

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Maura Juçá Manoel¹, Ilídia Cabral²

maurajm@hotmail.com, icabral@porto.ucp.pt

¹ Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica de Moçambique

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

O presente artigo enquadra-se no eixo temático da formação e desenvolvimento profissional, com enfoque na formação em contexto de trabalho. Parte do pressuposto de que a formação inicial, por si só, não é suficiente para formar o docente, e que é no ambiente escolar, no exercício da profissão, que o professor se desenvolve profissionalmente através da reflexão constante sobre a prática e da colaboração com outros professores. O estudo aborda o tema do desenvolvimento profissional do professor primário, assunto que é analisado através da sua relação com a atividade de formação contínua em Moçambique denominada “Jornadas Pedagógicas”. O objetivo deste estudo é o de analisar as Jornadas Pedagógicas e a sua eficácia para o desenvolvimento profissional docente na perceção dos diretores adjuntos pedagógicos e dos professores primários do primeiro ciclo, em duas escolas primárias completas da Beira, Moçambique. Dessa forma, o objeto concreto da pesquisa são as Jornadas Pedagógicas, legisladas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MINEDH) e criadas no âmbito da formação contínua dos professores primários, particularmente para professores que ensinam as duas classes iniciais. Para a recolha de dados, além de uma pesquisa documental junto da Direção Provincial de Educação de Sofala (DPES), foram

aplicados questionários aos professores primários do primeiro ciclo, bem como entrevistas semiestruturadas. Os diretores adjuntos pedagógicos foram, também, entrevistados, por participarem ativamente do processo de formação contínua dentro da escola. Procedeu-se, ainda, à observação de reuniões das Jornadas Pedagógicas e à dinamização de grupos de discussão focalizada. Os resultados apontam para a tendência, por parte dos diretores adjuntos pedagógicos e dos professores primários que participam efetivamente da atividade, para acreditarem na necessidade da formação contínua e valorizarem as Jornadas Pedagógicas. No entanto, estes entendem que esta atividade ainda apresenta limitações na sua execução no que tange aos seus impactos no desenvolvimento profissional do professor, havendo margens significativas para melhoria.

Palavras-chave: Formação Contínua, Desenvolvimento Profissional, Jornadas Pedagógicas.

1. Introdução

Para combater o problema das turmas numerosas e os baixos índices de aproveitamento dos alunos do ensino primário, especialmente no que respeita aos aspectos relacionados a oralidade, leitura e escrita, o Ministério da Educação de Moçambique criou, em 2008, a atividade denominada Jornadas Pedagógicas. Esta decisão foi tomada no âmbito da formação contínua do professor, tema que vem ganhando visibilidade nos fóruns das políticas educativas, bem como relevo nos meios académicos. Por se entender a importância da formação do professor durante o exercício da sua profissão, elegeram-se as Jornadas Pedagógicas como foco deste estudo. O propósito da pesquisa foi o de analisar as potencialidades e as limitações das Jornadas Pedagógicas no que respeita aos seus impactos no desenvolvimento profissional do professor. A investigação foi desenvolvida em duas escolas primárias na cidade da Beira, em Moçambique.

O pressuposto deste estudo é o de que o professor é um agente da sua própria formação e que a escola, como o local de exercício da sua profissão, é o espaço mais adequado para as atividades de formação contínua, as quais, se bem planificadas e desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e colaborativa, podem promover o desenvolvimento profissional docente.

Como ponto de partida, este artigo advoga que o conceito de formação contínua não se deve limitar aos cursos ministrados nas instituições oficiais de formação nem em

palestras e seminários de aperfeiçoamento pedagógico que, de um modo geral, são concebidos e dirigidos pelas estruturas do Ministério da Educação. Pelo contrário, é fundamental que se criem atividades no próprio contexto de trabalho, que gerem aprendizagem entre os docentes, sem depender de eventos esporádicos promovidos externamente.

2. Breve enquadramento teórico-conceptual

Este artigo defende a ideia de que é no exercício da sua profissão que o professor solidifica as suas teorias educacionais, as modifica, ou ainda, lhes atribui novos significados. Ou seja, à medida que o professor ensina, ele continua a aprender, pois o trabalho é fonte permanente de aprendizagem.

Para que haja êxito na formação contínua e ela produza verdadeiramente o desenvolvimento profissional dos professores, é fundamental que essa formação seja levada a cabo pelos próprios professores, como agentes ativos no processo, que seja desenvolvida dentro da escola, e que seja uma formação alicerçada numa perspectiva reflexiva e colaborativa.

2.1. O professor como agente da sua formação

Este artigo parte do pressuposto de que o professor é um sujeito em constante formação e que, por isso mesmo, é preciso dar-lhe o direito de participar ativamente na construção do seu saber, o que não acontece sem que haja reflexão. Neste contexto, é pertinente a afirmação de Führ (2015, p. 26) que diz que *“é na escola, à medida que o professor trabalha, que se pode perceber que o professor é uma pessoa em evolução”*.

Existe um elemento de “interformação” no processo da formação contínua, uma vez que ela ocorre através das relações interpessoais, como Garcia (1999) salienta. Porém, não se pode perder de vista a auto formação, uma vez que ela depende, em grande parte, do próprio sujeito. O professor precisa de querer aprender, estar motivado para tal, e de procurar autonomamente meios para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Formação de professores em contexto escolar

A formação dos docentes não se restringe à formação inicial, mas é um processo que se prolonga durante o exercício da sua carreira. Deste modo, à medida que o professor ensina, continua a aprender. Os programas de formação contínua são, portanto, essenciais para o desenvolvimento do professor. Entretanto, o que se verifica é que as atividades de formação contínua levadas a cabo pelo Ministério da Educação de Moçambique e pelos seus parceiros, apesar de terem o seu valor e de sempre produzirem novos conhecimentos, muitas vezes atendem mais às necessidades do sistema, distanciando-se da realidade da escola e das necessidades reais dos professores. As iniciativas que se têm mostrado mais eficazes são aquelas que são desenvolvidas no contexto escolar, local do exercício da profissão.

Portanto, este artigo defende que a escola é um espaço de aprendizagem da profissão, pois é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências para ensinar. É na experiência diária que os conhecimentos prévios adquiridos através da formação inicial são questionados, reestruturados, ou muitas vezes modificados (Libâneo, 2015).

Nesta mesma vertente, Führ (2015) afirma que quando a escola se torna um espaço de formação, isso possibilita a criação de redes de conhecimento entre os docentes, com oportunidade de troca de experiências vividas e conseqüentemente, isso “favorece o desenvolvimento de competências profissionais e a partir da prática, através da prática e para a prática” (p.25).

É à medida que surgem dificuldades no exercício da profissão que o professor, na procura de soluções, normalmente busca orientações de outros docentes mais experientes do que ele. São estas dificuldades, que se configuram, muitas das vezes, como um aparente incómodo, que podem impulsionar o professor a realizar novas aprendizagens. Neste cenário, a escola transforma-se num espaço de formação. É no recinto escolar que melhor se pode operacionalizar a articulação entre a teoria e a prática, partindo de um constante questionamento do professor sobre a sua própria atuação. Deste modo, a escola torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional.

2.3. A formação de professores e o trabalho colaborativo

Considerando que a escola é composta por uma rede de interações, partilhamos do pensamento de Führt (2015) que descreve a escola como um “lugar privilegiado para a formação docente, onde a formação do conhecimento se constrói na interação com o outro” (p. 26).

Portanto, a colaboração entre os professores é vista como um elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente.

Isto implica que os professores podem aprender a ser profissionais melhores através da interação com outros colegas. Entretanto, embora pareça unânime entre vários autores a necessidade da colaboração entre os docentes, convém salientar que o desenvolvimento de uma cultura de colaboração nas escolas se constitui como um desafio. O discurso tendencialmente assumido da necessidade de desenvolver modos de trabalho docente mais colaborativos, muitas vezes encontra resistências na sua implementação. Isto porque, conforme as palavras de Alarcão & Canha (2013,p. 48):

A colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. Implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo.

Além disso, a criação de uma cultura de colaboração é um desafio, porque se contrapõe ao individualismo que impera em muitos contextos educativos. Imbernón (2009) denuncia que na maior parte das escolas, o que predomina é uma “cultura individualista, uma cultura de isolamento, que propicia mais inconvenientes do que vantagens” (p. 58).

No presente estudo, advoga-se que a colaboração entre pares é um processo imprescindível na formação e na profissionalização docentes, ocorrendo através da relação com outros professores (Alarcão & Canha, 2013; Imbernón, 2009 & Roldão,2000).

A colaboração entre professores pode assumir uma multiplicidade de formas e rótulos. Pretorius (2006) menciona alguns exemplos de atividades colaborativas, tais como: “equipas de assistência a professores” ou “colaboração em pares” ou “ensino

em equipas” (p. 138). O mesmo autor destaca a importância da colaboração e afirma que essas atividades são aliadas do desenvolvimento profissional, apontando várias vantagens das atividades de colaboração no recinto escolar, entre elas:

os professores se sentem mais seguros e mais livres para fazerem experiências uma vez que o sucesso ou o fracasso é dividido com o grupo; a autoestima dos professores aumenta; os professores estão envolvidos numa situação de aprendizagem diária enquanto partilham ideias, experiências, e métodos bem-sucedidos dos outros, e avaliam a abordagem dos outros e finalmente os alunos colhem os benefícios da melhoria das capacidades de ensino dos professores (p. 138).

Deste modo, é no exercício da profissão, através do intercâmbio de experiências e da confrontação com as vivências com os colegas, que algumas das teorias aprendidas na formação inicial começam a ser questionadas ou solidificadas, gerando, assim, o desenvolvimento profissional do professor.

2.4. A formação de professores e a reflexão sobre a prática

Um outro aspecto igualmente importante é a reflexão sobre a prática educativa.

Na base do conceito de professor reflexivo encontra-se o pressuposto de que o professor é um profissional em constante formação, alguém que tem o direito (e o dever) de construir o seu saber.

Entre outros estudos sobre este tema, encontra-se a contribuição de Schön (2000), que formulou a sua teoria sobre o professor reflexivo em torno de três aspectos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O referido autor distingue reflexão na ação e sobre a ação, ao dizer que na primeira, o professor reflete durante a ação, como se estabelecesse um diálogo com a própria situação, sem intervir naquele instante. Por outro lado, a reflexão sobre a ação ocorre depois desta, quando o docente reconstrói mentalmente a ação com o propósito de analisá-la. A terceira etapa, que se refere à reflexão sobre a reflexão na ação, foi sumariada por Alarcão (1996, p.17) como uma fase essencial, pois ultrapassa as duas anteriores, sendo quando o profissional progride. A mesma autora (ibid.) sublinha que o ato de refletir sobre a reflexão é o que vai permitir ao professor determinar as suas ações futuras e compreender futuros problemas ou descobrir novas soluções.

Deste modo, corroborando a perspectiva de Schön (2000), o desenvolvimento profissional dos professores apresenta-se como um processo contínuo, baseado numa reflexão sistemática, inserida num contexto educativo concreto. À medida que o professor procura soluções para resolver situações pontuais no processo de ensino e aprendizagem e implementa as suas ações, o professor reflete. E é esse processo reflexivo que lhe permite um refazer constante da sua prática e das teorias educacionais que subjazem na sua mente.

O que se conclui até aqui é que a experiência profissional é um espaço de construção de novos saberes. Nele, o professor expõe-se, deixa claros os seus conhecimentos, as suas limitações e as suas dificuldades. Nas palavras de Führ (2015), o professor mostra *“a sua realidade, sem maquiagem, sem máscaras e, então através dessa troca ocorre uma ressignificação do saber docente”* (p.20).

Portanto, para que haja desenvolvimento profissional, o docente precisa de assumir uma postura cada vez mais ativa como agente da sua própria formação, devendo cultivar dentro da escola aspectos que favoreçam uma cultura organizacional de reflexão e colaboração entre os docentes.

3. Enquadramento e caracterização do objeto do estudo

Para refletir sobre o tema da formação contínua, o contexto escolhido foi o ensino primário na cidade da Beira, em Moçambique. O ensino em Moçambique foi nacionalizado em 1975, através do decreto 12/75, mas só foi elaborada uma lei da educação concretamente em 1983, sob a designação de Sistema Nacional de Educação (SNE), a qual foi revista no ano de 1992 (Golias, 1993, p.9).

Três anos após a revisão do SNE, Moçambique aprovou a Resolução 8/95 de 22 agosto/1995, que se referia à formação inicial e continuada de professores. Entretanto, cabe ressaltar que atualmente ainda faltam políticas educacionais que garantam a sua implementação de forma efetiva.

O Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC, 2006) afirma que, embora tenham sido criados programas de aperfeiçoamento de professores em serviço, a sua cobertura foi limitada. O referido plano reconhece que as condições nas escolas tenham impedido a aplicação de novas estratégias de ensino e cita a questão das turmas numerosas, com mais de oitenta alunos. Admitem-se, assim, as fragilidades

do ensino primário e a pertinência da formação contínua. O documento descreve: *“há professores que não dominam as suas disciplinas, faltam-lhes a capacidade para assegurarem uma aprendizagem efetiva, e estes fatores são agravados pelas exigências que o novo currículo coloca aos alunos e professores, e por uma relativa fraca monitoria e avaliação na escola”*. (MINED, 2006, p.29).

Face a esta situação, o Ministério da Educação criou um conjunto de iniciativas com vista a propiciar uma formação contínua de professores do ensino básico. De todas as atividades elencadas, este estudo elegeu as Jornadas Pedagógicas como objeto de investigação. Foi precisamente em agosto de 2008 que o Ministério da Educação, no seu IV Conselho Coordenador, deliberou a realização de Jornadas Pedagógicas como uma forma de contribuir para a melhoria das aprendizagens. Foram as dificuldades dos estudantes do ensino básico na leitura e escrita que levaram a uma recomendação aos órgãos da educação para que se multiplicassem os esforços, em todo o território nacional, disseminando estratégias eficazes no domínio de ensino da leitura e escrita iniciais.

É neste contexto que surge este estudo, que procura refletir sobre o seu funcionamento e impactos das Jornadas Pedagógicas, na perspectiva dos próprios docentes.

4. Metodologia

O objetivo que norteou este estudo foi o de analisar as potencialidades e limitações das Jornadas Pedagógicas no desenvolvimento profissional docente, na perceção dos professores primários da Beira, Moçambique.

Com base nesse objetivo, o que se procurou foi, de forma mais específica, identificar a natureza das atividades desenvolvidas e analisar as opiniões dos professores sobre a pertinência das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional do professor. Essa reflexão foi estruturada através de cinco questões orientadoras:

Qual a natureza das atividades realizadas no âmbito das Jornadas Pedagógicas?

Que necessidades de formação são identificadas pelos diretores adjuntos pedagógicos e professores, com vista ao desenvolvimento profissional efetivo dos docentes?

Qual a percepção dos diretores adjuntos pedagógicos e professores sobre a eficácia das Jornadas Pedagógicas no desenvolvimento profissional dos professores primários?

Que percepções têm os diretores adjuntos pedagógicos e os professores sobre o impacto das Jornadas Pedagógicas na melhoria da qualidade das práticas de ensino/aprendizagem?

Como se pode otimizar a eficácia das Jornadas Pedagógicas enquanto estratégia de desenvolvimento profissional contínuo dos professores primários?

Tendo em conta as características do objeto de investigação, e para que se pudesse interpretar as percepções dos professores e atribuir significados aos seus modos de olhar o processo da sua própria formação, optou-se por uma abordagem eminentemente qualitativa, na modalidade de estudo de caso. Deste modo, foram escolhidas de forma aleatória duas escolas primárias da cidade da Beira, de dimensões diferentes, e recolhidas as percepções dos professores primários do primeiro ciclo.

Como técnicas de recolha de dados recorreu-se à aplicação de questionários e à entrevista semiestruturada, grupos de discussão focalizada, análise documental e observação. Na primeira etapa, todos os professores que ensinam o primeiro ciclo foram inquiridos através de questionário e na segunda, foram selecionados para entrevista apenas três professores de cada escola, para o aprofundamento de algumas questões. Os grupos de discussão focalizada realizaram-se num ambiente aberto, para que os professores participassem livres de constrangimentos num debate sobre a questão em estudo. Foi ainda realizada uma visita à Direção Provincial de Educação de Sofala (DPES) para recolha de documentos relativos às Jornadas Pedagógicas. Os participantes neste estudo totalizaram os vinte e dois professores e dois diretores adjuntos pedagógicos (quinze professores da escola A e sete da escola B, designação adotada para preservar o seu anonimato).

5. Apresentação dos resultados

Para favorecer a compreensão das respostas apresenta-se um breve resumo do perfil dos participantes no estudo. O grupo foi formado por dois diretores pedagógicos e vinte e dois professores primários. Os docentes foram quinze da escola A e sete da escola B. Entre estes, vinte são do sexo feminino e apenas dois do sexo masculino. Entre os vinte e dois participantes, treze professores têm trinta a quarenta anos de idade. Percebe-se uma pequena diferença no que concerne ao tempo de serviço entre as duas escolas. Enquanto a escola A tem onze professores com mais de dez anos de serviço, e entre eles, dois com mais de trinta anos de docência, na escola B, entre os sete professores participantes, apenas um tem mais de trinta anos e os demais, têm menos de dez anos de carreira. Comparativamente, o que se percebe é que a escola B tem professores mais jovens e menos experientes do que os da Escola A.

No que se refere à formação inicial, a maioria dos professores das duas escolas fez o Curso de Formação de Professores Primários, num total de vinte e um docentes, com a exceção de apenas um docente da escola B. O tempo de duração do curso inicial variou entre um e dois anos.

Quanto ao perfil dos diretores adjuntos pedagógicos, ambos são do sexo masculino, com idade compreendida entre os trinta e os quarenta anos. Nenhum dos dois recebeu formação específica para ser diretor pedagógico, tendo feito somente o curso de formação de professores, do qual constam disciplinas relacionadas com a gestão escolar.

O estudo procurou, através dos diversos instrumentos de recolha de dados, compreender a percepção dos professores e diretores pedagógicos no que respeita respeito às Jornadas Pedagógicas.

Os participantes foram interrogados sobre a importância das Jornadas Pedagógicas e os dados mostraram que os professores e os diretores de ambos os grupos afirmam a sua importância. Também quando foram interrogados sobre o impacto das Jornadas Pedagógicas no desempenho como professor e, conseqüentemente, no aproveitamento dos alunos, os resultados mostraram-se muito favoráveis.

Embora as Jornadas Pedagógicas pareçam ser perçecionadas pelos professores como algo que contribui para o seu desenvolvimento profissional, no que toca a

perguntas relacionadas com a motivação e frequência de participação na atividade, os dados parecem mostrar uma certa incongruência.

Ao serem interrogados sobre a importância da atividade, entre os vinte e dois professores, apenas um disse que participa porque é obrigatório. Os demais vinte e um afirmaram participar por ser do seu interesse. No entanto, como pode ser visto no gráfico 1, embora reconheçam a importância das Jornadas, alguns professores participantes responderam que participam “às vezes”, “quando podem”, o que leva a crer que não entendem esta atividade como uma prioridade.



Figura 1: Regularidade da participação nas Jornadas Pedagógicas

Diante da pergunta: “Como avalia o nível de motivação dos professores em geral para participarem das Jornadas Pedagógicas? E a sua motivação em particular?” as entrevistas realizadas com seis professores revelaram percepções antagónicas: para alguns a motivação é alta e para outros, baixa.

Na Escola A nenhuma resposta indicou “motivação alta”. Quando muito, média e maioritariamente baixa. Os dados indiciam um certo descontentamento por parte dos professores. Um dos entrevistados usou a expressão “peso” para se referir às Jornadas Pedagógicas.

Outro aspecto que o estudo procurou identificar diz respeito à opinião dos participantes sobre o impacto das Jornadas Pedagógicas no desempenho do professor, bem como no aproveitamento dos alunos.

As respostas dos participantes, tanto através dos questionários, como das entrevistas, revelam a crença de que as Jornadas Pedagógicas são importantes e que essa atividade contribui para o desenvolvimento profissional.

Contudo, apesar de um discurso tendencialmente positivo sobre as Jornadas e sobre os seus impactos nas aprendizagens dos alunos, os dados recolhidos mostram que o aproveitamento dos alunos das classes iniciais é baixo.

Isso pode ser comprovado através dos dados encontrados no relatório denominado “Inquérito Sobre os Indicadores de Prestação de Serviços” (IPS), apresentado pelo Ministério da Educação em Moçambique, que apresenta uma perspectiva comparativa entre vários países africanos em relação ao aproveitamento do aluno no ensino básico.

Tabela 1: Índice de aproveitamento dos alunos comparados com outros países africanos

Pontuação	Moçambique 2014	Quênia 2012	Uganda 2013	Nigéria 2013	Togo 2013
Pontuação 0-100 (língua e matemática)	24	71	53	45	45
Pontuação em língua	23	80	53	46	45
Pontuação em matemática	26	61	58	40	44

Assim sendo, não foi possível comprovar que as Jornadas Pedagógicas contribuam, efetivamente, para a melhoria das práticas docentes e, conseqüente, para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

O estudo procurou avaliar, ainda, a opinião dos professores e dos diretores pedagógicos a respeito de outras duas vertentes: o nível de colaboração entre pares e a reflexão sobre a prática.

Os resultados mostraram que, apesar de os sujeitos da investigação afirmarem que há colaboração, esta é de pouca intensidade, essencialmente circunscrita à planificação em conjunto.

No que se refere à reflexão sobre a prática, trata-se de um assunto que não surgiu espontaneamente durante a recolha de dados e durante as observações das Jornadas Pedagógicas. Para além disso, foi possível observar “Jornadas” que

consistiram em reuniões de caráter muito informativo, sem qualquer atividade de cunho pedagógico.

Apesar de a maioria dos participantes afirmar que as Jornadas são eficazes para o seu desenvolvimento profissional, nem todos se encontram satisfeitos com as estratégias utilizadas.

Diante da questão sobre a eficácia das estratégias utilizadas nas Jornadas Pedagógicas, os resultados mostraram que, apesar dos discursos elogiosos, um número bem expressivo de professores não está satisfeito com a estratégia das Jornadas Pedagógicas.

Tabela 2: Satisfação dos docentes quanto às estratégias das Jornadas Pedagógicas

Escolas	Sim	Não
Escola A	10	5
Escola B	4	3

Finalmente, o último bloco de questionamentos que a pesquisa incluiu refere-se aos pontos positivos e negativos e às sugestões dos participantes para que as Jornadas Pedagógicas pudessem tornar-se mais eficazes.

Os participantes sublinharam como pontos positivos das Jornadas Pedagógicas a melhoria da ação pedagógica e o favorecimento de colaboração entre os docentes. Mas, por outro lado, elencaram vários pontos negativos, entre eles: a ausência de compensação financeira pela participação, a fraca participação, conteúdos e estratégias não adequados às necessidades, funcionamento durante a semana e em horário de aulas, e o tempo insuficiente alocado às Jornadas.

Em consonância com essas limitações mencionadas pelos participantes, foram indicadas várias sugestões para que estas se tornassem mais eficazes, entre elas: que houvesse uma compensação financeira (como ocorria no início por ocasião da implantação das Jornadas Pedagógicas), que houvesse mais empenho dos professores, que fosse dedicado mais tempo à atividade, que os conteúdos tratados nas reuniões fossem mais contextualizados e adequados às necessidades da escola,

que houvesse uma melhor seleção das estratégias utilizadas e, finalmente, que houvesse mais formação dos professores em relação às Jornadas Pedagógicas.

Portanto, parece ficar evidente que, apesar de um discurso tendencialmente positivo sobre as Jornadas Pedagógicas, os participantes ainda percebem muitas limitações, havendo margens significativas para a sua melhoria no que concerne aos seus impactos no desenvolvimento profissional do professor.

6. Síntese Interpretativa e Conclusiva

No final deste estudo podemos concluir que:

Os modelos de formação contínua que prevalecem em Moçambique parecem aproximar-se mais de um Paradigma Tradicional de desenvolvimento profissional.

Os participantes demonstram ter uma compreensão difusa dos conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional.

Embora os resultados apontem para uma aparente satisfação com as Jornadas Pedagógicas, não foi possível identificar o impacto das mesmas na melhoria do desempenho dos docentes, na melhoria no aproveitamento dos alunos e no desenvolvimento profissional docente.

Portanto, em termos de implicações para a prática, destacam-se cinco aspectos fundamentais que seria importante implementar:

Aproximar os modelos de formação contínua em Moçambique de um paradigma mais centrado na reflexão-ação e na aprendizagem entre pares;

Proceder a uma resignificação dos conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional junto dos docentes;

Resgatar a ideia da escola como sendo o local mais adequado para o desenvolvimento profissional docente;

Promover a colaboração entre os docentes, com vista à criação de comunidades profissionais de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional e organizacional;

Criar estratégias de desenvolvimento profissional que fomentem a adoção de uma atitude reflexiva na e sobre a prática.

De forma mais concreta, este estudo aponta para a necessidade de uma reflexão-ação em três níveis: ao nível macro, que inclui o MINEDH, DPES e outros *policy makers* educacionais, ao nível meso, que é o das organizações escolares, e ao nível micro, que se refere à ação dos professores.

Ao nível Macro, parece ser recomendável:

Continuar a apostar na formação inicial dos professores primários e valorizar a formação contínua, com vista ao desenvolvimento profissional;

Melhorar os referenciais e práticas de avaliação das Jornadas Pedagógicas, de modo a ser possível avaliar os seus reais impactos na melhoria do ensino e das aprendizagens;

Rever os cursos de formação inicial de professores, com vista ao aprofundamento de conceitos básicos, tais como, formação contínua e desenvolvimento profissional, pois são essenciais para o exercício da função docente.

Ao nível meso, das organizações escolares, recomenda-se:

Repensar a forma de organização do trabalho dos docentes, libertando-os de tarefas pedagogicamente inconsequentes e alocando tempo específico no seu horário de trabalho para uma ação educativa colaborativa e reflexiva sistemática, que possa conduzir, efetivamente, ao seu desenvolvimento profissional;

Que o Diretor Pedagógico assuma um papel mais proativo quanto às Jornadas Pedagógicas, tornando-se um mobilizador interno de práticas colaborativas e reflexivas dentro do recinto escolar.

Ao nível Micro, da ação dos professores, é recomendável que estes:

Assumam a responsabilidade pela sua auto formação, ou seja, o professor precisa de ter uma postura de aprendiz, de agente da sua própria formação, e aprender através dos seus próprios erros e das suas dificuldades enfrentadas no quotidiano escolar;

Adotem modos de trabalho mais colaborativos e promotores de uma reflexão conjunta e sistemática na e sobre a prática, que permitam uma aprendizagem eficaz entre pares, conducente à melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos.

Finalmente, ao concluir este estudo, tornou-se evidente que a formação de professores é um tema muito rico, havendo várias possibilidades para o seu aprofundamento. Diante da relevância do assunto sugere-se que outras pesquisas sejam levadas a cabo nessa direção, especialmente no que respeita à formação em exercício e ao desenvolvimento profissional do professor.

7. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Führ, R. C. (2015). *A construção coletiva na escola como espaço de formação*. Curitiba, Brasil: Appris.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professor: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Golias M. (1993). *Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo, Moçambique: Editora Escolar.
- Governo de Moçambique. (2015). *Plano Quinquenal do Governo moçambicano para (2015-2019)*. Recuperado em <http://www.portaldogoverno.gov.mz/>
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado, novas tendências*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2015). *Organização e gestão da escola, teoria e prática*. (6ª.ed.). São Paulo, Brasil: Heccus.
- Ministério da Educação e Cultura. (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura*. Relatório do sector da educação. Recuperado em <http://www.mined.gov.mz/Pages/Home.aspx>.

- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores, Em Nóvoa, A. (Coord.). *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, pp.15-38.
- Pretorius, F. (2006). Parcerias na Educação. In Lemmer (Ed.), *Educação contemporânea: questões e tendências globais*. (132-151). Maputo, Moçambique: Texto Editora.
- Roldão, M.C. (2000). *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro/ CIFOP.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.