pacheco, J. e Flores, M.A. (1999). *Formatado e Avaliação do professor*: Porto: Porto Editora.
- Paulo, J.S. (2002). *Ensino superior Universitário nas Forças Armadas*. Lisboa. *Revista Militar*, nº 2411, 321-340.
- Pardal, L. A. Martins, A. M. (2005). Formação continua de professores : Concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 103-117.



- Perrenoud, P. (1996i), *Analyse Collective des pratiques pédagogiques peut elle transformer praticiens ?* In : *ACTES de L'Université de'Eté L'analyse des pratiques en vue du transfert des resussities*. Paris, Ministere de L' Education Nationale, L'Enseignement Superieur et de la Recherche, 1996i p.17-34).
- Perrenoud, P. (2001). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001a). A ambiguidade dos saberes e da relação com os saberes na profissão de professor. In: *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193
- Pimenta, S. G. E. (Orgs.), (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo*. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Reis, F. L. & Silva, M. J. R. (2012), *Princípios de Gestão*. Edições Silabo, 1ª Edição Lisboa 2012
- Rocha, L. (2006), A formação inicial de professores no Quadro do processo de Bolonha: Modelos e Desafios. *Revista Lusófona de Educação* nº 07.
- Rodrigues, A. (1991). *Necessidades de Formação. Contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, M A. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Lisboa, Universidade de Lisboa
- Rummel, J. F. (1977), *Introdução aos procedimentos de pesquisa em Educação*. Tradução de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre, Editora Globo.
- Salgado, C. M.T. (1997). *Avaliação da formação-Interface Escola/Empresa*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, M. & Matos, (1974), *Teorias e Praticas da Formação*. Construção para a Reabilitação do Trabalho Pedagógico.
- Serra, F.R; Ferreira, M.P; Torres, M.C. e Torres, A.P. (2010). *Gestão de Estratégia. Conceitos e Praticas* 2ª Ed. Lisboa, 2010. ISBN 978-972 757-606-7
- Schnetzler (1996). Como associar ensino com a pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências? Atas do II encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba. UNIMEP, 18-20 out. 1996

- Scocuglia, A. C. et. at, (2011), *Pedagogia Social*. Colecção Pedagogia Social, 2ª Edição. Expresso & Arte.
- Silva, A.M.C.A. (2000). *A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as praticas e as praticas de reflexão em formação*. Educação e Sociedade, Campinas, n 72.
- Shiroma, E. & Evangelista, O. (2003). Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, 2003.
- Spina (1991). Processo de Recrutamento do pessoal. Centro Ferroviário de Ensino e Selecção Profissional. Brasil
- Tonet, I. (2005). *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí (RS). Unijuri.
- Trivinos, A.N.S. (1992). Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: à pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1992
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (1999) *Manual de Investigação em Educação. Metodologia Para conhecer e Realizar o Processo de Investigação Científica*. 4ª Edição Actualizada. Lisboa, Fundação Calouste Gubenkian, Serviços de Educação e Bolsa.
- Vieira, M. R. & Vieira, C. (2005), *Estratégia de Ensino/Aprendizagem*. Colecção Horizonte. Instituto Piaget. 2005
- Vieira, A. (1999), *A Formação Continua de professores no limar da mudança - Um desafio a Escola Autónoma*. Revista Foco Informação (n 11, p. 11-16).
- YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Vilelas, (2009). *Investigação - o Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Silabo. Lda. 1ª Edição - Lisboa.
- Werle, F. O. C (2003). *Políticas de Modernidade e impactos na formação de professores: A realidade brasileira em análise*. Revista Lusófona de Educação nº 02. Lisboa
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Editora.
- Boletim da República, 2º Suplemento 2011. Estatuto do Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique

### Sites da Internet

<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/12531/recrutamento-e-selecao-de-professores#ixzz3rwT2vuQp>, disponível em 19 de Novembro de 2015

[http://www.bing.com/search?q=De+Ketele+\(2011\)+Modelos+de+formacao+de+professores&form=CMNTDF&pc=CMNTDF&src=IE-SearchBox](http://www.bing.com/search?q=De+Ketele+(2011)+Modelos+de+formacao+de+professores&form=CMNTDF&pc=CMNTDF&src=IE-SearchBox). Disponível a 30 de Setembro de 2014.

[http://cofaccariri.blogspot.com.br/p/blog-page\\_30.html](http://cofaccariri.blogspot.com.br/p/blog-page_30.html). Disponível a 20 de Dezembro 2015

<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/resenha-teoria-gagne-para-aprendizagem.htm>, disponível a 18 de Julho de 2016

<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/formacao-continuada-professores.htm>. Disponível a 2 de Março de 2014.

<http://www.verdade.co.mz/nacional/13600-novo-regulamento-do-ensino-superior-em-mocambique>. Disponível a 28 de junho de 2016

<http://www.luis.blog.br./tipos-de-professores-e-o-qual-a-formacao-para-ser-professor.aspx>. Disponível a 28 de Junho de 2016.

Johann, A. C. (1592). *Aprendizagem Cooperativa*. Disponível em: [http://cofaccariri.blogspot.com.br/p/blog-page\\_30.html](http://cofaccariri.blogspot.com.br/p/blog-page_30.html), aos 20 de Dezembro 2015.

Ribeiro, A. C. (1977), *Estratégia de formação dos oficiais das Forças Armadas Portuguesas*. Disponível em: ([htm://ww.marinha.pt/extra-ian2000/pag6](http://www.marinha.pt/extra-ian2000/pag6)), a 23 de Junho 2004

Piaget, J. & Vygotsky, L. (s/d), Em: (<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/novo-perfil-professor-carreira-formacao-602328.shtml>). 12 de Novembro de 2013.

[https://www.google.pt/?gws\\_rd=ssl#q=Quintilino+aprendizagem+cooperativa](https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=Quintilino+aprendizagem+cooperativa). 12 de Agosto de 2016

### **Documentos revisados**

**Boletim da República**, Estatuto do Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente General Armando Emílio Guebuza. Conselho de Ministro, Decreto n° 60/2011.

**Boletim da República**, Assembleia Popular Lei n° 4/83, 23 de Março. Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

MINED. Direcção Nacional do Ensino Básico. Programa de Ensino Primário do 1º grau, Maputo, UNICEF, 1996.

MINED/DNFPTE, Estratégia para a formação de Professores, 2004-2015: Proposta de Políticas. Maputo, 2003.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão, e Acção. Paris, 9 de Outubro de 1997.

## **Anexos**

## GUIÃO DE ENTREVISTA

### PARA O ISEDEF

A presente entrevista visa colher contribuições para enriquecer a investigação que tem por título: A formação e Profissão Docente em Contexto Militar: Um Estudo sobre o perfil do Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente General Armando Emílio Guebuza, em Moçambique. Considere que a vossa colaboração é um contributo imprescindível para o sucesso deste estudo. Ao responder a esta entrevista, sincera e cuidadosamente, estará a ajudar o investigador no desenrolar do estudo nesse sentido. Em nenhuma parte da Tese far-se-á referência ao seu nome, razão porque se lhe será atribuído um número e não nome sempre que se recorrer à informação por si fornecida.

A vossa escolha para participação no estudo como informante foi pura e simplesmente para colher a vossa experiência, o que poderia de certa forma trazer uma contribuição para uma boa qualidade não apenas de formação dos professores, como também para o desempenho do Instituto Superior de Estudos de Defesa-ISEDEF, no cumprimento da sua nobre missão de formação de oficiais do quadro permanente das Forças Armadas de Defesa de Moçambique-FADM, no actual contexto.

## Parte I. Caracterização

### ***Bloco A. Caracterização da Instituição***

#### ***Objectivo:***

- Perceber o que é o ISEDEF (sua missão, organização e Competências);
- Compreender a autonomia (Pedagógica, Financeira, Administrativa e Disciplinar) da Instituição?

### ***Bloco B. Caracterização dos Cursos ministrados no ISEDEF***

#### ***Objectivo:***

- Perceber as especificidades das características dos cursos ministrados no ISEDEF;
- Perceber os conteúdos de abordagem no Currículo de formação de quadros;
- Perceber a existência ou não, de cursos de formação de professores dentro do programa do ISEDEF;

### ***Bloco C. Quadro Docente***

#### ***Objectivo:***

- Perceber as Características dos professores do ISEDEF, em especial os em exercício;
- Perceber se todos os Professores pertencem o Quadro efectivo (Orgânico);
- Perceber o critério de recrutamento e selecção dos professores para o Quadro Docente;
- Compreender as Competências/perfil que deve ter o professor do ISEDEF;
- Perceber se o perfil os professores do ISEDEF responde as exigências estabelecidas pelo actual Regulamento do Sistema de ensino em Moçambique;
- Perceber o desempenho dos professores em exercício no ISEDEF;
- Perceber as necessidades de formação manifestadas pelos professores e como têm sido satisfeitas.

## Parte II. Questões operacionais

### ***Bloco A. Caracterização dos entrevistados***

**Objectivo:** Conhecer as funções dos entrevistados e a relevância de respostas a obter.

**Questões.** (vide tabela a seguir)

1. Qual é a sua função?
2. Há quanto tempo esta no ISEDEF?
3. Qual é o seu nível de formação académico?
4. Qual é o seu nível de formação militar?
5. Como é que passou a fazer parte do Quadro do ISEDEF

### ***Bloco B. Caracterização da Instituição***

**Objectivo:** Compreender o que é o ISEDEF, sua missão, organização e o futuro da instituição.

**Questões.**

1. O que é o Instituto Superior de Estudos de Defesa e quando é que foi criado?
2. Qual é a principal missão do ISEDEF?
3. Como é que está organizado o ISEDEF?
4. Quais são as competências do Instituição?

### ***Bloco C. Caracterização dos Cursos ministrados no ISEDEF***

**Objectivo:** Perceber as especificidades das características dos cursos ministrados

**Questões.**

1. Quais são as características dos cursos ministrados no ISEDEF?
2. Quais são os conteúdos de abordagem no Currículo de formação de quadros?
3. Como é que são concebidos os programas de formação? (*Institucional ou Professor*)?



4. Existirá ou não, dentro do programa do ISEDEF, Cursos de formação de professores? se existem, quais são as características dos cursos?
5. Acha que os cursos ministrados no ISEDEF satisfazem as necessidades dos professores?
6. Qual é o modelo adoptado na formação de quadros das FADM actualmente?

#### ***Bloco D. Caracterização dos professores***

**Objectivo:** - Perceber as competências e o perfil dos professores do quadro Docente da Instituição.

1. Como é que são designados os ministradores das disciplinas nos cursos de formação no ISEDEF? (Professores ou Instrutores)
2. Todos os Professores em exercício pertencem o Quadro efectivo (Orgânico)?
3. Quais são as Competências/perfil dos professores em exercício no ISEDEF?
4. As Competências/perfil dos professores satisfazem as necessidades da instituição? Se não, como é que a Instituição encara este problema?
5. Qual tem sido o critério de recrutamento dos professores para o quadro docente?
6. Acha que o critério privilegiado de recrutamento dos professores tem contribuído de alguma forma para aquilo que são as necessidades da instituição?
7. O actual regulamento do Sistema de Ensino Superior em Moçambique exige que um Professor do Ensino Superior (Universitário) deve possuir no mínimo o nível de Mestrado. O Critério de Recrutamento e selecção dos professores no ISEDEF têm observado a essas exigências?
8. Como é que avalia desempenho dos professores em exercício no ISEDEF?
9. Que necessidades de formação têm sido manifestadas pelos professores e como têm sido satisfeitas?
10. Gostaria de rectificar ou acrescentar algo do que acabou de responder? Se sim, o que é?

#### **GUIÃO DE ENTREVISTA**

## PARA AS UNIVERSIDADES POLITÉCNICA E CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

### **Parte explicativa**

A presente entrevista visa colher contribuições para enriquecer a investigação que tem por título: A formação e Profissionalização de professores em Contexto Militar: Um Estudo sobre o perfil do Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente General Armando Emílio Guebuza, em Moçambique. Considere que a vossa colaboração é um contributo imprescindível para o sucesso deste estudo. Ao responder a esta entrevista, sincera e cuidadosamente, estará a ajudar o investigador no desenrolar do estudo nesse sentido. Em nenhuma parte da Tese far-se-á referência ao seu nome, razão porque se lhe será atribuído um número e não nome sempre que se recorrer à informação por si fornecida.

A vossa escolha para participação no estudo como informante foi pura e simplesmente para colher a vossa experiência, o que poderia de certa forma trazer uma contribuição para uma boa qualidade não apenas de formação dos professores, como também para o desempenho do Instituto Superior de Estudos de Defesa-ISEDEF, no cumprimento da sua nobre missão de formação de oficiais do quadro permanente das Forças Armadas de Defesa de Moçambique-FADM, no actual contexto.

### ***Dados pessoais dos entrevistados***

#### ***Objectivo:***

1. Conhecer as funções do entrevistado na instituição;
2. Como é que passou a pertencer o quadro desta instituição;
3. Em que regime se encontra vinculado na instituição (contratado ou efectivo).

### **Perguntas de entrevista**

**Objectivo:** Colher informações sobre os seguintes aspectos:

1. Como é que esta Organização do quadro Docente (Orgânico) da instituição?
2. Qual é o perfil dos professores do Quadro Docente e sua satisfação a Instituição?
3. Os professores satisfazem as exigências do actual regulamento do Sistema de Ensino Superior em Moçambique?
4. Qual é o Critério de recrutamento dos professores para o Quadro Docente da instituição?
5. Qual têm sido o desempenho dos professores?
6. Qual é a sua opinião em relação a estratégia de formação para os Professores em exercício?
7. Quais são os problemas que a instituição terá passado com relação aos professores e como terá resolvido?
8. Que recomendações gostaria de deixar ao ISEDEF, em relação ao critério de recrutamento dos professores?
9. Gostaria de acrescentar ou rectificar algo do que acabou de responder nesta entrevista? se sim, o que é;
10. O que é que acha deste estudo que acabou de fazer parte como informante;

Obrigado pela colaboração

## Roteiro de Questionário

**Tema. *A formação de Professores e Profissionalização Docente em Contexto Militar. Estudo sobre o Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique.***

O presente questionário visa colher contribuições para enriquecer a investigação que tem como Título: A formação e Profissionalização de Professores em Contexto Militar: Um Estudo sobre o Perfil dos Professores do Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique. Considere-se como professor, Planificador, Director, Colaborador desta Instituição, que a sua colaboração é um contributo imprescindível não só para uma qualidade do desempenho do ISEDEF, no cumprimento da sua missão de formação de oficiais, como também para a credibilidade dos cursos ministrados nesta instituição de ensino e formação superior em Moçambique. Ao responder a este questionário, sincera e cuidadosamente, estará a ajudar as FADM no desenrolar da formação nesse sentido. Como sigilo, em nenhuma parte da Tese far-se-á referência ao seu nome, razão porque se lhe será atribuído um número e não nome sempre que se recorrer à informação por si fornecida.

A vossa escolha para participação no estudo como informante foi pura e simplesmente para colher a vossa opinião, o que poderia de certa forma trazer uma contribuição, sendo quadro desta organização a longos anos de carreira e pela experiência por que já passou, no exercício das suas funções.

Leia atentamente e responda as questões que na página a seguir lhe são que colocado.

## Questões

1. Qual é a sua função? \_\_\_\_\_

---

---

2. Qual é (são) a (s) disciplina (s) que lecciona?

a) Disciplina (s) Militar (s) \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

b) Disciplina (s) não Militar (s) \_\_\_\_\_

---

---

---

3. Qual é o seu nível de Formação?

a) Formação Académica \_\_\_\_\_

---

---

---

b) Formação Militar \_\_\_\_\_

---

---

---

---

4. Passou por alguma formação Pedagógica? Se sim, em que instituição e por quanto tempo? \_\_\_\_

---

---

---

---

5. Como é que foi recrutado para ser Professor na Instituição? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

6. Antes de ser recrutado o que fazia \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

7. O que é que entende de formação de professores em exercício e qual é a sua importância?

---

---

---

---

---

8. Qual devia ser a principal estratégia de formação para os professores em exercício? Escolha apenas uma opção, assinalando com X no espaço em branco por baixo de resposta.

**Quadro 1. Opções sobre a estratégia de formação de professores em exercício por área**

| N/O | Estratégia                                                | Resposta |
|-----|-----------------------------------------------------------|----------|
| 01  | Cursos específicos                                        |          |
| 02  | Seminários temáticos                                      |          |
| 03  | Trabalho colaborativo com outras Inst. de Ensino Superior |          |
| 04  | Assistência de aulas noutras Instituições                 |          |

9. Acha que necessita de alguma formação para tornar profissional? Se sim, escolhe apenas uma opção nos dois quadros a baixo seguir a área da sua preferência.

**Quadro 2. Necessidades de formação de âmbito Académico**

| N/O | Áreas                    | Resposta |
|-----|--------------------------|----------|
| 01  | Ao nível Científica      |          |
| 02  | Ao nível Pedagógico      |          |
| 03  | Ao nível de Planificação |          |
| 04  | Ao nível de Excussão     |          |
| 05  | Ao nível de Avaliação    |          |

**Quadro 3. Necessidades de formação de âmbito Militar**

| N/O | Área         | Resposta |
|-----|--------------|----------|
| 01  | Direcção     |          |
| 02  | Estratégia   |          |
| 03  | Gestão       |          |
| 04  | Planificação |          |

10. Gostaria de rectificar ou acrescentar algo do que acabou de responder? Sim, o que é?

---

---

---

---

---

11. O que é que acha deste estudos e da sua participação \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Obrigado pela sua colaboração



## GUIÃO DE ENTREVISTA

### PARA O ISEDEF

A presente entrevista visa colher contribuições para enriquecer a investigação que tem por título: A formação e Profissão Docente em Contexto Militar: Um Estudo sobre o perfil do Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente General Armando Emílio Guebuza, em Moçambique. Considere que a vossa colaboração é um contributo imprescindível para o sucesso deste estudo. Ao responder a esta entrevista, sincera e cuidadosamente, estará a ajudar o investigador no desenrolar do estudo nesse sentido. Em nenhuma parte da Tese far-se-á referência ao seu nome, razão porque se lhe será atribuído um número e não nome sempre que se recorrer à informação por si fornecida.

A vossa escolha para participação no estudo como informante foi pura e simplesmente para colher a vossa experiência, o que poderia de certa forma trazer uma contribuição para uma boa qualidade não apenas de formação dos professores, como também para o desempenho do Instituto Superior de Estudos de Defesa-ISEDEF, no cumprimento da sua nobre missão de formação de oficiais do quadro permanente das Forças Armadas de Defesa de Moçambique-FADM, no actual contexto.

## Parte I. Caracterização

### ***Bloco A. Caracterização da Instituição***

#### ***Objectivo:***

- Perceber o que é o ISEDEF (sua missão, organização e Competências);
- Compreender a autonomia (Pedagógica, Financeira, Administrativa e Disciplinar) da Instituição?

### ***Bloco B. Caracterização dos Cursos ministrados no ISEDEF***

#### ***Objectivo:***

- Perceber as especificidades das características dos cursos ministrados no ISEDEF;
- Perceber os conteúdos de abordagem no Currículo de formação de quadros;
- Perceber a existência ou não, de cursos de formação de professores dentro do programa do ISEDEF;

### ***Bloco C. Quadro Docente***

#### ***Objectivo:***

- Perceber as Características dos professores do ISEDEF, em especial os em exercício;
- Perceber se todos os Professores pertencem o Quadro efectivo (Orgânico);
- Perceber o critério de recrutamento e selecção dos professores para o Quadro Docente;
- Compreender as Competências/perfil que deve ter o professor do ISEDEF;
- Perceber se o perfil os professores do ISEDEF responde as exigências estabelecidas pelo actual Regulamento do Sistema de ensino em Moçambique;
- Perceber o desempenho dos professores em exercício no ISEDEF;
- Perceber as necessidades de formação manifestadas pelos professores e como têm sido satisfeitas.

## Parte II. Questões operacionais

### ***Bloco A. Caracterização dos entrevistados***

**Objectivo:** Conhecer as funções dos entrevistados e a relevância de respostas a obter.

**Questões.** (vide tabela a seguir)

1. Qual é a sua função?
2. Há quanto tempo esta no ISEDEF?
3. Qual é o seu nível de formação académico?
4. Qual é o seu nível de formação militar?
5. Como é que passou a fazer parte do Quadro do ISEDEF

### ***Bloco B. Caracterização da Instituição***

**Objectivo:** Compreender o que é o ISEDEF, sua missão, organização e o futuro da instituição.

**Questões.**

1. O que é o Instituto Superior de Estudos de Defesa e quando é que foi criado?
2. Qual é a principal missão do ISEDEF?
3. Como é que está organizado o ISEDEF?
4. Quais são as competências do Instituição?

### ***Bloco C. Caracterização dos Cursos ministrados no ISEDEF***

**Objectivo:** Perceber as especificidades das características dos cursos ministrados

**Questões.**

1. Quais são as características dos cursos ministrados no ISEDEF?
2. Quais são os conteúdos de abordagem no Currículo de formação de quadros?
3. Como é que são concebidos os programas de formação? (*Institucional ou Professor*)?

4. Existirá ou não, dentro do programa do ISEDEF, Cursos de formação de professores? se existem, quais são as características dos cursos?
5. Acha que os cursos ministrados no ISEDEF satisfazem as necessidades dos professores?
6. Qual é o modelo adoptado na formação de quadros das FADM actualmente?

#### ***Bloco D. Caracterização dos professores***

**Objectivo:** - Perceber as competências e o perfil dos professores do quadro Docente da Instituição.

1. Como é que são designados os ministradores das disciplinas nos cursos de formação no ISEDEF? (Professores ou Instrutores)
2. Todos os Professores em exercício pertencem o Quadro efectivo (Orgânico)?
3. Quais são as Competências/perfil dos professores em exercício no ISEDEF?
4. As Competências/perfil dos professores satisfazem as necessidades da instituição? Se não, como é que a Instituição encara este problema?
5. Qual tem sido o critério de recrutamento dos professores para o quadro docente?
6. Acha que o critério privilegiado de recrutamento dos professores tem contribuído de alguma forma para aquilo que são as necessidades da instituição?
7. O actual regulamento do Sistema de Ensino Superior em Moçambique exige que um Professor do Ensino Superior (Universitário) deve possuir no mínimo o nível de Mestrado. O Critério de Recrutamento e selecção dos professores no ISEDEF têm observado a essas exigências?
8. Como é que avalia desempenho dos professores em exercício no ISEDEF?
9. Que necessidades de formação têm sido manifestadas pelos professores e como têm sido satisfeitas?
10. Gostaria de rectificar ou acrescentar algo do que acabou de responder? Se sim, o que é?

#### **GUIÃO DE ENTREVISTA**

## PARA AS UNIVERSIDADES POLITÉCNICA E CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

### **Parte explicativa**

A presente entrevista visa colher contribuições para enriquecer a investigação que tem por título: A formação e Profissionalização de professores em Contexto Militar: Um Estudo sobre o perfil do Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente General Armando Emílio Guebuza, em Moçambique. Considere que a vossa colaboração é um contributo imprescindível para o sucesso deste estudo. Ao responder a esta entrevista, sincera e cuidadosamente, estará a ajudar o investigador no desenrolar do estudo nesse sentido. Em nenhuma parte da Tese far-se-á referência ao seu nome, razão porque se lhe será atribuído um número e não nome sempre que se recorrer à informação por si fornecida.

A vossa escolha para participação no estudo como informante foi pura e simplesmente para colher a vossa experiência, o que poderia de certa forma trazer uma contribuição para uma boa qualidade não apenas de formação dos professores, como também para o desempenho do Instituto Superior de Estudos de Defesa-ISEDEF, no cumprimento da sua nobre missão de formação de oficiais do quadro permanente das Forças Armadas de Defesa de Moçambique-FADM, no actual contexto.

### ***Dados pessoais dos entrevistados***

#### ***Objectivo:***

1. Conhecer as funções do entrevistado na instituição;
2. Como é que passou a pertencer o quadro desta instituição;
3. Em que regime se encontra vinculado na instituição (contratado ou efectivo).

### **Perguntas de entrevista**

**Objectivo:** Colher informações sobre os seguintes aspectos:

1. Como é que esta Organização do quadro Docente (Orgânico) da instituição?
2. Qual é o perfil dos professores do Quadro Docente e sua satisfação a Instituição?
3. Os professores satisfazem as exigências do actual regulamento do Sistema de Ensino Superior em Moçambique?
4. Qual é o Critério de recrutamento dos professores para o Quadro Docente da instituição?
5. Qual têm sido o desempenho dos professores?
6. Qual é a sua opinião em relação a estratégia de formação para os Professores em exercício?
7. Quais são os problemas que a instituição terá passado com relação aos professores e como terá resolvido?
8. Que recomendações gostaria de deixar ao ISEDEF, em relação ao critério de recrutamento dos professores?
9. Gostaria de acrescentar ou rectificar algo do que acabou de responder nesta entrevista? se sim, o que é;
10. O que é que acha deste estudo que acabou de fazer parte como informante;

Obrigado pela colaboração

## Roteiro de Questionário

**Tema. *A formação de Professores e Profissionalização Docente em Contexto Militar. Estudo sobre o Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique.***

O presente questionário visa colher contribuições para enriquecer a investigação que tem como Título: A formação e Profissionalização de Professores em Contexto Militar: Um Estudo sobre o Perfil dos Professores do Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique. Considere-se como professor, Planificador, Director, Colaborador desta Instituição, que a sua colaboração é um contributo imprescindível não só para uma qualidade do desempenho do ISEDEF, no cumprimento da sua missão de formação de oficiais, como também para a credibilidade dos cursos ministrados nesta instituição de ensino e formação superior em Moçambique. Ao responder a este questionário, sincera e cuidadosamente, estará a ajudar as FADM no desenrolar da formação nesse sentido. Como sigilo, em nenhuma parte da Tese far-se-á referência ao seu nome, razão porque se lhe será atribuído um número e não nome sempre que se recorrer à informação por si fornecida.

A vossa escolha para participação no estudo como informante foi pura e simplesmente para colher a vossa opinião, o que poderia de certa forma trazer uma contribuição, sendo quadro desta organização a longos anos de carreira e pela experiência por que já passou, no exercício das suas funções.

Leia atentamente e responda as questões que na página a seguir lhe são que colocado.

## Questões

1. Qual é a sua função? \_\_\_\_\_

---

---

2. Qual é (são) a (s) disciplina (s) que lecciona?

a) Disciplina (s) Militar (s) \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

b) Disciplina (s) não Militar (s) \_\_\_\_\_

---

---

---

3. Qual é o seu nível de Formação?

a) Formação Académica \_\_\_\_\_

---

---

---



b) Formação Militar \_\_\_\_\_

---

---

---

---

4. Passou por alguma formação Pedagógica? Se sim, em que instituição e por quanto tempo? \_\_\_\_

---

---

---

---

5. Como é que foi recrutado para ser Professor na Instituição? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

6. Antes de ser recrutado o que fazia \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

7. O que é que entende de formação de professores em exercício e qual é a sua importância?

---

---

---

---

---

8. Qual devia ser a principal estratégia de formação para os professores em exercício? Escolha apenas uma opção, assinalando com X no espaço em branco por baixo de resposta.

**Quadro 1. Opções sobre a estratégia de formação de professores em exercício por área**

| N/O | Estratégia                                                | Resposta |
|-----|-----------------------------------------------------------|----------|
| 01  | Cursos específicos                                        |          |
| 02  | Seminários temáticos                                      |          |
| 03  | Trabalho colaborativo com outras Inst. de Ensino Superior |          |
| 04  | Assistência de aulas noutras Instituições                 |          |

9. Acha que necessita de alguma formação para tornar profissional? Se sim, escolhe apenas uma opção nos dois quadros a baixo seguir a área da sua preferência.

**Quadro 2. Necessidades de formação de âmbito Académico**

| N/O | Áreas                    | Resposta |
|-----|--------------------------|----------|
| 01  | Ao nível Científica      |          |
| 02  | Ao nível Pedagógico      |          |
| 03  | Ao nível de Planificação |          |
| 04  | Ao nível de Excussão     |          |
| 05  | Ao nível de Avaliação    |          |

**Quadro 3. Necessidades de formação de âmbito Militar**

| N/O | Área         | Resposta |
|-----|--------------|----------|
| 01  | Direcção     |          |
| 02  | Estratégia   |          |
| 03  | Gestão       |          |
| 04  | Planificação |          |

10. Gostaria de rectificar ou acrescentar algo do que acabou de responder? Sim, o que é?

---

---

---

---

---

11. O que é que acha deste estudos e da sua participação \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Obrigado pela sua colaboração