

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ISABEL SENDA MACATANE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS
MODALIDADES E PRÁTICAS MAIS FREQUENTES EM ALGUMAS ESCOLAS
PRIMÁRIAS PÚBLICAS MOÇAMBICANAS**

JUIZ DE FORA

2013

ISABEL SENDA MACATANE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS
MODALIDADES E PRÁTICAS MAIS FREQUENTES EM ALGUMAS ESCOLAS
PRIMÁRIAS PÚBLICAS MOÇAMBICANAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador(a): Rogéria Campos de Almeida Dutra

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

ISABEL SENDA MACATANE

Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Suporte Acadêmico da disciplina Dissertação II do Mestrado Profissional, aprovada em ___/___/___.

Membro da banca - orientador(a)

Juiz de Fora, de de 2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pela saúde, fé e perseverança que tem me dado. Aos meus pais, Senda e Madalena, a quem honro pelo esforço com o qual souberam iluminar o caminho da minha vida apesar de não terem frequentado a escola. À Prof^a. Doutora Rogéria Campos de Almeida Dutra, pela orientação e apoio na realização deste trabalho, pela atenção e disponibilidade, assim como a forma incentivadora e crítica como orientou o trabalho. Aos meus filhos pelo reconhecimento à minha profissão, os quais têm desejado em um futuro próximo fazer educação, sabendo dos desafios do educador no contexto actual.

Muito obrigada por tudo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus tutores, Sheila, Raquel, Rafael e Daniel, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência, compreensão e competência. Pelos momentos partilhados sem esmorecimento. Pelo apoio incondicional e motivação que me proporcionaram nos momentos mais difíceis deste trabalho. Pelas valiosas contribuições, estimulando-me intelectual e emocionalmente para que este trabalho atingisse o estágio em que se apresenta de momento. Agradeço excepcionalmente as vossas sugestões à escrita deste trabalho que levaram a sucessivas revisões do texto, cujas eventuais falhas, inteiramente da minha responsabilidade, teriam sido mais numerosas se não fosse por suas críticas constantes e incisivas. Agradeço, de forma muito carinhosa, a actuação da tutora Sheila no período de construção deste estudo. Sua paciência infinita e sua crença absoluta na capacidade de realização a mim atribuída foram, indubitavelmente, os elementos propulsores desta dissertação.

Aos professores das escolas primárias de Boane que dedicaram algum do seu precioso tempo para responder ao questionário e às direcções de escolas que autorizaram a realização do estudo, o meu muito obrigada.

Ao meu companheiro Dinis que soube compreender, como ninguém, a fase pela qual eu estava passando. Que durante a realização deste trabalho, sempre tentou entender minhas dificuldades e minhas ausências, procurando se aproximar de mim através de expressões encorajadoras, sempre ao meu lado, sem nunca medir esforços para me ajudar. Agradeço-lhe, carinhosamente, por tudo.

A meus colegas moçambicanos e brasileiros, pelo incentivo à busca de novos conhecimentos, a todos os professores e professoras do curso de Mestrado em Avaliação e Gestão da Educação Pública, que muito contribuíram para a minha formação, dos quais tenho boas lembranças pela sabedoria e dedicação com a qual nos ensinavam, levando em consideração os problemas que fazem parte do contexto de seus alunos, sendo sensíveis às diversas situações e entraves que lhes foram apresentadas.

O meu grande agradecimento.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma investigação que procurou identificar como se configuram as práticas de formação continuada de professores de Moçambique em nove escolas primárias públicas do distrito de Boane na Província de Maputo. O objectivo é de contribuir para a articulação de um modelo de formação que valorize o espaço escolar e permanente exercício de reflexão-acção-reflexão como elemento crucial na formação continuada do professor com vista à melhoria da qualidade de ensino nas escolas primárias moçambicanas. Os professores pesquisados reconhecem a importância das reuniões pedagógicas como um dos elementos fundamentais no desenvolvimento da prática docente, porém a cultura de criatividade na realização de acções que permitem a identificação das dificuldades de ensino e elaboração de projectos que visem o aprimoramento de actividades voltadas tanto para a melhoria da prática pedagógica quanto de aprendizagem dos alunos não faz parte do trabalho docente nas escolas pesquisadas. Muitas acções de capacitação dos professores em serviço têm sido realizadas pelo Ministério da Educação, Direcção Provincial e Direcção Distrital, visando o desenvolvimento da prática docente, mas as mesmas não têm surtido efeitos adequados à solução dos problemas reais da prática pedagógica. Deste modo, a pesquisa propõe a criação de um modelo de formação continuada que consista na concepção de programas de discussão e identificação das dificuldades de ensino nas escolas, como uma forma de desenvolver o profissionalismo docente na reflexão-acção-reflexão no processo de ensino-aprendizagem à luz das tendências actuais de formação continuada e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos. Para que isso seja efectivo, o estudo propõe que se disponibilize um tempo necessário para que as escolas discutam e identifiquem os problemas pedagógicos do ensino e elaborem os respectivos projectos de superação; que o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), acompanhe e apoie as escolas no processo de concepção e execução dos seus projectos pedagógicos para a solução das dificuldades identificadas.

Palavras – chave: modalidades de formação continuada, Acção-reflexão-acção, desenvolvimento profissional

ABSTRACT

This paper presents results of a research which tried to find out how continued teacher training practices are formed in Mozambique. It was carried out in nine public primary schools in Boane District, Maputo Province. The main objective of the research is to contribute in the articulation of a training model that values the school premise and permanent reflection-action-reflection approach as a crucial tool for a continued teacher training in order to improve the teaching quality in Mozambican primary schools. The sample teachers involved in the research acknowledge the importance of pedagogical meetings to be fundamental tools for teacher development. Nevertheless, the same teachers admit that creativity and actions that would enable the identification of the teaching difficulties and project elaboration that would enhance pedagogical practices and learning do not appear to be taken into account very often. Many in-teacher enrichment actions to help teachers improve their teaching skills have been organized by the Ministry of Education, Provincial and District Education Directorates but they have not yielded the expected pedagogical practices. This research, therefore, proposes to create a permanent teacher training model which consists of conception of discussion programs and difficulty identification of teacher practices in order to develop teachers' professionalism based on reflection-action-reflection approach and teaching-learning processes bearing in mind the new trends in permanent teacher training which will consequently improve teaching and learning quality. The study proposes that there should be time available for schools to discuss and identify pedagogical and teaching problems and elaborate solution projects to overcome them; it also proposes that the Ministry of Education, through INDE (The National Institute for Education Development) should supervise and support schools during conception as well as the implementation of these pedagogical projects in order to solve the identified problems.

Key words: Continued Teaching Models, Reflection-Action-Reflection Approach and Professional Development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EP1 – Ensino Primário do Primeiro Grau

EP2 – Ensino Primário do Segundo Grau

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

MINED – Ministério da Educação

SACMAQ - Consórcio da África Austral e Oriental para a Monitoria da Qualidade da Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Estrutura da Educação em Moçambique pós independência (1975-1982) e antes da introdução do SNE----- | 35 |
| Figura 2: Estrutura do Sistema Nacional de Educação (SNE), pós independência (1983-1991) ----- | 37 |
| Figura 3: Estrutura do Sistema Nacional da Educação em Moçambique (1992 até à actualidade). ----- | 47 |
| Figura 4: Estrutura do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) --- ----- | 52 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: caracterização da capacitação oferecida aos professores para implementação do currículo----- | 82 |
| Gráfico 2: Envolvimento e participação de professores em reuniões pedagógicas-- | 84 |
| Gráfico 3: Avaliação da formação continuada que acontece na escola----- | 85 |
| Gráfico 4: Avaliação das estratégias utilizadas pela Direcção da escola na formação continuada de professores. ----- | 87 |
| Gráfico 5: Espaços de formação continuada privilegiadas pelos professores----- | 88 |
| Gráfico 6: Instituições que concebem e executam propostas de formação continuada de professores----- | 89 |
| Gráfico 7: Demandas de formação de professores nas escolas primárias de Boane -- ----- | 91 |
| Gráfico 8: modalidades de formação mais aplicadas na formação continuada de professores----- | 92 |
| Gráfico 9: Actividades consideradas mais importantes da formação continuada----- | 94 |
| | |
| Gráfico 10: Projecto colectivo da escola voltado para os alunos----- | 96 |
| | |
| Gráfico 11: avaliação da formação continuada Organizada pela escola----- | 98 |
| | |
| Gráfico 12: Instituições responsáveis pelos programas de formação continuada do professor----- | 99 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Periodização da Educação em Moçambique----- | 28 |
| Quadro 2: Blocos de Disciplina do EP2 e EP2----- | 36 |
| Quadro 3: habilidades e competências desenvolvidas em cada um dos ciclos de aprendizagem do Ensino Básico----- | 46 |
| Quadro 4: termos usados para designar a formação continuada de professores----- | 67 |
| Quadro 5: Cronograma de actividades----- | 107 |
| Quadro 6:cronograma orçamentária----- | 108 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Percentagem dos alunos da 6ª Classe em cada nível de leitura e cálculo matemático (2010). ----- | 20 |
| Tabela 2: Resultados da 1ª aplicação da Provinha – “Já Sei Ler”, por escola em 2012. ----- | 24 |
| Tabela 3: População escolarizada de Lourenço Marques em 1894 (actual Cidade de Maputo). ----- | 32 |
| Tabela 4: Anos de ingresso e de estudos no SNE (1983-1991). ----- | 38 |
| Tabela 5: Índices gerais de repetência, desistência e aprovação do Ensino Primário no currículo do SNE em Moçambique. ----- | 44 |
| Tabela 6: Anos de ingresso e de estudo no SNE (1992 até à actualidade). ----- | 48 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1. O SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO: DESCRIÇÃO DO CASO E BREVE RETROSPETIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM MOÇAMBIQUE | 27 |
| 1.1 . Periodização da Educação e Moçambique | 27 |
| 1.1.1. Educação Colonial (1845-1974): Educação de Dominação, Alienação e Cristianização | 28 |
| 1.2. A Formação de Professores Primários no Período da Educação Colonial (1926-1975) | 30 |
| 1.3. Educação no Primeiro Período Pós-Independência (1975-1982/1983-1991) e a Formação do Professor | 34 |
| 1.3.1. A Formação de Professores do Ensino Primário no Período Pós-Independência | 40 |
| 1.4. Introdução do Novo Currículo do Ensino Básico (2004) | 43 |
| 1.4.1. Principais Inovações do Novo Currículo do Ensino Básico | 45 |
| 1.4.2. Ciclos de Aprendizagem | 45 |
| 1.4.3. Ensino Básico Integrado | 48 |
| 1.4.4. Currículo Local | 49 |
| 1.4.5. Distribuição de Professores | 49 |
| 1.5. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação e o processo de elaboração e implementação do Novo Currículo do Ensino Básico | 52 |
| 1.5.1. Capacitação dos Professores para a Implementação do Novo Currículo | 54 |
| 1.5.2. Capacitação de Formadores Centrais | 55 |
| 1.5.3. Capacitação de formadores provinciais, distritais e professores em exercício (finais de 2003) | 56 |
| 2. MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUÇÕES PARA ANÁLISE DAS MODALIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS PÚBLICAS MOÇAMBICANAS | 61 |

| | |
|--|----|
| 2.1. Concepções sobre a formação continuada de professores | 64 |
| 2.1.1. Terminologias e sentidos subjacentes à formação continuada de professores | 65 |
| 2.1.2. Novos pensamentos e novas tendências para a formação continuada de professores | 73 |
| 2.2. O CAMINHO PERCORRIDO PARA A PESQUISA DO CAMPO | 77 |
| 2.2.1. Diálogo com os dados de experiências de formação continuada de professores nas escolas primárias públicas de Boane | 79 |
| 2.2.2. Resultados dos questionários: Experiência na actuação docente | 80 |
| 2.2.3. Participação dos professores na capacitação para implementação do novo currículo do Ensino Básico | 81 |
| 2.2.4. Duração dos seminários de capacitação | 82 |
| 2.2.5. Envolvimento e participação activa dos professores nas reuniões pedagógicas colectivas. | 83 |
| 2.2.6. A avaliação da formação continuada efectuada nas escolas primárias públicas | 85 |
| 2.2.7. A contribuição das estratégias utilizadas pela Direcção da escola nas actividades de formação continuada | 86 |
| 2.2.8. Espaços de formação continuada privilegiadas pelos professores | 87 |
| 2.2.9. Os responsáveis pela concepção e execução das propostas de formação continuada de professores | 89 |
| 2.2.10. As demandas de formação continuada nas escolas primárias públicas moçambicanas. | 90 |
| 2.2.11. As modalidades de formação continuada mais frequentes nas escolas | 92 |
| 2.2.12. Actividades mais importantes para o desenvolvimento reflexivo e crítico do professor na solução dos problemas do processo de ensino-aprendizagem | 93 |
| 2.2.13. O que os professores julgam como sendo condições preponderantes para garantir a formação continuada na escola | 94 |
| 2.2.14. Existência de projecto de actividades para a melhoria da profissionalização docente e conseqüentemente da qualidade de ensino na escola | 95 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.15. Projectos colectivos desenvolvidos pelos professores e voltados para os alunos----- | 96 |
| 2.2.16. A escola como espaço de formação continuada----- | 97 |
| 2.2.17. Condições necessárias para a formação continuada do professor na escola----- | 97 |
| 2.2.18. A avaliação cOntinuada organizada pela escola----- | 98 |
| 2.2.19. Instituições responsáveis pelos programas de formação continuada do professor----- | 99 |
| 2.2.20. A opinião dos professores em relação à concepção de que a formação continuada no espaço escolar influencia positivamente na prática da sala de aula----- | 99 |
| | |
| 3. PROPOSTA DE FORMAÇÃO----- | 101 |
| 3.1. Enquadramento da formação----- | 101 |
| 3.2. Nome ou designação da proposta de formação----- | 102 |
| 3.3. Objectivos do programa----- | 103 |
| 3.4. Metodologia----- | 104 |
| 3.5. Recursos ----- | 104 |
| 3.6. Avaliação ----- | 106 |
| 3.7. Cronograma de actividades----- | 106 |
| | |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS----- | 109 |
| 4.1. Propostas de actividades de superação----- | 111 |
| | |
| Referências----- | 112 |
| | |
| ANEXO----- | 116 |

INTRODUÇÃO

A educação moçambicana tem passado nas últimas décadas por muitas mudanças cujos avanços se observam nas reformas curriculares de ensino primário e capacitação de professores ocorridas a partir dos anos 1980. A estes aspectos, juntam-se: a ampliação da rede escolar; implementação de sistema de ensino organizado por ciclos de aprendizagem; introdução dos saberes locais no currículo do ensino básico; esforços envidados para integrar a grande variedade de programas de formação de professores em exercício; a distribuição gratuita do livro escolar e a abolição das propinas escolares (valores monetários pagos pelos pais e/ou encarregados de educação para o acesso e frequência do aluno à escola) a partir de 2005, eliminando algumas das barreiras de custos para o acesso e conclusão. Nesta conjuntura, a capacitação de professores é uma preocupação que se tem evidenciado nas reformas que vêm sendo implementadas para o incremento da qualidade da educação no país, pois ela aparece associada ao processo da melhoria de práticas docentes no ensino e aprendizagem. Assim, o envolvimento em estudos dos diferentes autores que se preocupam com a introdução de novas práticas de formação continuada em políticas educacionais ao longo dos dois anos deste curso de mestrado em gestão e avaliação da educação pública, nos ajudaram a definir com precisão a temática do nosso objecto de estudo, pois tínhamos algumas percepções sobre o caso, mas tornava-se difícil precisar um tema para pesquisa. Ao longo deste trabalho, adoptamos a expressão “formação continuada” que é uma das designações usadas pela literatura, para se referir à capacitação do professor em exercício a qual foi uma das modalidades desencadeadas pelo INDE na preparação dos professores moçambicanos com vista à implementação do novo currículo do ensino básico. As capacitações realizadas nesse âmbito constituíram o nosso foco de partida para a realização desta pesquisa.

Segundo a Fundação João Pinheiro, a partir das contribuições dos autores, Marin (1995), Candau (1997), Nascimento (2000) e Santos (1998), a capacitação docente

“é uma formação continuada que se dá após a formação inicial, tendo em vista a adequação dos conhecimentos existentes às

exigências da actividade profissional, por meio de aperfeiçoamento do saber e das técnicas e atitudes necessárias ao exercício da profissão, de forma a assegurar eficácia na formação dos alunos (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2004, P. 5).

Acompanhando as políticas públicas relacionadas à área de reformas curriculares da educação, a formação continuada de professores tem sido uma das que apresenta maior grau de complexidade na qual suas acções precisam ser pensadas desde o âmbito da planificação curricular de ensino até à sua execução. Diversos são os obstáculos a ela relacionados: a divergência entre as acções de formação privilegiadas e as necessidades reais de professores, alunos e escola; a falta de fundos que pode limitar a realização de quantidade e qualidade de capacitações planificadas, a falta de supervisão e apoio das escolas; professores com diferentes níveis de formação e conhecimento, bem como o tipo de gestão que predomina nas escolas.

Neste sentido, o presente trabalho de dissertação analisa como se configuram actualmente, as acções de formação continuada de professores nas escolas primárias públicas moçambicanas, com objectivo de contribuir para a articulação de um modelo de formação continuada de professores que valorize o espaço escolar e permanente exercício de acção - reflexão - acção como um elemento crucial na formação continuada do professor e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de ensino. Para isso, o nosso campo de análise consistiu em nove escolas primárias públicas do Distrito de Boane em Maputo-Provincia.

O interesse pela formação continuada de professores em Moçambique prende-se, em primeiro lugar, ao facto de sermos profissionais da educação (como docentes e técnicos do Ministério da Educação), em segundo, pela preocupação que sentimos quando frequentemente se afirma que dentre os vários factores que concorrem para uma educação de fraca qualidade em Moçambique tem a ver com a formação inadequada dos professores no geral e, em terceiro lugar, pela necessidade de fazermos parte do grupo de discussão sobre o tipo de formação necessária para o desenvolvimento profissional dos professores na reflexão-acção-reflexão no processo de ensino-aprendizagem. Pretendemos, portanto, profissionais que sejam capazes de trabalhar, valorizando a sua profissionalização e profissionalidade na resolução dos problemas de ensino e que entendam o aluno enquanto sujeito participante da sua formação dentro do espaço escolar.

Este desejo surge a partir do momento em que apesar das diversas actividades desenvolvidas pelo Ministério da Educação e outros sectores interessados na área, indubitavelmente notamos que as novas exigências e decisões educacionais, todas elas importantes por buscarem superar os problemas de acesso e melhoria da qualidade de ensino, reduzindo as desistências nas escolas públicas, entre outros, as reformas educacionais em Moçambique acabaram por exigir mais do que as competências desenvolvidas pelos professores apenas na sua formação inicial e nas capacitações desencadeadas no processo de transformação ou reformas curricular. Como bem nos alerta o Ministério da Educação no seu Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC, 2006),

Foram lançados programas de aperfeiçoamento de professores em serviço, mas a sua cobertura foi limitada e as condições nas escolas impedem a aplicação de novas estratégias de ensino (turmas com mais de 80 alunos). Há professores que não dominam as suas disciplinas, faltam-lhes a capacidade para assegurarem uma aprendizagem efectiva. Estes factores 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.28-29).

As dificuldades aqui apresentadas, ainda persistem no nosso sistema educativo, basta perceber que mesmo com as taxas de aproveitamento relativamente altas apresentadas pelas escolas, o nível de rendimento de alunos registou uma queda a partir de 2008 comparativamente aos anos lectivos precedentes (MINED, 2012). Segundo o Ministério da Educação, “muitos alunos têm dificuldades na compreensão e capacidades cognitivas, levando com que até ao fim do 1º ciclo do Ensino Primário (portanto, 2ª classe), muitas crianças ainda apresentem dificuldades sérias na leitura e escrita” (p.32).

Uma das grandes preocupações neste contexto é a “preparação insuficiente das crianças que ingressam” pela primeira vez na 1ª classe, e a expansão explosiva da rede escolar que não é acompanhada por um nível suficiente de investimentos, principalmente nas áreas de formação de professores, aquisição de livros e material didáctico necessário.” (MINED, 2012, p.32). Deste modo, as características e as práticas de formação continuada de professores assim como as contribuições e implicações que determinadas acções podem trazer para o actual contexto educacional, constituem o nosso objecto de estudo.

Diante de grande preocupação que a sociedade moçambicana enfrenta em relação à qualidade de ensino, percebemos que em novas políticas educacionais, vários autores, como, Esteves & Rodrigues (1993), Imbernón (2010), Nascimento (1996), Novoa (1992, 2007), Perrenoud (2002) e Robate (2006) também têm se preocupado com o trabalho docente nas escolas. É, portanto, oportuno e necessário aprofundar essa discussão e o conhecimento sobre como se configuram as modalidades mais aplicadas na capacitação ou formação continuada do professor em exercício nas escolas primárias públicas do distrito de Boane; que papel ou contributo têm essas modalidades de formação na melhoria da profissionalização docente; que espaços são mais privilegiados para a formação continuada do professor; quem são os principais elaboradores e gestores de projectos de formação continuada do professor em exercício; e, por fim, sinalizar que estratégias podem contribuir no desenvolvimento da capacidade de reflexão-ação-reflexão do professor moçambicano no trabalho docente.

Nesta perspectiva, a busca por uma educação eficiente¹ e eficaz² em Moçambique exige, necessariamente, a elevação da capacidade do Sector da Educação, com docentes cada vez mais qualificados para a gestão dos processos de mudanças bem como assegurar a consolidação das reformas iniciadas na área.

Desde o período correspondente à Independência Nacional e a ruptura com o sistema de educação colonial, Moçambique tem vindo a introduzir mudanças na área da educação com vista ao aumento da oferta de uma educação de qualidade para todos. Todavia, embora notemos um grande progresso no tocante ao crescimento do acesso de maioria das crianças à educação, a qualidade de ensino, conforme apresentamos mais adiante, continua fraca. Neste sentido, sabendo que para a implementação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicação em novas posturas frente ao conhecimento e práticas no processo de ensino-aprendizagem, a formação continuada do professor é um aspecto fundamental (PERRENOUD, 2000), então, repensar a formação continuada do professor, com ênfase no seu desenvolvimento crítico e reflexivo na prática docente, é relevante e é de particular actualidade em função do recente contexto de reforma curricular do ensino básico,

¹ Eficiência é a capacidade de obter bons resultados de ensino utilizando meios simples possíveis, isto é, realizar o ensino da melhor forma possível. Segundo Drucker (apud STONER, 1999) eficiente significa "fazer as coisas, certo" Drucker (apud STONER, 1999, p. 136).

² Já eficaz é a capacidade de fazer o que é preciso. A capacidade de determinar objectivos apropriados. Escolher os melhores caminhos para ensinar os alunos a saber; é o resultado da eficiência; é "fazer as coisas certas" Drucker (apud STONER, 1999, p. 136)

cuja sua implementação constitui um dos grandes desafios à qualidade do sistema de ensino em Moçambique.

Com base nestes pressupostos, a escolha do tema de que a formação continuada do professor no espaço escolar permite o seu desenvolvimento reflexivo e criativo e conseqüentemente o melhoramento de ensino e aprendizagem, justifica-se pelo facto de que para a formação qualitativa e integral do aluno, conforme o plasmado pela política educacional moçambicana, é fundamental que o modelo de formação continuada do professor valorize o espaço escolar e permanente exercício colaborativo de *ação-reflexão-ação* na prática lectiva fazendo do processo de ensino-aprendizagem, um elemento fundamental que garanta o desenvolvimento do pensamento criativo e reflexivo do professor, respeitando, portanto, as tendências contemporâneas de formação docente.

A discussão e realização de actividades docentes devem ser vistas como uma forma estratégica de formação continuada que permite o desenvolvimento profissional do professor no quotidiano escolar. É importante compreender que a eficiência e a eficácia de qualquer sistema educativo, em particular do nosso país, onde há muitas dificuldades na implementação de políticas de preparação qualitativa dos professores primários na formação inicial, bem como limitações nas capacitações e supervisões pedagógicas que deviam ser realizadas pelo Ministério da Educação e outras instituições de ensino interessadas, dependem indiscutivelmente da formação continuada do professor na escola.

Entendendo a escola como espaço de formação é fundamental, porque permite uma maior articulação da formação inicial com as condições concretas de trabalho do professor, onde as propostas de mudanças deverão ser levantadas, discutidas e concretizadas num plano de acção pedagógica que garanta um processo formativo e instigador de tomada de decisões para a construção de uma cultura crítica e reflexiva da equipe escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, os projectos de formação continuada concebidos e desenvolvidos pelos próprios professores no espaço escolar podem permitir o crescimento profissional docente e, conseqüentemente, a qualidade de ensino que responda integralmente as situações reais e concretas da escola pública. Como podemos notar através dos estudos feitos na área, a falta deste tipo de práticas nas escolas reduz a qualidade de ensino oferecido pelos professores. Tomando como exemplo a pesquisa realizada pelo Consórcio da África Austral e Oriental para a

Monitoria da Qualidade da Educação (SACMAQ)³ em Moçambique no ano de 2010, facilmente percebemos que os alunos da 6ª classe do Ensino Básico, apresentam níveis muito baixos de leitura e cálculo matemático o que nos leva a pensar que esses alunos transitam de um ciclo para o outro sem que tenham desenvolvidas as competências propostas pelo actual plano curricular de ensino, contrariando, nesse sentido, as intenções do novo sistema de avaliação dos alunos por ciclos de aprendizagem, pois a 6ª é a penúltima classe do 3º ciclo do ensino básico, por isso, os alunos já deveriam ter superado as dificuldades abaixo apontadas (vide a tabela 1).

Tabela 1. Porcentual dos alunos da 6ª Classe em cada nível de leitura e cálculo matemático (2010)

| Língua Portuguesa | | | Matemática | | |
|-------------------|--------------------------|-------|------------|------------------------------|-------|
| Nível 1 | Leitura pré | 2,3% | Nível 1 | Numeracy pré | 0,4% |
| Nível 2 | Leitura emergente | 3,9% | Nível 2 | Numeracy emergent | 12,6% |
| Nível 3 | Leitura básica | 11,2% | Nível 3 | Aritmética básica | 41,7% |
| Nível 4 | Leitura para significado | 28,8% | Nível 4 | Começando numeracy | 32,1% |
| Nível 5 | Leitura interpretativa | 32,7% | Nível 5 | Numeracy competente | 11,4% |
| Nível 6 | Leitura inferencial | 16,1% | Nível 6 | Matematicamente skilled | 1,7% |
| Nível 7 | Leitura analítica | 5,0% | Nível 7 | Resolvendo problema concreto | 0,1% |
| Nível 8 | Leitura crítica | 0,1% | Nível 8 | Resolvendo problema abstrato | 0,0% |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do relatório da Avaliação do SACMAQII sobre níveis de Leitura e Matemática

Analisando os dados da tabela acima, claramente notamos que a maioria dos alunos da 6ª classe ainda apresenta muitas dificuldades na leitura e resolução de exercícios de cálculo matemático. Em geral, ainda não atingiram o nível ou competência de leitura crítica de textos. E, olhando para as respectivas percentagens, notamos que mesmo para os níveis mais baixos de leitura, poucos alunos dominam as habilidades exigidas na classe, isto é, a maioria ainda se encontra no nível 4 e 5 (de leitura para o significado e leitura para a interpretação), mas também não chegam a 50%. E, na mesma situação, verificamos que no cálculo

³ Southern and Eastern África Consórtium for Monitoring Educational Quality – O Consórcio da África Austral e Oriental para a Monitoria da Qualidade da Educação foi criado em 1990 com o objetivo de criar capacidades nesta área de avaliação da qualidade de ensino nos países da região e, também formar capacidades nesta área. Neste momento, este Consórcio inclui 14 países, nomeadamente: Botswana, Quênia, Lesotho, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Seychelles, África do Sul, Suazilândia, Tanzania, e Zanzibar, Uganda e Zâmbia.

matemático, uma percentagem elevada de alunos está no nível 3 e 4, e nenhum deles atingiu o nível 8 que é a de resolução de problemas abstractos. Por isso, estes resultados, colocam em dúvida a questão da capacidade reflexiva e criativa do professor na orientação do processo de ensino-aprendizagem. São estas preocupações pelo rendimento pedagógico do aluno nas escolas primárias moçambicanas e as modalidades de formação continuada do professor que nos remetem ao seguinte questionamento: Como se dá a formação continuada dos professores primários em Moçambique tendo em conta as práticas e modalidades mais frequentes?

De acordo com os aspectos que abordamos até ao momento, definimos que é possível desenvolver nas escolas, práticas de formação continuada que permitam o desenvolvimento profissional crítico e reflexivo do professor no processo de ensino-aprendizagem, visto que a formação continuada centrada no espaço escolar é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se actualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes, trocando experiências entre eles. Nesta perspectiva, a formação não deve se limitar exclusivamente a cursos ministrados nas instituições oficiais de formação, nem em reciclagens, palestras e seminários gerais de aperfeiçoamento pedagógico, concebidos e dirigidos excepcionalmente pelos profissionais centrais da educação, distanciando-se do desenvolvimento de actividades internas da escola.

As acções realizadas pelo Ministério da Educação em paralelo com outras modalidades de formação concebidas e realizadas no ambiente escolar, melhoram e desenvolvem significativamente a profissionalização docente e conseqüentemente a qualidade de ensino. Porém, o desenvolvimento da capacidade de reflexão – acção - reflexão só se dá num contexto de exercício e empenho permanente do indivíduo no seu trabalho. Num contexto em que o Ministério da Educação, postula no seu Plano Estratégico (2012-2016, p.9) que a: “educação é um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a afirmação e a integração do indivíduo na vida social, económica e política”, é preciso que o professor invista na sua constante formação, pois, é de suma importância manter-se actualizado, e assim sentir-se mais preparado para enfrentar os desafios que se apresentam em sala de aula, do dia-a-dia do seu trabalho.

O Ministério da Educação fundamenta ainda que “a educação é um factor indispensável para a continuação da construção de uma sociedade moçambicana que tem os seus alicerces enraizados no ensino primário” que é “o eixo do nosso sistema educativo no processo da socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais como leitura, cálculo e de experiências e valores comumente aceites na comunidade”.(MINED, 2012, p. 9). Por isso, o processo educativo precisa ser orientado por profissionais plenamente competentes para responder de forma adequada, as intenções nela plasmadas. A partir desta percepção, acreditamos que a reforma curricular de ensino não deve ser desagregada à questão da preparação do professor para que sua implementação seja efectiva, sobretudo ao nível do ensino básico que é o ponto de partida para os níveis subsequentes de aprendizagem do aluno.

É neste contexto que a preocupação pela formação continuada de professores primários tornou-se importante desde a minha trajectória profissional como professora em algumas escolas primárias públicas da Cidade de Maputo e como coordenadora pedagógica da Direcção Distrital de Educação e Cultura KaMpfumo na Província de Maputo – Cidade desde o ano 2000. Essa preocupação foi crescendo ao longo da experiência em diversas instituições educacionais.

Antes da minha transferência definitiva para o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), trabalhei nesta instituição como professora colaboradora na elaboração dos programas do novo currículo do ensino básico em vigor desde 2004, sobre o qual falaremos mais adiante. Nessa altura, estava mais ligada ao grupo de Língua Portuguesa, na revisão e produção de conteúdos de ensino, de acordo com os objetivos propostos pelo projecto de transformação curricular do ensino básico. Em 2010 fui definitivamente transferida para o INDE, como técnica do Departamento de Planificação e Desenvolvimento Curricular, inicialmente na Repartição de Língua Portuguesa e agora na Repartição de Avaliação recentemente criada para coordenar as actividades de avaliação nacional e outras do âmbito internacional como Provinha – “Já Sei Ler” e o Consórcio da África Austral e Oriental Para Monitoria da Qualidade da Educação (ou SACMAQ), respectivamente.

Durante essa longa caminhada, fui me confrontando com desafios fortes na área da educação em Moçambique os quais me encorajaram cada vez mais a apostar na realização de uma pesquisa sobre a formação continuada do professor

em exercício no ensino primário. A minha inquietação partiu da seguinte justificativa apresentada por algumas escolas em relação ao fraco rendimento dos alunos: em reuniões de balanços trimestrais e anuais do Distrito, o baixo aproveitamento dos alunos do ensino básico, principalmente nas habilidades de leitura e escrita, era ou ainda é justificado por alguns professores e diretores de escolas, como sendo consequência negativa do novo currículo introduzido em 2004. Na mesma situação, em seminários de capacitação dos técnicos de Direcções Provinciais de Educação e formadores dos Institutos de Formação de Professores Primários (IMAP), para a aplicação e acompanhamento das atividades da avaliação “Provinha – Já Sei Ler”, alguns defendiam que a “Provinha – Já Sei Ler”, não iria trazer resultados satisfatórios de leitura nas escolas. O fundamento era de que enquanto os técnicos superiores (Direcção Provincial e IMAP) não reunirem condições financeiras e de transporte para o acompanhamento das atividades da “Provinha – Já Sei Ler” nas escolas, o sucesso da sua implementação estaria condenado ao fracasso, pois segundo eles, os professores e diretores de escolas têm se revelado inseguros na gestão de novas políticas educacionais, isto é, são pouco reflexivos e criativos na realização de ações capazes de imprimir mudanças na escola, de tal modo que, na ausência dos técnicos centrais, nada podiam fazer para superar as dificuldades dos seus alunos.

Alguns directores de escolas referiam-se ao fato de que certos professores primários apresentavam dificuldades na escrita, o que conseqüentemente influenciava negativamente a sua prática letiva. No entanto, não apontavam acções de superação das respectivas dificuldades. Portanto, são estas as situações que afastam as equipes escolares do desenvolvimento reflexivo e criativo na atividade docente e que impedem a abertura de espaços para discussões e projetos de atividades condizentes às reais situações do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, concorrendo para a centralização dos projectos de formação continuada de professores na posse dos órgãos centrais da educação, dissociada aos problemas reais da escola, com a sua concretização feita frequentemente em períodos de tempo muito curtos e desprovidas de sua continuidade. Por isso, precisamos necessariamente de um espaço para nova formação continuada, um novo formato que possa estabelecer formas de organizar o trabalho na escola e potencializar discussões que atendam aos objectivos de contribuir efectivamente com a prática educativa nos meios do direito social que o professor tem de se qualificar.

Como metodologia para este estudo, escolhemos a abordagem de natureza qualitativa, que teve como característica, um trabalho feito através de análise e interpretação das modalidades de formação continuada do professor mais frequentes nas escolas primárias para a melhoria da prática docente no processo de ensino-aprendizagem. Como já nos referimos a nossa pesquisa teve como foco, nove escolas públicas do ensino básico no distrito de Boane, Província de Maputo. O distrito de Boane possui 43 escolas primárias públicas. A opção de realizarmos a pesquisa nas escolas deste distrito decorreu de alguns pontos relevantes, os quais tornaram esse campo rico em pistas para esclarecer contribuições sobre nosso objecto de estudo. Deste modo, a escolha por este distrito prende-se no fato de ser o que se encontra envolvido na implementação de avaliação recentemente concebida pelo INDE, designada por “Provinha Já Sei Ler” cujo objectivo é apoiar as escolas a identificar os níveis de aprendizagem dos alunos na habilidade de leitura e desenvolver actividades de superação às possíveis dificuldades verificadas. Este programa vai de encontro com o nosso ponto de vista de que é possível implantar uma nova política de formação continuada do professor no espaço escolar, como um local ideal onde os professores possam se organizar e discutir os problemas reais da sua escola, desenvolvendo o espírito de reflexão na acção e sobre a acção nas actividades de recuperação dos alunos ao mesmo tempo que vão melhorando a sua prática docente.

Os sujeitos de pesquisa foram 48 professores da 3ª Classe das respectivas escolas. As escolas de pesquisa foram especialmente as que participaram da avaliação da “Provinha Já Sei Ler” e que registraram um aproveitamento insatisfatório dos alunos em Março de 2012. (vide a tabela 2).

Tabela 2: Resultados da 1ª aplicação da Provinha - “Já Sei Ler”, por escola 2012

| Escolas sem alunos que atingiram o nível III | | | |
|---|----------------|-----------------|------------------|
| Escola | Nível I | Nível II | Nível III |
| Escola 1 | 82 | 18 | 0 |
| Escola 2 | 52 | 48 | 0 |
| Escola 3 | 54 | 39 | 7 |
| Escola 4 | 54 | 36 | 10 |
| Escola 5 | 61 | 34 | 6 |
| Escola 6 | 78 | 17 | 5 |
| Escola 7 | 85 | 15 | 0 |
| Escola 8 | 72 | 28 | 0 |
| Escola 9 | 95 | 5 | 0 |

Fonte: INDE – dados da Provinha – Já Sei Ler: 2012

Na perspectiva dos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico em Moçambique, o aluno que conclui o 1º ciclo do ensino primário, deve dominar, em termos de leitura, as habilidades do nível III (no qual o aluno deve ser capaz de ler e interpretar pequenos textos com uma linguagem simples). Porém, os dados da pesquisa desenvolvida pelo INDE, demonstram que todos os alunos de um conjunto de 9 escolas primárias públicas do Distrito de Boane, na Província de Maputo, ainda não atingiram o nível III de leitura que corresponde ao nível exigido pelos programas de ensino. A maioria ainda se encontra no nível I (que é o de identificação de letras).

Neste contexto, a implantação de uma nova prática de formação continuada de professores do ensino básico, torna-se urgente para que seja possível o desenvolvimento do professor na reflexão-acção-reflexão na prática, tendo em vista as novas exigências da qualificação docente e do ensino no país. O professor é chamado, neste sentido, a repensar seriamente no desempenho do seu papel para que esteja à altura de enfrentar os novos desafios que se colocam no campo educativo.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No capítulo 1, apresentamos os antecedentes da formação de professores associada às reformas educacionais no contexto moçambicano desde o tempo colonial até à introdução do novo currículo do ensino básico em 2004, a qual foi acompanhada pela capacitação dos professores para a respectiva implementação. Nesse sentido, fizemos uma descrição sumária do nosso caso de pesquisa recorrendo a alguns documentos do Ministério da Educação, INDE e obras de alguns autores nacionais que abordam questões de formação de professores em Moçambique e assim, apresentando alguns factores que culminaram com reformas educacionais associadas à área da formação de professores. O objectivo principal dessa parte portanto, foi promover a discussão sobre as práticas de formação continuada privilegiadas desde o tempo colonial até ao período pós independência num sentido mais amplo, buscando compreender as relações entre as políticas de reformas educacionais e as práticas de formação continuada de professores, tendo em vista as redefinições feitas na educação, tanto em relação às concepções e objectivos de ensino preconizados quanto às práticas de formação de professores para atender os diferentes destinos de políticas de ensino ao longo das reformas ocorridas no sistema da educação moçambicana.

No capítulo 2, fizemos a discussão em torno do objecto do nosso estudo – práticas de formação continuada de professores nas escolas primárias públicas moçambicanas - recorrendo à revisão da literatura, pontuando a importância e as principais características da capacitação docente à luz das novas tendências de formação continuada do professor. No mesmo capítulo, apresentamos a metodologia adoptada para a pesquisa e destacamos as informações relevantes fornecidas pelos sujeitos de pesquisa em relação às modalidades de formação continuada frequentemente aplicadas nas suas escolas, analisando as suas implicações para o desenvolvimento profissional do professor na reflexão-acção-reflexão no processo de ensino-aprendizagem. No capítulo 3, apresentamos um plano de acção com vista à concretização do nosso objectivo do estudo – contribuir para a articulação de um modelo de formação continuada de professores que valorizem o espaço escolar e permanente exercício de acção-reflexão-acção como um elemento crucial na sua formação continuada e conseqüentemente na melhoria da qualidade de ensino. E, finalizando a dissertação, no capítulo 4, sintetizamos os aspectos mais relevantes da pesquisa, trazendo algumas considerações finais

1. O SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO: DESCRIÇÃO DO CASO E BREVE RETROSPETIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM MOÇAMBIQUE

Falar da história de educação e formação do professor em Moçambique não é uma tarefa fácil dado à escassez de estudos que abordam esta área temática tão importante na vida da nossa sociedade. Porém, tendo em vista que o nosso estudo procura identificar como se configuram as modalidades e práticas de formação continuada frequentemente oferecidas ao professor em exercício no ensino básico, torna-se evidente apresentar, primeiro, algumas transformações curriculares de ensino ocorridas em Moçambique desde os tempos de dominação colonial até aos dias de hoje, pois a formação continuada do professor tem sido associada às reformas educacionais desencadeadas ao longo da nossa história. Por essa razão, consideramos ser pertinente que qualquer trabalho de investigação que pretenda dar o seu contributo no melhoramento da profissionalização docente na prática lectiva, reflecta, mesmo que de forma breve, sobre as reformas de educação desenvolvidas em distintos períodos do percurso da nossa história, com vista a compreender os factores anteriores e presentes, os quais são determinantes na construção do conhecimento sobre as actuais modalidades e práticas de formação continuada do professor neste contexto geográfico, cultural, social, económico e político moçambicano.

1.1. Periodização da Educação em Moçambique

As reformas educacionais ocorridas em Moçambique considerando a Independência Nacional (1975) como marco referencial, podem ser divididas em dois grandes períodos distintos (ver quadro 1): o período antes de independência e o período pós independência. Cada um destes períodos é dividido em momentos marcados por transformações sociais, políticas, económicas e ideológicas significativas que se caracterizam, por um lado, pela imposição de uma ordem social e cultural hegemónica e negação das estruturas tradicionalmente existentes e, por

outro, pela luta, ruptura, superação e implantação de uma “nova sociedade”, não sem contradições e conflitos próprios de processos deste tipo e que directa ou indirectamente, influenciaram nas reformas educacionais moçambicanas.

Quadro 1: Periodização da educação em Moçambique

| Períodos | | | |
|------------------------|-------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Antes da Independência | Pós independência | | |
| Educação colonial | Antes do SNE | Lei 4/83, Introdução do SNE | Lei 6/92, Revisão do SNE |
| 1845 a 1974 | 1975 a 1982 | 1983 a 1991 | 1992 até actualidade |

Fonte: elaboração própria com base na (LEI 6/92 de 1992, p.3) e do (INDE, 2004, 13 -16).

Vista nesta perspectiva, a transformação curricular da educação em Moçambique subdivide-se em quatro momentos: educação colonial (1845-1974), educação pós-independência anterior à introdução do Sistema Nacional de Educação (1975-1982), da introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) até 1991 e da reforma do sistema em 1992 até ao actual currículo introduzido em 2004. Para a melhor compreensão, em seguida descrevemos resumidamente os elementos marcantes de cada um dos momentos.

1.1.1. Educação Colonial (1845-1974): educação de dominação, alienação e cristianização

O sistema de educação colonial implantado em Moçambique entre 1930-1975 teve um carácter discriminatório. O regime colonial institucionalizou um sistema educacional que visava impedir a população moçambicana de ter acesso à educação e aos postos de trabalho de maior qualificação técnico-profissional. Portanto, o objectivo central desse sistema de educação, era despersonalizar os moçambicanos, inculcando-lhes valores culturais e cívicos portugueses, desenvolvendo neles o sentido patriótico como portugueses de pele preta e o amor pela Igreja Católica, assim como estava bem claro nesse período, que a intenção fundamental da educação era transformar os moçambicanos numa população submissa, obediente e fiel ao colonialismo português, capacitando-os como trabalhadores, artífices e fornecedores de mão-de-obra barata para a exploração

dos recursos da sua própria terra a favor de Portugal. Nesta mesma perspectiva, a maioria da população moçambicana foi mantida analfabeta, sem nenhuma qualificação técnico-profissional até ao fim da dominação colonial em 1975. Este facto é facilmente perceptível, basta recordar que no período de dominação estrangeira havia dois tipos de escolas: uma para os filhos dos negros ou “indígenas” e outra para os filhos dos brancos e “assimilados”⁴. Os moçambicanos que conseguissem ingressar no ensino deviam apenas estudar até ao ensino rudimentar. Por isso, os anos em que Moçambique viveu sob a dominação portuguesa não trouxeram vantagens significativas à vida do povo moçambicano, senão a manutenção do analfabetismo e, conseqüentemente, o atraso do desenvolvimento social, político, económico e cultural do país (GOLIAS, 1993).

Segundo Tumbo e Ernesto (1996), “a superioridade do branco em relação ao negro trouxe como consequência; analfabetismo, falta de oportunidades; exiguidade de escolas; atraso no desenvolvimento sócio cultural, político e económico” (TUMBO; ERNESTO, 1996, p.14). Sob o mesmo ponto de vista, Dias (2002) salienta que “o ensino oficial tinha uma função disciplinadora, adestradora e que se orientava para a desaculturação do homem moçambicano, uma vez que ele era obrigado a abandonar a sua própria cultura adaptando-se na do colonizador e na língua estrangeira” (DIAS, p.117).

No entanto, na era colonial nem todos ganhavam o estatuto de assimilado, mas, sim, aqueles que falassem correctamente a língua portuguesa e possuíssem estabilidade financeira. Os assimilados, além de ter um emprego fixo, assumiam cargos altos de chefia (por exemplo, ser nomeado régulo⁵ de determinadas povoações) das quais obtinham valores monetário e outros contributos advindos da população como cumprimento das imposições coloniais. Assim a vida de um assimilado era praticamente estável em relação a de um indígena. Também, podiam

⁴ Segundo Golias (1993) eram considerados assimilados todos aqueles moçambicanos que se adaptavam à cultura portuguesa e aos que não se adaptassem eram considerados indígenas, portanto o sistema de educação colonial estava dividido em dois subsistemas distintos, um oficial destinado aos filhos dos brancos e assimilados e o outro Indígena destinado aos pretos. (1993, p.31)

⁵ Régulo era um membro da aristocracia indígena, recrutado pelo governo colonial e encarregado de coleta do imposto-de-palhota, do recrutamento de trabalhadores para a administração e da proibição da venda de quaisquer bebidas alcoólicas que não fossem da Metrópole. Era atribuída as responsabilidades de servir aos interesses da colonização portuguesa, assegurando a fidelidade e a disciplina indígena e administrando o quotidiano da esmagadora maioria da população. Representava contemporaneamente, o último escalão do aparelho administrativo e o primeiro escalão da sociedade indígena.(CABAÇO, 2007, p. 106)

perder a condição de indígena e adquirir a cidadania o indivíduo que apresentasse as seguintes condições: ter mais de 18 anos, ter um bom comportamento e ter cumprido o serviço militar (GOLIAS, 1993).

No concernente ao ensino, Mazula (1995) destaca que “as escolas oficiais localizavam-se nos postos administrativos e estavam sob o controle do governo português e as dos indígenas nos distritos sob controlo das missões. Os filhos dos colonos e assimilados tinham mais privilégios em detrimento dos pretos” (MAZULA, 1995, p. 81). Dentro desta organização e intenção do ensino colonial, é importante verificar que a diferenciação da educação não só se fez sentir nos tipos de escolas implantadas, mas também na formação do professor. Para a melhor compreensão deste aspecto, no passo a seguir, efectuamos uma abordagem a respeito das práticas da formação de professores primários destinados às respectivas escolas distintas no tempo colonial, bem como suas implicações no desenvolvimento da qualidade da educação em Moçambique.

1.2. A formação de Professores Primários no Período da Educação Colonial (1926 – 1975)

A discriminação da educação colonial não se limitou apenas à diferenciação das escolas e metodologias de ensino, mas também se manifestou na diferenciação das formas da formação de professores, com a intenção de se cumprir programas e objectivos educacionais desiguais em escolas com características totalmente diferentes. Como já nos referimos anteriormente, havia escolas rudimentares para os filhos dos indígenas e escolas oficiais e particulares para os filhos dos brancos e assimilados. As escolas oficiais seguiam os mesmos programas que os das escolas da metrópole. De acordo com Robate:

A partir de 1964, passou-se a contar com três tipos de professores: o monitor, com três meses de formação pedagógica, após o ensino primário, para trabalhar nas escolas missionárias. Era o professor com a mais baixa habilitação profissional; o professor do posto, formado na Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar, para leccionar em escolas de ‘posto escolar’, nas zonas rurais e periferias urbanas; e o professor formado pelo Magistério Primário, com o ensino secundário geral completo, para ensinar às crianças

européias e às dos assimilados, nas escolas primárias oficiais, e particulares. (ROBATE, 2006, p.22)

Como podemos perceber os professores para os moçambicanos tinham menos formação comparativamente aos do sistema de educação para os filhos dos colonos portugueses e dos assimilados. Os monitores escolares serviam de solução ocasional para a carência de agentes de ensino, os quais possuíam aptidões para o exercício eventual do ensino primário elementar nos ambientes rurais quando não houvesse professores de posto escolar formados para preencher as vagas. Portanto, o monitor era um agente de ensino formado para actuar no âmbito campestre e para os povos em vias de desenvolvimento. Os professores de Magistério Primário, considerados os melhores qualificados estavam destinados às escolas das classes de famílias privilegiadas (portugueses e assimilados).

Por isso, a política de formação de professores no período colonial estava concebida de acordo com os objectivos e tipos de ensino preconizados. Segundo Golias (1993) “as escolas de habilitação de professores de posto escolar foram confiadas aos eclesiásticos os quais se empenhavam em formar “verdadeiros” religiosos menos habilitados, mas devotados”(p.49). Nessas escolas, o professor aprendia “a ser um agente abnegado por excelência” e, para ser professor dos designados por posto escolar, segundo o mesmo autor, bastava “preencher um boletim” e exhibir a “certidão de idade, e de idoneidade moral, passado pelo padre”, bem como prestar a seguinte declaração:

“Declaro pela minha honra, que estou integrado na ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933, com activo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas”. Além destes requisitos, o candidato à docência tinha que prestar exame de “cultura” que consistia na realização de “ditado de 12 a 15 linhas; um exercício de redacção de cerca de 15 linhas e resolução de seis problemas de aritmética”. No entanto, o sistema permitia que passados “dez anos de serviços com boas informações, os monitores escolares poderiam ingressar no quadro de professor de posto escolar, mediante concursos de provas públicas”. (GOLIAS, 1993, P. 50 - 60).

Esta pedagogia colonial torna indubitavelmente perceptível que as condições de formação docente para o ensino e a aprendizagem dos alunos negros moçambicanos estavam limitadas à escola primária e, o analfabetismo e a falta de

formação profissional para o acesso ao emprego eram gravemente acentuados. Ilustramos o que acabamos de referir recorrendo ao impacto negativo da educação colonial para a população negra na Cidade de Lourenço Marques (actual Cidade de Maputo) que, segundo Gomes (1999), na época já era o complexo populacional e económico mais importante da colónia.

Tabela 3: população escolarizada de Lourenço Marques em 1894 (actual Cidade de Maputo).

| Raça | Analfabetos | Alfabetizados | Com cursos |
|---------|-------------|---------------|------------|
| Branca | 23,79% | 71,56% | 4,71% |
| Negra | 86,11% | 13,89% | 0,00% |
| Indiana | 8,41% | 90,26% | 1,33% |
| Total | 25,5% | 65,72% | 3,21% |

Fonte: GOMÉZ, Miguel Buendia, 1999, p.40

Como podemos observar, a maior parte da população negra moçambicana era analfabeta, cerca de 86,11%. Além disso, a população negra moçambicana não se beneficiava de formação profissional. E, como nos revela o mesmo estudo, as raparigas sofriam dupla exclusão no ensino, visto que a sociedade tradicional, assegurava apenas a preparação destas para as tarefas domésticas e económicas no seio da comunidade. Assim, o ensino colonial, como também é caracterizado pela lei nº 4/83, “impôs uma educação que visava a reprodução da exploração colonial capitalista de dominação” (LEI Nº 4/83, apud BOLETIM DA REPÚBLICA, 1983, p.1).

Johnston (1989, p.56) enfatiza que, no tempo colonial,

os professores batiam nas crianças negras sem piedade, insultavam-nas, faziam-nas trabalhar nos seus campos, obrigavam-nas a estar de joelhos, puxavam as suas orelhas e às vezes as faziam sangrar [...] nas escolas moçambicanas encontrava-se invariavelmente dois aparelhos de castigo: um pau ou chicote e uma palmatória [...] quando a palmatória golpeava a mão da criança, esta puxava a carne, causando grande dor (JOHNSTON, 1989, p. 56 apud GOMEZ, 1999, p. 71)

O ensino não se realizava num ambiente lúdico e harmonioso como recomendam os princípios didácticos e pedagógicos do processo educativo. Os métodos usados eram extremamente desumanos, o que presumivelmente provocava a fuga dos alunos à escola. Os métodos autoritários, frequentemente apoiados no recurso ao castigo físico, como forma de garantir que o aluno adquirisse o comportamento desejado eram os mais privilegiados pelos professores do ensino

colonial. O aluno que não demonstrasse o domínio dos conteúdos ensinados ou não respeitasse alguma regra de comportamento e funcionamento escolar marcado pela obediência e pelo conformismo, era castigado. Nesse contexto, o professor era o centro de ensino no qual a repetição e a memorização para dar lugar à imitação, eram as estratégias para o aluno aprender. O sistema de formação do professor cumpria deste modo, objectivos e desejos do regime colonial na pacificação, dominação e exploração do povo moçambicano na sua própria terra.

Niquice (2005), explica que “a formação de professores indígenas não requeria vastos conhecimentos bastando para isso que os candidatos possuíssem a 4ª Classe e frequentassem 2 anos de Curso” (NIQUICE, 2005, p. 26). Neste contexto, o sistema da educação das missões era baixo, por isso, a luta contra a discriminação racial no processo educativo, foi uma das principais barreiras que o primeiro sistema educativo de Moçambique pós-independência tentou derrubar logo nos primeiros anos de libertação nacional.

Neste sentido, percebemos que as actuais modalidades de formação do professor primário em Moçambique tendem a perpetuar as mesmas práticas de formação desencadeadas pelo sistema educativo colonial, cuja realização objectivava cumprir rigorosamente os conteúdos programáticos, desagregado aos problemas práticos do contexto escolar e do professor, bem como da realidade moçambicana, para satisfazer as intenções da dominação colonial. A formação do professor não buscava interacção crescente entre a formação inicial e o trabalho nos mais diversificados grupos de profissionais e contextos escolares para o desenvolvimento da reflexão-acção-reflexão. Não havia diversificação da formação de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais docentes. A formação continuada não era vista como potenciadora do desenvolvimento profissional do professor. Os manuais didácticos, eram os únicos meios condutores das actividades lectivas. Não havia prática reflexiva, ou busca por saberes e conhecimentos como se tem a liberdade de fazer nos dias actuais, pois o novo currículo do ensino básico em Moçambique é flexível, ou seja, admite que o professor faça suas adaptações de acordo com o contexto e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Assim, enquanto o sistema educativo colonial se empenhou em legitimar a opressão e manipular ideologicamente os homens, para se beneficiar da posse da terra e de seus recursos materiais e humanos, a escola criada depois da

independência total e completa do povo moçambicano, tentou resgatar os seus valores socioeconómicos e culturais na educação. Na parte que se segue, debruçamo-nos sobre as primeiras reformas educacionais ocorridas no fim da dominação colonial em Moçambique, as quais foram acompanhadas de cursos de formação e capacitação de professores primários para fazer face às mudanças propostas.

1.3. Educação no Primeiro Período Pós-Independência (1975-1982/1983-1991) e a Formação do Professor

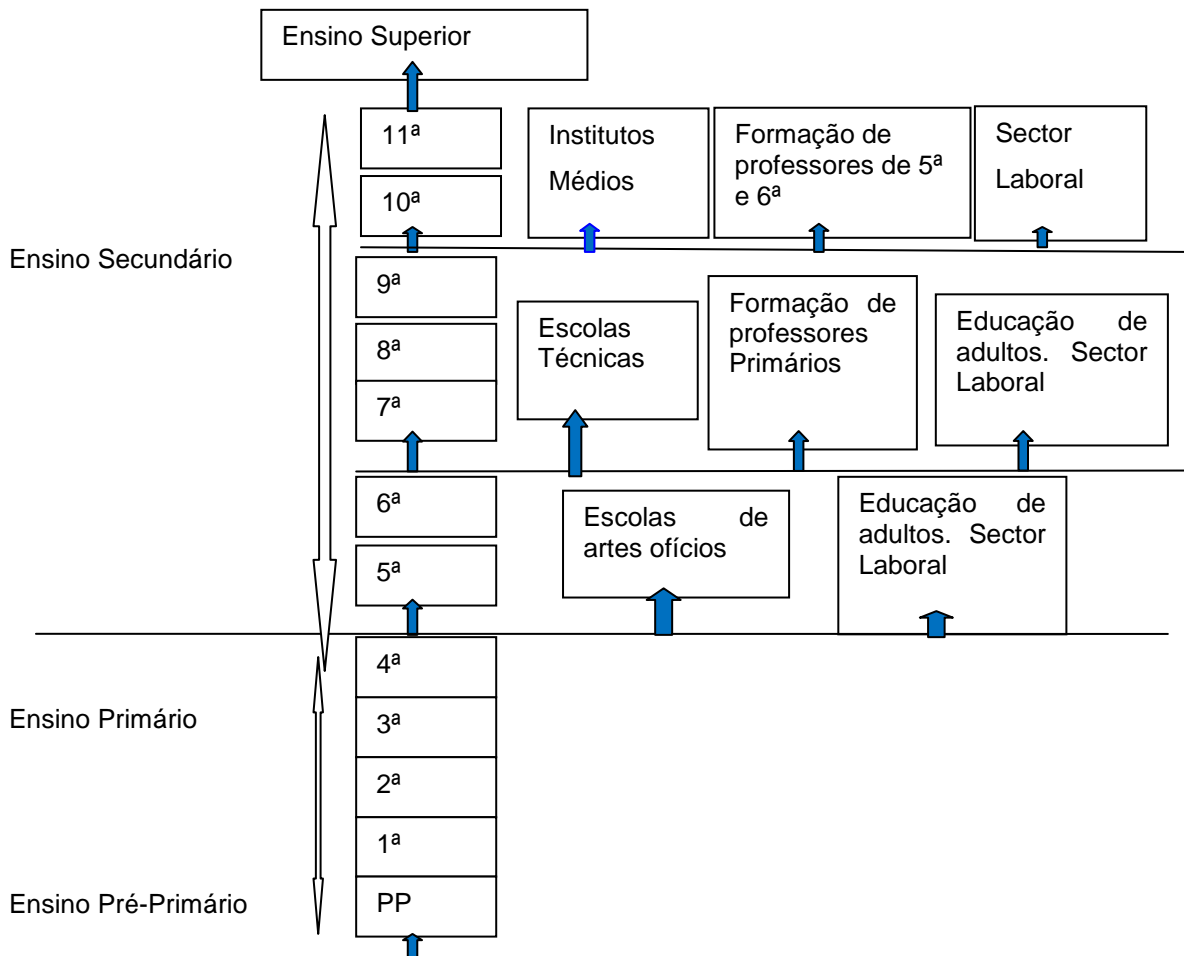
A introdução de um novo conceito de educação em Moçambique foi um processo liderado a partir de 1962, pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Este era o movimento nacionalista que estava à frente da luta pela independência de Moçambique. A concepção de educação imaginada pela FRELIMO era bastante diferente da visão de educação colonial e completamente oposta à perspectiva da educação discriminatória. A FRELIMO, que hoje é o partido no poder, buscava, desde o início da luta pela libertação, ao menos enquanto ideal, introduzir em Moçambique “um ensino moderno e científico, contrário à violência, à submissão e à marginalização e a favor da libertação dos moçambicanos para a participação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva” (Lei nº 4/83).

A mesma lei indica que "durante os dez anos da luta armada de libertação (1964-1974), novas perspectivas para a educação foram experimentadas nas zonas libertadas", dentre as quais, "o ensino baseado na ligação entre a teoria e a prática, a aprendizagem à produção e combate ao sistema colonial". Desde a Luta Armada até a fase da construção do socialismo, o Sistema Nacional da Educação fundamentava-se nas experiências da educação, "nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património comum da Humanidade". O objectivo do processo educativo era “a formação de um ‘homem novo’, inserido na sua realidade cultural e capaz de transformar a vida social em proveito de todos, fazendo da escola uma base para o povo tomar o poder.” (Lei 4/83 de 23 de Março). Portanto, na construção da sociedade socialista, o Sistema de Educação devia, no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir à criação do "Homem Novo".

O "Homem Novo", segundo a lei acima apresentada, era o "homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução" (LEI 4/83, apud DIPLMA MINISTERIAL, 1983, p.2).

Deste modo, a Estrutura do Sistema Nacional da Educação em Moçambique (como podemos observar na figura 1) antes da Lei 4/83, estava organizada em quatro níveis e três subsistemas de ensino nomeadamente: Ensino pré Primário, Ensino Primário, Ensino Secundário, Ensino Superior, e Institutos Médios nos quais eram formados professores de 5ª e 6ª Classes, Escolas Técnicas, formação de professores primários, educação de adultos e Escola de Artes e Ofícios, respectivamente.

Figura 1: Estrutura da Educação pós independência (1975 - 1982) e antes da introdução do SNE



Fonte: elaboração própria a partir dos dados da Lei 4/83 de 23 de Março

No entanto, segundo a Lei nº 6/92 de 6 de Maio, a Educação nos primeiros anos da independência, antes da introdução do SNE, era “contestada dado ao fraco desempenho escolar. Quase todos os graduados do Ensino Primário não possuíam habilidades para a vida”, isto é, o ensino não desenvolvia no aluno capacidades e habilidades que lhe permitissem uma inserção efectiva na sua comunidade e na sociedade em geral. Um aluno capaz de reflectir, ser criativo e questionar sobre sua realidade, de modo a intervir nela, em benefício próprio e da sua comunidade (INDE, 2004).

Em 1983 introduziu-se o Sistema Nacional da Educação no qual a idade de ingresso do aluno no Ensino Primário era de 7 anos (Lei 4/83 de 23 de Março, Artigo 14). A estrutura do Sistema Nacional de Educação foi organizada em quatro níveis: superior, pré-universitário, secundário e primário. À semelhança do que acontecia no sistema anterior, esta estrutura apresentava outros três subsistemas de ensino como Ensino Médio Técnico Profissional que contava com a área de formação de professores e educação de adultos, e Escolas Básicas Técnicas Profissionais. E, em relação aos níveis de organização o ensino pré-primário foi abolido e foi criado o ensino pré universitário.

O Ensino Primário passou a ser organizado em 2 Graus: O Ensino Primário do 1º Grau (EP1) e Ensino Primário do 2º Grau (EP2). No EP1, um só professor lecciona todas as disciplinas curriculares, enquanto que, no EP2, cada bloco de disciplinas possui seu professor (vide quadro 2).

Quadro 2: Blocos das Disciplinas do EP2 e EP1

| EP2 | | | |
|---|---|---|---|
| Bloco 1 | Bloco 2 | Bloco 3 | Bloco 4 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa; • Educação Musical. | <ul style="list-style-type: none"> • Matemática; • Ciências Naturais; • Educação Física. | <ul style="list-style-type: none"> • Língua Inglesa; • Ofícios; • Educação Visual. | <ul style="list-style-type: none"> • Língua Moçambicana; • Ciências Sociais; • Educação Moral e Cívica; • Educação Física |
| EP1 | | | |
| Língua Portuguesa, Matemática, Educação Visual, Educação Musical, Ciências Sociais, Ciências naturais e Educação Física | | | |

Fonte: elaboração Própria com base nos dados do INDE (2004).

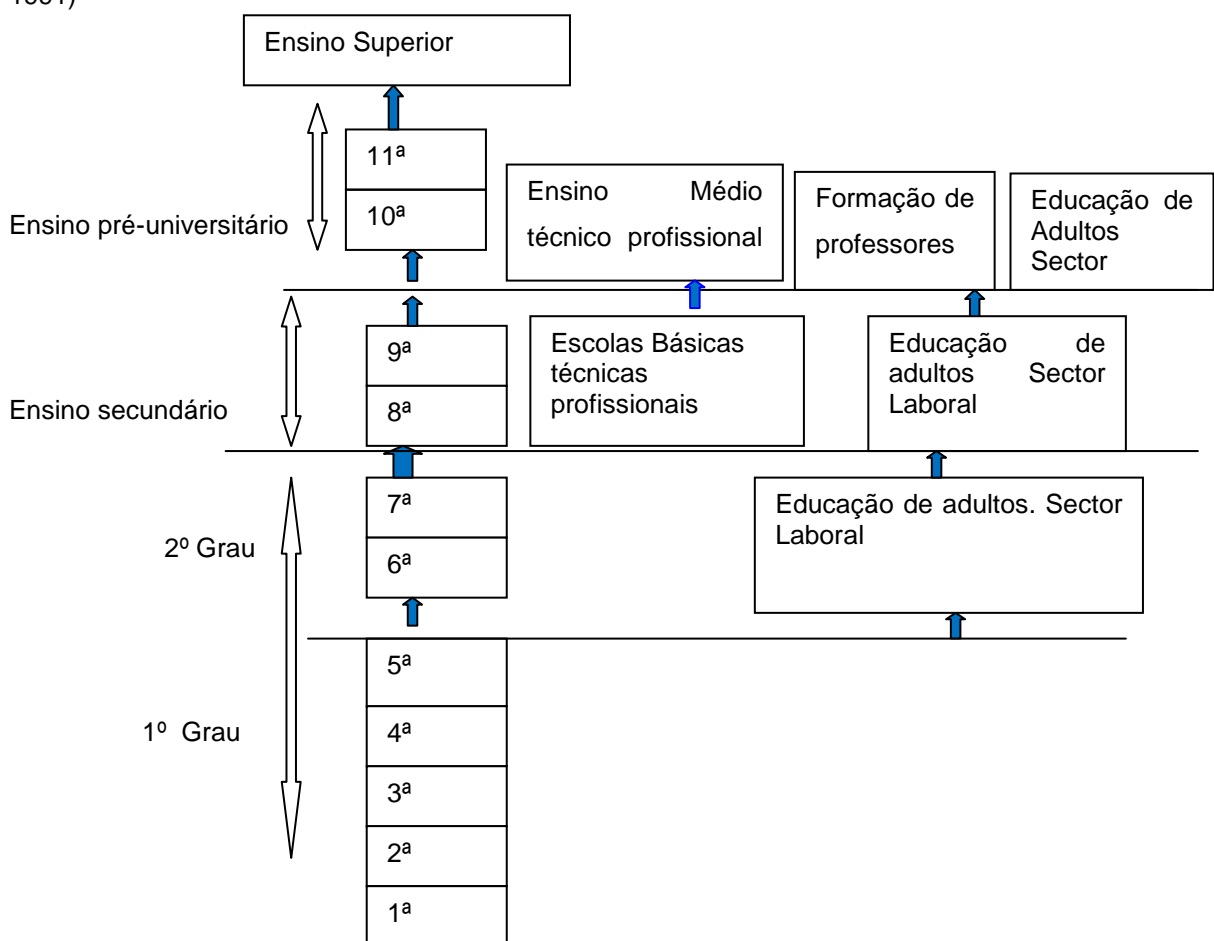
Visto nesta perspectiva, o professor que lecciona o bloco 1 trabalha com duas disciplinas (Língua Portuguesa e Educação Musical); o do bloco 2 com três disciplinas (Matemática, Ciências Naturais e Educação Física); do bloco 3, com

Língua Inglesa, Ofícios e Educação Visual e o do bloco 4 com as Línguas Moçambicanas, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica e Educação Física.

Esta nova distribuição de professores do EP2 por blocos de disciplinas é uma inovação, por isso, exigia que se fizesse uma formação continuada, adequada e constante do professor na escola, de modo a enquadrá-lo às novas disciplinas que antes nunca tinham leccionado na sua prática docente.

Em seguida, podemos observar a estrutura do SNE nos anos 1983 -1991.

Figura 2: Estrutura do Sistema Nacional de Educação (SNE), período pós Independência (1983 - 1991)



Fonte. Elaboração Própria a partir dos dados da Lei 4/83 de 23 de Março

Na figura 2, podemos observar que o ensino primário estava dividido em dois graus. O primeiro compreendia cinco classes da 1ª a 5ª classe. O segundo, duas classes, a 6ª e 7ª classe. O ensino secundário também compreendia dois níveis. O primeiro ia da 8ª a 9ª e o segundo da 10ª a 11ª classe. O ensino técnico compreendia o ensino técnico médio, a formação de professores e educação de

adultos no sector laboral que ao concluir os estudos tinham a equivalência de 11ª classe. No ensino técnico básico formavam-se profissionais de diferentes áreas do sector laboral incluindo a actividade lectiva e estes concluíam com o nível de ensino secundário geral do primeiro nível (8ª a 9ª Classe).

No nível primário havia educação de adulto no sector laboral que tinha uma equivalência da 7ª classe do ensino primário. Em todos os níveis de ensino estavam já estabelecidos os seguintes anos de ingresso e de estudo:

Tabela 4: Anos de ingresso e de estudo no SNE (1983- 1991)

| Nível | Ensino primário | | | | | | | Ensino secundário | | Pré-universitário | | Ensino superior | | | | | |
|-------------------|-----------------|---|---|----|----|----|----|-------------------|----|-------------------|----|-----------------|----|----|----|----|----|
| Idade de ingresso | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| Anos de estudo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Fonte: elaboração própria a partir dados da Lei 6/92 de 6 de Maio

Com 7 anos de idade, as crianças ingressavam no ensino primário e o concluíam com 13 anos. Aos 14 - 15 anos, concluíam o ensino secundário geral que correspondia a 8ª e 9ª Classes. Aos 16 - 17 anos, concluíam o ensino pré-universitário que correspondia a 10ª e 11ª classe. Concluído o ensino pré-universitário, os alunos ingressavam no ensino superior com 18 anos. Nesta estrutura, contrariamente ao que acontecia no sistema da educação pós colonial, antes da introdução do SNE em 1983, o Ensino Primário incluía a 6ª e 7ª classes, e o ensino secundário iniciava na 10ª classe e terminava na 11ª classe. Apesar das mudanças e transformações da estrutura do ensino no período pós-independência foi percebido que três problemas ainda persistiam e empobreciam o empenho do professor na sua actividade docente, reduzindo assim, o desenvolvimento das competências dos alunos nas salas de aulas: o primeiro problema verificado estava no EP1, pois cada disciplina possuía um livro do aluno e manual do professor que apresentava de forma detalhada, as actividades que ele devia realizar em cada aula bem como as propostas de avaliação. Segundo INDE (2004) este fato

tinha por objectivo facilitar o trabalho do professor, visto que se tinha a consciência da sua fraca preparação pedagógica e didáctica, mas também não permitia o desenvolvimento da reflexão e criatividade do

professor para um ensino centrado nas necessidades de aprendizagem do aluno (INDE, 2004, p.17).

Esta estratégia adoptada pelo SNE não permitia o desenvolvimento crítico e reflexivo do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. O segundo problema que o INDE aponta é o de estudos efectuados para avaliar a implementação do SNE, que davam indicações de que os objectivos não estavam sendo cabalmente atingidos, apresentando-se como factores:

- Os programas de ensino e os livros concebidos para os alunos, bem como os manuais dos professores tratavam das matérias de modo compartimentado, não respeitando o princípio de interdisciplinaridade;
 - O Ensino Primário não destacava as etapas intermédias fundamentais do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, não atendia ao princípio pedagógico de diferenciação que reconhece os diferentes ritmos e interesses de aprendizagem dos alunos;
 - A avaliação pedagógica era predominantemente sumativa, desempenhando exclusivamente a função selectiva: não havia, praticamente, harmonização e integração do carácter formativo e sumativo da avaliação pedagógica, um dos princípios fundamentais da prática do ensino eficaz e efectivo;
 - A formação de professores ainda não respondia às reais exigências do ensino;
 - O nível de preparação dos formadores não era o mais adequado, resultando na fraca preparação dos formandos;
 - O nível de ingresso dos futuros professores aos centros de formação era muito baixo (7ª classe);
 - Os programas de formação eram predominantemente teóricos, não permitindo ao formando a aquisição de capacidades para uma melhor gestão do processo de ensino-aprendizagem e a subsequente utilização correcta dos materiais e meios de ensino.

Não havia prática reflexiva, ou busca por saberes e conhecimentos como se tem a liberdade de fazer nos dias actuais. O terceiro problema era referente ao aumento do acesso das crianças pertencentes às camadas populares, motivado pela liberdade política do país e a abolição da discriminação da população moçambicana entre assimilados e indígenas, tornava a frequência das turmas cada vez mais alta, o que ditou a introdução do tempo lectivo de três turnos nas escolas primárias em 1983. Isso implicava a redução do tempo de permanência dos alunos na escola, isto é, das 6 horas de tempo e 30 minutos em cada um dos dois turnos antes preconizados, a carga horária passou a ser de 4 horas em cada um dos três turnos adoptados. Esta carga horária era insuficiente para a aprendizagem

adequada dos conteúdos programados e, além disso, o ensino baseava-se fundamentalmente na memorização. A condição decisiva para a implementação do SNE era a formação continuada de professores. Assim, é importante discutir como foram preparados os professores do ensino primário para as demandas do novo sistema de educação em Moçambique no período pós-independência.

1.3.1. A Formação de Professores do Ensino Primário no Período Pós-Independência.

Muitos avanços se registaram no sector da educação no período pós-independência, porém a formação de professores não sofreram grandes transformações em termos didáticos e pedagógicos na sala de aulas. Nesta análise, Golias (1993) afirma que

o grau de qualificação dos professores nos primeiros anos de Independência Nacional era muito baixo, particularmente no ensino primário do 1º grau, onde a maioria dos professores tinha só a 4ª classe e pouca ou nenhuma formação profissional. Até 1983, a formação de professores primários do 1º grau era de 6ª classe mais um ano de formação profissional e mais tarde a duração aumentou para 3 anos (GOLIAS, 1993, p.70).

O baixo nível de formação profissional do professor primário que até hoje se verifica e a inexistência de um sistema de formação permanente tornam todo o sistema de ensino baseado na memorização e pouco ajustado aos objectivos. Até a década de 1990, havia 2.2132 e 2.527 professores primários do 1º e 2º graus respectivamente, dos quais 33,1% não tinham nenhuma formação docente. Em relação aos professores formadores dos professores primários havia 224 instrutores com formação média e 56 com formação superior nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP,s) e Institutos de Magistério Primário (IMAP's) respectivamente.

Golias (1993) refere que

a concepção do currículo era enciclopedista, compartimentado em disciplinas, sobrecarregadas de conteúdos por vezes pouco relevantes. Tais disciplinas e currículo eram estritamente seguidos e disseminados em todo o país sem nenhuma flexibilidade e iniciativa por parte dos professores, isto é, os

currículos não eram endereçados para responder a necessidades específicas de indivíduos ou das comunidades (GOLIAS, 1993, p. 74).

Os cursos de formação de professores desde o período pós-independência visavam responder às urgências quantitativas de alunos impostas pela mera vontade política de massificar o ensino, sem contudo, preocupar-se com a qualidade da formação do professor. Na verdade, esses cursos não provocaram mudanças dos professores em termos de atitudes e métodos de teoria à prática. Até aos dias de hoje, o currículo de formação do professor encontra-se carregado “de disciplinas teóricas, retirando o carácter prático que toda a formação do professor para o nível básico deveria ter. A preocupação docente “ainda continua à volta do que ensinar e não do aluno” (GOLIAS, 1993, p. 75).

Na tentativa de superar os problemas de acesso e assegurar a qualidade de ensino nas escolas primárias públicas, muitas mudanças têm ocorrido na educação moçambicana, dentre as quais: as reformas curriculares, a implementação do sistema de ensino por ciclos de aprendizagem, uma nova avaliação que consiste na progressão semi-automática do aluno, entre outras. Porém, as sucessivas mudanças curriculares ocorridas em Moçambique desde a independência nacional, nem sempre foram acompanhadas pela actualização dos professores nem suficientemente acompanhadas e apoiadas por equipas do Ministério, Direcções Provinciais e outras instituições responsáveis de ensino na sua implementação. Estes aspectos são bem demarcados pelo MINED no seu Plano Estratégico (2006 – 2010/11, p. 28-56) ao afirmar que a

reforma do currículo do ensino primário incluía provisões para a capacitação de professores, mas a falta de fundos limitou a quantidade de formação que foi feita e os professores estão mal preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema lhes coloca. Estas dificuldades determinaram a actuação e interpretação divergentes das orientações definidas nos programas e planos curriculares do ensino básico. Assim, o incremento do acesso de todas as crianças provenientes das diferentes camadas ou classes sociais na educação, bem como a luta pela melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas moçambicanas, causou um desequilíbrio entre a ampliação da oferta de vagas e a possibilidade de as escolas atenderem de forma eficaz os seus alunos.

Dado a estas situações, as práticas do trabalho docente acabaram também, por piorar muito, tanto que o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE, 2003) reconhece que

- o nível de formação dos formadores nessa altura não era o mais adequado, resultando na fraca preparação dos formandos;
- o nível de ingresso dos futuros professores aos centros de formação era muito baixo (7ª classe);
- os programas de formação eram predominantemente teóricos, não permitindo ao formando a aquisição de capacidades para uma melhor gestão do processo de ensino-aprendizagem e a subsequente utilização correcta dos materiais e meios de ensino;
- o ensino era, por conseguinte, mecanizado, apelando-se apenas para a memorização, em detrimento de um processo pedagógico activo, orientado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, quer dizer, para o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno;
- a avaliação pedagógica é predominantemente sumativa, desempenhando exclusivamente a função selectiva (INDE, 2004, p. 17-18).

De fato, a maioria dos professores que se ofereceu a assegurar o ensino primário no período pós-independência, não possuía a formação psicopedagógica. Em todos os níveis de ensino, havia professores não qualificados para as classes e disciplinas que leccionavam. Aproximadamente, 1/4 dos professores do Ensino Primário do 1º Grau (EP1) não possuía formação específica e a maioria havia recebido apenas seis anos de escolarização e um ano de formação profissional (INDE, 2004, p.15).

Perante essa situação, no EP1, conforme já nos referimos, para cada disciplina eram disponibilizados livro do aluno e manual do professor que apresentavam de uma forma detalhada, todas as actividades que o professor devia realizar em cada aula, bem como as propostas de avaliação, com o objectivo de facilitar o seu trabalho, visto que se tinha a consciência da sua fraca preparação pedagógica e didáctica. Portanto, a formação inicial e a formação dos professores em exercício era uma das estratégias privilegiadas para o sucesso da implementação do novo currículo em vigor desde 2004. Todavia, mesmo com a introdução do novo currículo, a qualidade de ensino nas escolas do Ensino Básico, está cada vez mais aquém do desejável.

Foi neste âmbito que surgiu a ideia de concepção de um novo Currículo do Ensino Básico, tendo sido necessário introduzir, portanto, algumas inovações que mais adiante apresentamos.

1.4. Introdução do Novo Currículo do Ensino Básico

Qualquer mudança curricular de ensino, em qualquer sistema educacional, surge com objectivo de resolver problemas que intrigam seus atores. Neste âmbito, o Novo Currículo do Ensino Básico foi introduzido para responder às necessidades actuais da sociedade moçambicana. Tal como explica o INDE, no seu Projecto de Transformação Curricular da Educação Básica, a reforma desencadeada desde 1992 a 2004, tinha como finalidade produzir documentos curriculares oficiais actualizados e mais completos, que definissem os novos fundamentos, os perfis de alunos e professores, contendo metodologias de ensino e estratégias de avaliação, que pudessem contribuir para superar os problemas da qualidade e eficiência que existiam no sistema educativo moçambicano (INDE, 1997, p. 7).

A transformação curricular do ensino básico teve como um dos objectivos reduzir a repetência dos alunos através do ensino organizado por ciclos de aprendizagem. Contrariamente à estrutura do currículo anterior que era constituída por classes (havendo, portanto, pouco tempo para decidir a passagem ou reprovação do aluno), não atendendo o princípio pedagógico de diferenciação e a avaliação pedagógica, servindo exclusivamente à função selectiva dos alunos. Assim, o sistema educativo organizado por ciclos, tinha como intenção atender às desigualdades dos alunos nos ritmos de aprendizagem, dando mais tempo para que todos aprendam e desenvolvam as competências desejadas. Como podemos notar, na tabela a seguir, os altos índices de repetência foram predominantes no sistema do antigo currículo do ensino primário em Moçambique.

Tabela 5: Índices gerais de repetência, desistência e aprovação do Ensino Primário no currículo do SNE em Moçambique.

| Nível | % de repetência em todo o país | % de desistências em todo o país | Taxa de aprovação em todo o país |
|-------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| EP1 | 25% | 25% | 50% |
| EP2 | 15% | 15% | 70% |

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Plano Curricular do Ensino Básico (MINED, 1997 apud INDE, 2004, p. 14).

Como podemos perceber, apenas metade (50%) dos alunos que ingressavam no ensino conseguiam transitar do EP1 e 70% concluíam o EP2. A decisão da passagem ou não do aluno era feita no fim de cada classe o que implicava a ausência de atendimento às diferenças individuais dos alunos nos ritmos de aprendizagem. Na tentativa de inverter a situação, era imprescindível a introdução de um novo sistema de avaliação com vista a minimizar os problemas acima apresentados. Assim, o novo sistema de avaliação (promoção semi-automática) “permitiria que todos os alunos progredissem dentro dos ciclos de aprendizagem e fossem retidos apenas no fim do ciclo, de acordo com consenso entre o professor, Direcção da Escola e pais” (INDE, 2004, p. 14). Porém, o mesmo INDE, no seu Plano Curricular de Ensino Básico aponta que

Havia fraca preparação do professor, precárias condições de trabalho e o desajustamento da estrutura e dos conteúdos. [...] Em todos os níveis, havia professores não qualificados para as classes e disciplinas que leccionavam. Aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos professores do EP1 não possuíam formação específica e a maioria recebia apenas seis anos de escolarização e um ano de formação profissional. A estrutura e o conteúdo do currículo, desenvolvido nos princípios da década 80, se demonstravam cada vez mais inadequados para uma economia em rápida mudança e para as exigências sociais. A estrutura ora em vigor era demasiado rígida e prescrita, deixando pouca margem para adaptação aos níveis regional e local. A maioria parte dos conteúdos, que se leccionava na escola, era de uma relevância ou utilidade prática insignificante. A manutenção do currículo do EP2, com sete professores para cada turma, organizada na óptica das disciplinas e obedecendo a uma avaliação selectiva, estava aquém das possibilidades do Ministério da Educação (MINED, 1997, apud INDE, 2004, p.15).

A existência de professores não qualificados e conteúdos de ensino de utilidade prática insignificante foram algumas das razões que contribuíram para a

concepção e introdução de certas inovações no Sistema Nacional de Educação. Face a este contexto em que não havia fundos suficientes para a capacitação adequada de professores, era necessário que se pensasse em outras modalidades ou práticas de formação continuada para uma implementação sustentável das inovações propostas.

1.4.1. Principais inovações do Novo Currículo do Ensino Básico

É relevante perceber que nessa fase da transformação curricular, o Ensino Primário passou a ser designado por Ensino Básico uma vez que o graduado deste nível devia desenvolver valores, conhecimentos e habilidades básicos que lhe permitissem ter uma integração plena na sua comunidade (INDE, 2004). Dentre as inovações implementadas pelo Novo Currículo do Ensino Básico podemos destacar: a) Ciclos de Aprendizagem; b) Ensino Básico Integrado; c) Currículo Local; d) Distribuição de Professores; e) Progressão por Ciclos de Aprendizagem.

Além destas inovações, outras foram introduzidas, tais como, Línguas Moçambicanas, Língua Inglesa, Ofícios e Educação Moral e Cívica. Porém no nosso trabalho, apenas faremos uma breve menção a respeito de cada uma das primeiras apresentadas, pois com elas esperava-se que podia-se reduzir a repetência dos alunos no ensino primário, dando-lhes mais tempo de aprendizagem através de um ensino integrado e organizado por ciclos de modo que os alunos desenvolvessem as competências desejadas, garantindo, portanto, o sucesso do novo currículo do ensino básico, principalmente na leitura e escrita. No entanto, apesar da importância destas inovações, era necessário que os professores desenvolvessem acções de formação continuada nas suas escolas para que de fato compreendessem exactamente o que deviam fazer na prática do ensino organizado por ciclos de aprendizagem.

1.4.2. Ciclos de aprendizagem

O novo currículo o Ensino Básico tem sete classes organizadas em dois graus. O 1º grau está dividido em dois ciclos, sendo o 1º ciclo correspondente à 1ª e 2ª classe e o 2º ciclo correspondente a 3ª, 4ª e 5ª classe; já o 2º grau compreende a 6ª e 7ª classe. O ingresso para o Ensino Básico é feito aos 6 anos de idade,

devendo o aluno concluí-lo, em princípio, aos 12 anos, contrariamente ao antigo currículo em que o ingresso era aos sete anos de idade."Os ciclos são unidades de aprendizagem com o objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas" (INDE, 2004, p.24), conforme apresentamos no quadro 3:

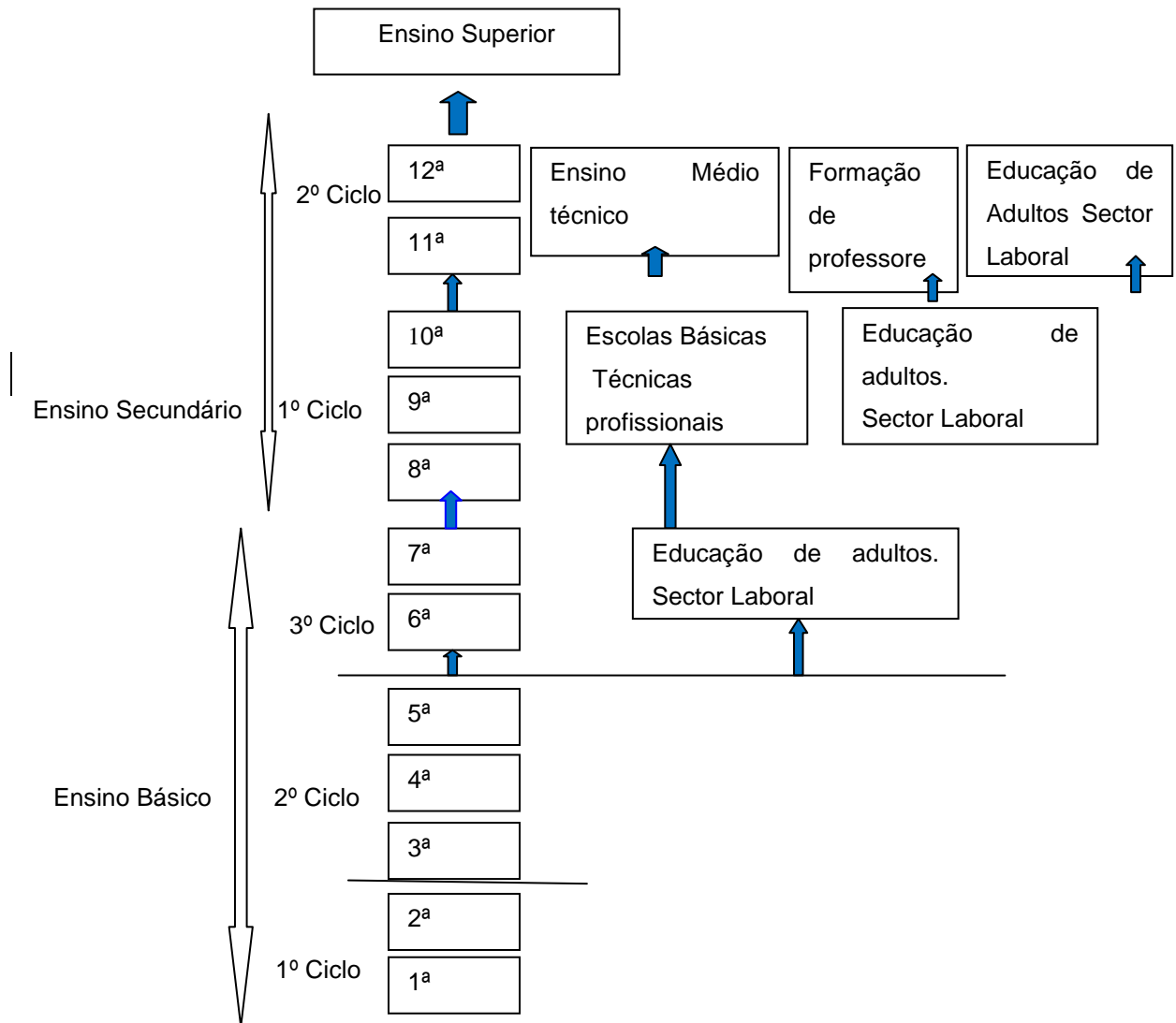
Quadro 3: Habilidades e competências desenvolvidas em cada um dos ciclos de aprendizagem do Ensino Básico.

| Ciclo | Habilidades e Competências |
|-------|--|
| 1º | Leitura e escrita; Contagem Operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; Observar e estimar distâncias, medir comprimentos; Noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio; |
| 2º | Aprofundamento dos conhecimentos e habilidades do 1º ciclo Estudo de Ciências Sociais e Naturais |
| 3º | Consolidar e ampliar os conhecimentos e habilidades do 1º e 2º ciclo; Preparação do aluno para continuação dos estudos e/ou para a vida. |

Fonte: elaboração própria com base nos dados da Lei 6/92 de 6 de Maio

Analisando o quadro compreendemos que cada professor, em cada um dos ciclos de aprendizagem tem já previstas as habilidades e competências de aprendizagem que devem servir de base para a tomada de decisões na sala de aulas, a partir das quais deverá dirigir todo o esforço e atenção da sua actuação para alcançá-las. Para a melhor compreensão das habilidades e competências propostas no Ensino Básico, torna-se importante apresentar a estrutura do Sistema Nacional de Educação em vigor

Figura 3: Estrutura do Sistema Nacional da Educação em Moçambique (1992 até a actualidade)



Fonte: elaboração própria com base nos dados da Lei 6/92 de 6 de Maio

Em conformidade com esta figura, o ensino primário passou a ser chamado de Ensino Básico e foi ampliado para sete classes organizadas em três ciclos de aprendizagem (1º, 2º e 3º). No 3º ciclo do Ensino Básico, encontramos a alfabetização e educação de adultos, geralmente leccionadas no curso nocturno. A Tabela 6, relaciona a idade de ingresso e anos de estudo em cada nível de ensino geral no sistema actual de ensino em Moçambique.

Tabela 6: Anos de ingresso e de estudo no Sistema Nacional da Educação (1992 até à actualidade)

| | Ensino Primário | | | | | | | E.Secundário | | | Pré - universitário | | | | Ensino superior | | | | |
|------------------|-----------------|---|---|---|----|----|----|--------------|----|----|---------------------|----|----|----|-----------------|----|----|----|--|
| Anos de ingresso | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | |
| Anos de estudo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

Fonte: elaboração com base nos dados do Plano Curricular do Ensino Básico

Nesta perspectiva, o ano de ingresso na escola é de seis anos de idade, completos ou a serem completados até Dezembro do mesmo ano. Concluído o Ensino Básico com doze anos, o aluno pode seguir o ensino geral ou técnico de acordo com a sua preferência. O aluno que ingressa no Ensino Secundário com 13 anos de idade pode concluir o 1º ciclo deste nível com 15 anos caso não haja repetência. No ensino pré-universitário que corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário geral, o aluno entra com 16 anos e termina com 19. Quando conclui o 2º ciclo do ensino secundário, faz um exame de admissão para ingressar no ensino superior, no qual poderá terminar o nível de licenciatura com 23 anos. No entanto, a maioria dos alunos não chega até ao ensino secundário e superior devido à falta de vagas uma vez que as escolas secundárias e universitárias ainda representam um número muito reduzido, o que torna o ingresso dos alunos nestes níveis, bastante selectivo.

1.4.3 Ensino Básico Integrado

O Ensino Básico Integrado, "visa a formação integral do aluno para que ele adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas e a aquisição de uma educação política, estética e ética" (LEI Nº 6/92). Assim sendo, foi concebido de tal modo que haja a articulação das diferentes áreas de conhecimentos e habilidades que proporcionem o desenvolvimento integral do aluno em todos os aspectos de vida, com a intenção de que, ao concluir o ensino primário, poderá ter desenvolvido competências e habilidades necessárias que lhe permitam saber fazer algo importante para a sua sobrevivência na sua comunidade. Para a verdadeira formação integrada do aluno, o professor é chamado a mudar da sua reflexão e actuação docentes em relação aos propósitos da nova filosofia do

currículo do Ensino Básico, sendo necessário para o efeito, adoptar novas metodologias e técnicas didáctico - pedagógicas que permitam o desenvolvimento do aluno na aprendizagem. Daí que os fazeres e conhecimentos locais são contemplados nos programas do novo currículo do Ensino Básico em vigor.

1.4.4. Currículo local

Segundo INDE, no seu Plano Curricular do Ensino Básico, "um dos grandes objectivos da nova proposta curricular é formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa" (INDE, 2004, p.27).

Nessa perspectiva, as escolas deviam se organizar junto com a comunidade, recolher, discutir e seleccionar os conteúdos que se revelassem fundamentais para aprendizagem dos alunos na escola, de modo que, ao concluir o ensino básico, tenham reunidas as competências de "saber ser, saber estar, saber fazer e conviver com os outros" na comunidade onde se inserem. As inovações, não só exigiam a reflexão e flexibilidade por parte do professor no processo de ensino e aprendizagem, mas também uma reorganização e ampliação dos seus conhecimentos para leccionar mais que uma disciplina curricular, como anteriormente acontecia.

1.4.5. Distribuição de Professores

No 3º Grau do ensino básico um professor leccionava apenas uma única disciplina segundo sua especialização. No novo currículo, o 1º e 2º ciclo trabalha com um único professor para todas as disciplinas e no 3º ciclo existem 3 a 4 professores que leccionam mais de uma disciplina segundo sua especialização ou inclinação. Tendo em conta a existência de um número reduzido de professores especializados para leccionar mais que uma disciplina no antigo currículo, a estratégia para o sucesso da implementação das inovações estaria centrada na formação continuada dos professores do ensino básico.

Ao analisar o projecto de transformação curricular do ensino básico, percebemos que a opção por nova distribuição dos professores fundamenta-se no

pressuposto de que era menos dispendioso reduzir o número de professores por turma, pois isso facilitaria também uma rápida expansão da rede das escolas primárias completas no país. Além disso, pensava-se que isso reduziria o medo que as crianças tendiam experimentar quando entravam em contacto com muitos professores no 2º Grau.

Visto que o professor, em particular o do ensino básico, é responsável pela iniciação das crianças na aprendizagem dos conteúdos curriculares, estas mudanças exigiam ser acompanhadas de uma formação continuada do professor em exercício para que os resultados desejados fossem alcançados, pois o sucesso do currículo depende do valor que os professores lhe atribuem e da natureza de formação inicial e continuada para a geração de mudanças e a melhoria da qualidade de ensino.

A Progressão por Ciclos de Aprendizagem foi considerada a principal inovação no sistema de avaliação. Através dela poderia se reduzir o problema de repetência dos alunos no Ensino básico porque facilitaria a transição do aluno de um ciclo para o outro, fato que só poderia ser possível com recurso à permanente “avaliação formativa, centrando o ensino no aluno, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e assim evitar complexos de inferioridade “inibições” ou “bloqueios” cognitivos que pudessem retardar a formação do aluno” (INDE, 2004).

Para o efeito, a formação continuada de professores seria o ponto de partida para o sucesso da implementação do novo currículo concebido pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, mas infelizmente, a fraca qualidade de ensino nas escolas públicas, origina um clima de repúdio ao nosso sistema educativo por parte da sociedade moçambicana, usando como reivindicação, diversas formas tais como a preferência em colocar seus educandos à prática de outras actividades rentáveis à família em troca da escola. De acordo com Pacheco (2001):

A inovação curricular só se atinge na plenitude quando os intervenientes directos na reforma compreendem os motivos e as necessidades da mudança e assumirem um papel de responsabilização crescente. Desse modo [...] a formação/capacitação dos professores é marcante nos rumos de reforma curricular. Sem modificação de atitudes e mentalidades, sem a formação de professores, todo o projecto de reforma fracassará ou então ficará no plano das intenções (PACHECO, 2001, p.165).

Ainda de acordo com Pacheco, se a mudança surge e resulta do contexto escolar, reconhecer-se-á ao professor o papel de agente de adaptação e recontextualização do currículo em função da programação colectiva da equipa e da planificação delimitada pelas fronteiras da turma" (2001, p.154).

Desta forma, se a formação continuada não se constituir como parte integrante do dia-a-dia do professor, pode resultar numa dificuldade deste na implementação de currículos, tendo em conta que é com a reflexão do professor sobre suas acções na sala de aulas que se vai verificar o êxito ou fracasso da reforma curricular do ensino. O currículo oficial escrito compreende discursos que precisam ser lidos, interpretados, compreendidos pelos sujeitos, especialmente aqueles que dele se utilizarão, isto é, a forma como dele farão uso, em grande medida, dependerá da maneira com que reflectam e estabeleçam relações entre o currículo proposto e o praticado.

Neste sentido, verificamos que, após quase 9 anos da implementação do novo currículo do ensino básico, em diferentes debates de educação, várias questões se levantam. Pontos positivos e negativos sobre seu impacto na aprendizagem dos alunos são lançados frequentemente em discursos entre professores, alunos, pais e/ou encarregados de educação nos seguintes termos: no novo currículo, os alunos não lêem nem escrevem e não se dedicam aos estudos porque passam mesmo sem terem desenvolvido as competências desejadas; os professores não ensinam pois com a nova forma de avaliação (a promoção semi-automática), todos os alunos passam, mesmo sem saber; os professores não estão preparados para responder as exigências do novo currículo; o novo currículo é bom, mas o problema está na sua implementação.

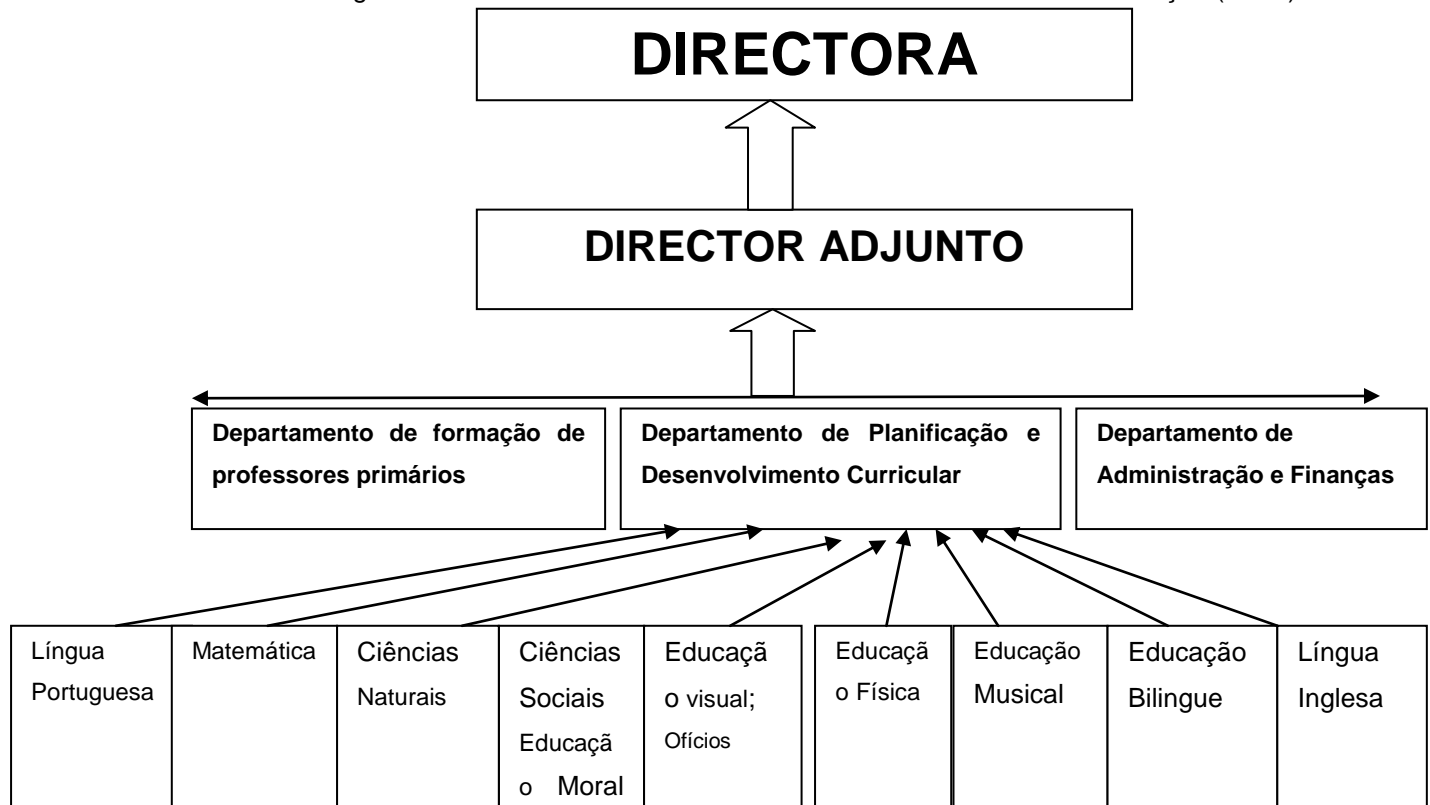
Perante estas inquietações, e, sabendo que a formação continuada do professor é uma das estratégias fundamentais para o sucesso da implementação das políticas educacionais, consideramos ser relevante estudar as práticas deste tipo de formação do professor nas escolas públicas para permitir o delineamento das actividades do INDE na melhoria da qualidade de ensino em Moçambique. Em seguida explicamos detalhadamente a estrutura organizacional do INDE e suas atribuições como uma instituição de educação responsável pelas reformas educacionais ao nível nacional e, posteriormente descrevemos como decorreram as actividades de formação de professores primários em exercício, no âmbito da implementação do novo currículo.

1.5. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação e o processo de elaboração e implementação do Novo Currículo do Ensino Básico

O INDE é uma instituição subordinada ao Ministério da Educação. A sua estrutura compreende as seguintes subdivisões: Direcção do INDE, constituída pela Diretora, Director Adjunto e os Chefes dos Departamentos de Planificação e Desenvolvimento Curricular, Formação de Professores, e Administração e Finanças.

Para a melhor compreensão da estrutura do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação em Moçambique, apresentamos a figura abaixo:

Figura 4: Estrutura do Instituto Nacional do desenvolvimento da Educação (INDE)



Fonte: elaboração da autora a partir dos sectores existentes no INDE

Vista neste sentido, o INDE possui apenas três Departamentos, dos quais o de Planificação e Desenvolvimento Curricular é o que engloba quase todas as repartições ou grupos de disciplinas que funcionam no INDE.

Criado pelo Diploma Ministerial nº 121/87 de 28 de Outubro, o INDE foi atribuída as seguintes atividades:

- Assegurar a concepção unitária dos objectivos, conteúdos e metodologias do Sistema Nacional de Educação;
- Planificar e elaborar os currículos e produzir material educativo do subsistema de educação geral, eixo central do Sistema Nacional de Educação, e do Subsistema de formação de professores;
- Dirigir metodicamente a elaboração dos currículos e a produção do material educativo dos subsistemas de educação de adultos, educação técnico-profissional e educação superior;
- Coordenar e conduzir a investigação aplicada para responder as necessidades do sistema nacional da Educação;
- Avaliar de uma maneira permanente a implementação dos novos currículos e do material educativo;
- Preparar em coordenação com os diferentes sectores, a avaliação e o diagnóstico do Sistema Nacional de Educação;
- Coordenar e incentivar as acções necessárias para o funcionamento correcto e harmonioso do Sistema Nacional de Educação, em ligação com os órgãos do Ministério da Educação; e
- Planificar e organizar a edição escolar do Ministério da Educação. (MINED, 1987).

Em cumprimento às suas atribuições, em 2004, o INDE elaborou e introduziu o Novo Currículo do Ensino Básico, com vista à melhoria da qualidade do ensino no país. Várias actividades educacionais, incluindo a capacitação dos professores para implementação do novo currículo, se idealizaram para que a transformação curricular do ensino básico fosse um sucesso.

Ao longo do processo de transformação curricular do ensino básico, embora cada um dos três departamentos do INDE fosse responsável por actividades directamente ligadas à sua própria área, o processo de capacitação dos professores, coube a todos os técnicos da instituição, havendo apenas trabalhos particulares de cada sector nos diferentes departamentos, tais como elaboração dos programas das disciplinas de: Português, Matemática, inglês, Ciências Sociais, etc. Como já nos referimos, o Departamento de Planificação e Desenvolvimento Curricular congrega a maioria das repartições ou sectores de trabalho do INDE. Essas repartições são: Língua Portuguesa, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática, Educação Bilingue, Educação Visual, Ofícios, Educação Moral e Cívica, Educação Musical, Educação Física e Avaliação.

Todos os técnicos destas repartições estiveram envolvidos no trabalho de transformação curricular, na elaboração dos programas da sua área, mas havia momentos em que se juntavam para analisar, discutir e fazer a integração dos programas das diferentes áreas.

Segundo o INDE no seu Projecto de Transformação Curricular da Educação Básica, a capacitação dos técnicos envolvidos nessa transformação realizou-se através de um programa de capacitação-participação-ação. Esta consistiu na formação de um grupo de aproximadamente 350 pessoas, incluindo os próprios técnicos do INDE, Inspecção Nacional, Direcção Nacional de Planificação, Direcção Nacional da Educação Geral, Directores e respectivos Técnicos Pedagógicos Provinciais de Educação (sendo 30 técnicos por cada uma das 11 províncias existentes no país). A estes técnicos cabia-lhes a tarefa de recolher contribuições através de reuniões de consulta aos pais, professores e sociedade civil para a elaboração do Plano Curricular da Educação Básica Integrada e Plano Curricular Base para a formação docente, bem como acompanhar e supervisionar as actividades das escolas de experimentação⁶ (INDE, 1997, p.13). Esperava-se que estas acções garantissem a auto-capacitação sólida dos técnicos centrais para a posterior formação dos professores.

1.5.1. Capacitação de professores para a implementação do novo currículo

A capacitação dos professores obedeceu quatro níveis, nomeadamente: preparação de formadores nacionais; formação de formadores provinciais; formação de formadores distritais ou zonais e capacitação de professores. De acordo o INDE (2004):

a chave do sucesso da implementação dos propósitos do Plano Curricular do Ensino Básico está nas mãos do professor. Efectivamente, o desempenho do professor constitui um factor de relevo para o sucesso escolar. Um bom desempenho do professor depende, em larga medida, da sua formação”. Tal como a Lei nº6/92 preconiza, esta formação deve permitir que “o professor se torne num educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos (INDE, 2004, p. 51).

Porém, a capacitação de professores foi feita em cascata, isto é, o INDE realizava uma capacitação prévia de alguns técnicos do Ministério da Educação que

⁶ Algumas escolas pilotos do país que implementaram pela primeira vez o novo currículo do ensino básico servindo-se de base para avaliar o impacto da sua aplicabilidade.

não tinham participado da elaboração do currículo e estes, por sua vez, se integravam aos grupos para capacitar os técnicos das Direcções Provinciais.

Os técnicos das Direcções Provinciais por sua vez deviam capacitar os das Direcções Distritais e estes, aos professores de escolas. Esta modalidade de capacitação pode não ter atingido os objectivos antes estabelecidos para o sucesso da implementação do novo currículo, pois o processo de “repassé”, isto é, de capacitações de uma instância para a outra, pode ter criado incongruência na interpretação das inovações curriculares propostas. No entanto, segundo o INDE (2004), a realização desse tipo de capacitação em cascata deveu-se ao número elevado de professores existentes no país, e não havia condições para se efectivar de outra forma se não em cascata. Assim, a capacitação de professores para a implementação do novo currículo obedeceu aos níveis central, provincial, distrital e escolar.

1.5.2. Capacitação de Formadores Centrais (1997 – 2003)

A partir de 1997, o INDE iniciou com a preparação da transformação Curricular do ensino primário em Moçambique. A capacitação do grupo dos formadores centrais, constituído pelos próprios técnicos do INDE para a respectiva transformação curricular, foi feita através da participação na consulta e colecta de informações aos professores, pais, sociedade civil e outras personalidades nacionais, assim como estudos feitos a alguns modelos de ensino em vigor nos países da região. Essas consultas tinham como finalidade, recolher informações junto à sociedade, sobre as aprendizagens a serem contemplados nos programas de ensino, com vista a atender às ansiedades do povo moçambicano. Nesse percurso, os técnicos foram aprendendo, fazendo na prática as acções que deviam realizar no âmbito de transformação curricular. Na essência, essa capacitação consistiu na participação dos técnicos na elaboração dos materiais (programas de ensino) os quais serviram como instrumentos usados também na capacitação dos formadores de outros níveis e professores no geral. No mesmo processo, foram envolvidos como colaboradores dos técnicos do INDE, os directores e pedagogos das direcções provinciais que também seriam os responsáveis pela capacitação dos formadores distritais.

O facto é que a maioria dos técnicos do Ministério da Educação, envolvidos na capacitação ao nível provincial, não estivera presente na elaboração dos programas do ensino básico logo no início do processo, mas devido ao elevado número de professores: 42.390 professores, sendo 36.187 do EP1 e os restantes 6.203 de EP2 (INDE, 2004, p. 52) que iam ser formados ao nível das 11 províncias existentes no país, tudo implicou que eles fossem integrados para que fizessem parte da equipe dos formadores centrais que por sua vez, deviam capacitar os formadores provinciais. Antes da capacitação ao nível nacional, o INDE seleccionou e acompanhou 22 escolas completas para a experimentação do novo currículo por um período de cerca de um ano (2003). Estas escolas seleccionadas nas diferentes províncias do país, reuniam características distintas: urbanas, rurais, grandes, pequenas, que atendiam a população de diversas comunidades linguísticas, etc.(INDE, 1997, p.13). Na fase experimental do currículo, em termos financeiros, as condições de transporte para a deslocação dos técnicos à supervisão e acompanhamento dos professores no processo de mudança pareciam óptimas e a avaliação do impacto do novo currículo nessas escolas deu lugar à introdução do novo currículo do ensino básico em 2004, em todo o país.

Depois de elaboração dos programas do ensino, a capacitação dos formadores provinciais foi colocada em primeiro plano, de forma a permitir que haja um número suficiente de pessoas preparadas para a capacitação dos professores ao nível nacional. Em seguida passamos a descrever o processo de capacitação dos formadores ao nível provincial, distrital e professores.

1.5.3. Capacitação de formadores provinciais, distritais e professores em exercício (finais de 2003)

A equipe formada pelos técnicos do INDE e de outros sectores do Ministério da Educação, directores e pedagogos provinciais que haviam participado como colaboradores na busca das contribuições de diversos atores educacionais que deviam ser incorporados no currículo bem como na elaboração dos programas do novo currículo, foi a responsável pela formação dos formadores provinciais seleccionados ao nível dessas mesmas instituições, assim como alguns professores do ensino secundário geral. Os seminários de capacitação decorreram em três centros regionais do país, juntando (4 províncias do Sul, 4 do Centro e 3 do Norte).

Em cada centro regional, capacitavam-se formadores provenientes das províncias que faziam parte da respectiva região. Para garantir que todos os professores participassem e não se perturbassem as aulas, as capacitações tiveram o seu lugar em Dezembro de 2003, período de interrupção de aulas. Nesse processo, não havia módulos específicos preparados para a capacitação tanto dos técnicos centrais quanto dos provinciais, distritais e professores. Em cada nível, a capacitação era feita com base na apresentação e interpretação dos novos programas de ensino ora elaborados, com a duração de duas semanas (15 dias), para a sua posterior implementação nas escolas logo no início do ano 2004.

A partir do número de províncias que cada centro regional possui, podemos perceber que os professores a serem capacitados por cada uma dessas capacitações regionais, era elevado: 42.390 professores, sendo 36187 do EP1 e os restantes 6203 do EP2. (INDE, 2004, p. 52). Embora os técnicos do INDE e do Ministério da Educação tenham acompanhado e supervisionado o trabalho de capacitação dos formadores de alguns distritos e professores de algumas escolas, os aspectos acima mencionados, podem ter dificultado o entendimento e o tratamento dos conteúdos de capacitação por parte dos formadores e conseqüentemente, dos professores formandos, pois de acordo com as constatações referidas ao longo deste texto, o processo de capacitação confrontou-se com algumas limitações relacionadas com a falta de fundos para a realização de capacitações que abrangessem todas as escolas das 11 províncias do país.

Portanto, um dos critérios adoptados na capacitação dos formadores provinciais foi prepará-los segundo os ciclos de aprendizagem (1º, 2º e 3º ciclos). Para cada disciplina foram seleccionados 6 candidatos provinciais a razão de dois para cada ciclo. A selecção destes baseou-se no "reconhecimento profundo das suas capacidades e domínio das metodologias propostas bem como capacidade de interpretação e explicação para maximizar o desempenho dos formadores provinciais e conseqüentemente dos formadores distritais e dos professores" (INDE, 2004, p.54-55). As informações sobre as qualidades dos formadores provinciais eram fornecidas pelas próprias direcções provinciais de educação, de acordo com o reconhecimento que elas tinham em relação aos seus professores e técnicos. Não houve, portanto, nenhum instrumento ou estratégia adoptada pelo INDE para a medição das capacidades desses técnicos seleccionados a serem formadores

provinciais ou distritais, e, em geral, todas as formações tiveram a duração de 15 dias.

Como já nos referimos, os formadores provinciais foram os responsáveis pela capacitação dos formadores distritais. Estes, por sua vez, tinham a missão de capacitar os professores do EP1, enquanto os de EP2 seriam capacitados pelos formadores provinciais. De igual modo aos critérios usados na selecção dos formadores provinciais, os formadores distritais foram seleccionados pelos respectivos distritos entre os professores do EP1 e escolas, das quais se tinha revelado como tendo alta competência no seu trabalho docente assim como entre os técnicos pedagógicos das escolas que revelassem tais competências satisfatórias para o efeito (INDE, 2004). Mais uma vez, a selecção destes não mereceu nenhum teste de medição das capacidades dos indivíduos propostos, apenas o reconhecimento sem nenhum dado comprovativo apresentado pelos seleccionadores.

É importante perceber que a capacitação de professores era feita ao nível de cada distrito sendo a capacitação dos professores do EP1 feito pelos formadores distritais (caso de EP1) e pelos formadores provinciais (caso de EP2).

Os professores de EP1 eram capacitados em matérias referentes a todas as disciplinas e isto se justifica pelo fato de que o professor do EP1 lecciona todas as disciplina da classe e o do EP2 lecciona um bloco de disciplinas (três a quatro disciplinas por cada bloco) (tabela 4).

Neste contexto, as actividades planificadas e desenvolvidas ao longo da capacitação dos professores, permitem verificar as lacunas da capacitação dos professores o que pode ter sido a causa das dificuldades destes na implementação do novo currículo, pois numa capacitação em cascata e feita em forma de palestras, nem sempre as informações se percebem e se interpretam da mesma maneira à medida que vão passando de uma pessoa para outra e de uma instância para outra. Por isso, se essa capacitação não tiver sido cuidadosamente acompanhada pela formação continuada do professor no espaço escolar, tendo se limitado apenas às capacitações regionais, pode ter sido o foco das dificuldades docentes na implementação do novo currículo.

Em Moçambique, as dificuldades de ensino e aprendizagem que se verificam nas nossas escolas, principalmente no ensino básico, têm sido atribuídas aos programas de ensino recentemente introduzidos e à formação inicial do professor,

ignorando a formação continuada que é peça fundamental na melhoria e desenvolvimento da prática docente. As dificuldades da implementação de reformas curriculares não podem ser resolvidas apenas do ponto de vista de revisão e actualização dos programas de ensino, mas também de acções levadas a cabo ao nível escolar para que o professor assuma novas atitudes e práticas no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, as mudanças no campo educacional requerem muito mais que empenho para a compreensão e construção de novas estratégias educacionais na medida em que essas mudanças, interferem na forma como as pessoas se organizam e entendem o novo mundo de conhecimentos que as cerca. Como nos alerta Duarte e Leite (2004),

há necessidade de se evitar capacitações que se caracterizam pelo “efeito repasse”, ou seja, o treinamento planejado e concebido em uma instância central que elabora pacotes metodológicos, os quais são repassados à equipe encarregada do treinamento. Esta, por sua vez, repassa os conhecimentos e a proposta para as instâncias intermediárias (distritos, delegacias, núcleos). Ocorre que, na maioria das vezes, os profissionais dessas instâncias não detêm o conhecimento sobre as questões que culminaram com a elaboração da proposta e nem a prática pedagógica necessária para criticá-la. Sendo assim, mesmo tendo sido planejada a partir de uma base teórica bem fundamentada e orientada por políticas democráticas e participativas, a proposta para um programa de capacitação pode ser distorcida e transformada em um receituário, onde questões para serem discutidas, convertem - se em normas e teorias se transformam em discurso fragmentado.

[...] como consequência: ausência de uma ligação com a prática do professor; desenvolvimento de atitudes cínicas (“entra por um ouvido e sai pelo outro”) ou de resistência a propostas inovadoras; e desqualificação das atividades anteriores dos professores sem a necessária substituição por novas estratégias. (KRAMER, 1989, p.194 apud Duarte e Leite 2004, p. 9).

Mediante a leitura do pensamento da autora acima mencionada, é possível perceber que a melhor organização e capacitação dos professores para a implementação de reformas curriculares de ensino deve consistir em modelos de formação adequada. Sendo, por isso, necessário que as inovações curriculares e a formação continuada se constituam como etapas de um mesmo processo de concepção, introdução e profissionalização ou actualização permanente do docente que, por serem complementares e inseparáveis, todos devem ser contemplados ao mesmo tempo na planificação e desenvolvimento curricular.

Dos pontos desenvolvidos até ao momento, procuramos apresentar as motivações que contribuíram directa ou indirectamente para o surgimento do presente trabalho, bem como o objectivo a que se pretende alcançar. Para o efeito, apresentamos uma breve retrospectiva histórica de algumas transformações curriculares de ensino e práticas de formação do professor ocorridas no nosso sistema educativo desde o período colonial até à actualidade, recorrendo à abordagens de alguns investigadores nacionais na área educacional e consulta dos documentos disponíveis no Ministério da Educação. Em seguida, passamos a discutir algumas contribuições teóricas que nos ajudam a buscar respostas à questão e objectivos desta pesquisa.

2. MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUÇÕES PARA ANÁLISE DAS MODALIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS PÚBLICAS MOÇAMBICANAS

Neste capítulo, fazemos uma caracterização conceitual dos modelos da formação de professores, focando no caso de Moçambique, de modo a analisar os entraves de uma formação em cascata e da necessidade, portanto, de uma formação continuada mais directa e que tenha como foco o processo de acção-reflexão-acção, como verificado no capítulo anterior. Estudos de vários especialistas insistem que as propostas de capacitação docente, em geral, têm apresentado baixa eficácia e apontam como algumas das razões a “descontinuidade das acções; a desarticulação entre teoria e prática, e entre estas e os sentimentos e valores dos professores; a ênfase excessiva nos aspectos normativos; e a desvinculação com projectos colectivos e/ou institucionais” (NASCIMENTO, 2000, p.84-85). Nos tempos passados, a formação continuada não era vista na óptica de desenvolvimento crítico e reflexivo do professor na sua função docente. Nesse sentido, entendia-se que efectuar uma formação continuada era o sinónimo de realizar cursos pontuais de curto prazo, promovidos por instituições concentrados em férias, visando, portanto, o aprimoramento docente com ênfase na racionalidade técnica. Nesta pesquisa entendemos a formação continuada do professor como sendo uma dimensão importante do desenvolvimento profissional. Porém, no contexto moçambicano temos identificado a existência de diversos procedimentos através dos quais podemos discutir a formação continuada de professores na melhoria da qualidade de ensino.

Este estudo está fundamentado em autores que deram relevantes contribuições para a compreensão das modalidades de formação continuada de professores e suas implicações no desenvolvimento profissional docente, com vista à melhoria do processo de ensino e aprendizagem: (NASCIMENTO, 1996, 2000, 2003; PERRENOUD, 2002; NÓVOA, 1991, 1992, 2007; CANDAU, 1997, 1999, 2001; KRAMER, 2002, IMBERNÓN, 2010; MARIN, 1995; OLIVEIRA, 2004, 2008; MOREIRA, 1995; LIBÂNEO, 2004, MCKERNAN, 2009; COSTA, 2004, RODRIGUES & ESTEVE, 1993). Estes pensadores, por serem importantes nesta pesquisa, consideramos ser fundamental apresentar suas concepções em relação à

formação continuada do professor, de modo a dar significado ao que acontece na realidade moçambicana e propor melhorias na actuação dos professores do ensino básico no nosso país. Na sua perspectiva, a profissionalização docente é um fenómeno que se desenvolve no processo tripé acção – reflexão -acção permanente no ambiente do trabalho. Assim, o que está em causa não se resume ao acto de formar, mas no repensar dos modos de fazer a formação continuada de professores que responde aos desafios actuais da educação.

Em conformidade com as ideias da Fundação João Pinheiro (2004, p. 2), as práticas de “capacitação que procuram contornar os obstáculos da formação continuada do professor têm sido apresentados por diferentes autores, mas é bastante discutível se eles poderiam ser reproduzidos de modo a alcançar todos os professores de redes tão extensas e diversificadas” como é caso, por exemplo de Moçambique, onde há uma grande heterogeneidade de professores e alunos com condições socioculturais totalmente diferentes. Essa instituição de pesquisa, discute que “dada a complexidade de aspectos que envolvem o docente e suas actividades nas escolas, possivelmente, nenhum programa conseguirá abarcar todas as dimensões apresentadas como entraves para uma capacitação” (Fundação João Pinheiro, 2004, p.2).

De facto, as capacitações planificadas e concebidas às vezes pelas instâncias centrais como pacotes metodológicos prontos e acabados, os quais são repassados para as equipas provinciais, distritais ou ZIPs, têm sido premiadas pelo fracasso, perturbando deste modo o trabalho do professor pelo facto de não haver ligação com situações reais da escola. Para Kramer,

Está claro que o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros, etc. não tem sido eficaz em levar o professor a reflectir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Este esquema tradicional de formação do magistérios encara o professor como alguém que tem pouco a dar mas que, por outro lado, tem muito a aprender, [...]. (2002, p. 235).

Em sintonia com esta autora, é exactamente esta concepção tradicional de capacitação docente que dominou e domina ainda hoje, de maneira geral, todas as actividades de capacitação do professor em Moçambique. Nessa perspectiva, Perrenoud et al. (2002) sustenta que

as atuais modalidades pelas quais os sistemas escolares organizam a formação continuada dos professores mostram-se ineficazes. Ainda que sejam complementados, na melhor das hipóteses, por algum tipo de acompanhamento, ainda que estejam inseridos em projetos de formação coletiva no âmbito de um estabelecimento escolar ou de uma rede ampliada, esses dispositivos atuais restringem-se na maioria das vezes a algumas seções de formação, concentradas em três ou quatro dias, ou seis a oito jornadas parciais durante o ano escolar, e visam, quase que exclusivamente, à adoção por parte dos professores de modelos didáticos pedagógicos pontuais que, ou não correspondem nem às suas prioridades, ou exigiriam um esforço, sustentando para evitar a mera “colagem” sobre práticas preexistentes (PERRENOUD, et tal., 2002, p. 90-91).

Para este autor, “as conferências, os textos ou a produção de manuais e circulares oficiais utilizadas na época clássica como estratégias de formação continuada de professores, não conseguiram produzir efeitos desejados” (p. 91). Tendo em conta esta constatação é importante intensificar as actividades de trocas de experiências entre os professores moçambicanos nas quais os intervenientes possam debater problemas percebidos, compartilhando suas inquietações e suas necessidades e forjar, de acordo com o confronto de pontos de vista diversos, uma melhor visão dos verdadeiros equívocos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa posição, o desafio está em criar sistemas de capacitação diferenciados que possam permitir o desenvolvimento profissional do professor de acordo com suas necessidades específicas. Nesse caso, a formação deve ser concebida como um trabalho de reflexão-acção-reflexão e crítica sobre as práticas e reconstrução permanente de uma identificação pessoal e profissional, num ambiente de interacção mútua na actuação docente. Portanto, é importante perceber que o desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo que deve ser construído quotidianamente a partir de uma prática pedagógica crítico-reflexiva que permita a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente da educação. As tendências actuais da formação continuada do professor ressaltam a necessidade de entender a actualização permanente do docente não como acumulação de cursos, mas um trabalho que tenha uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no quotidiano escolar. Para este aspecto, Moreira (2003) assinala que:

a formação continuada do professor deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar capacidade do

professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses simplificados no processo de ensino - aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas. (Moreira, 2003, p. 126- 127).

A capacitação do professor como uma política para a implementação de reformas educacionais constitui um dos requisitos fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino. Ela deve ter um impacto permanente e diferencial no rendimento e aprendizagem dos alunos. Por isso, é importante reconhecer que os cursos pontuais padronizados e definidos por instâncias centrais poderão não reflectir, de facto, as necessidades concretas dos professores nas escolas.

As políticas públicas de formação do professor devem ser acções intencionadas que busquem não só uma formação técnico-pedagógica, senão uma formação que permita ao professor a transformação do real. Na formação inicial, a preparação profissional permite aos professores a apropriação de conhecimentos e experimentação das competências para actuar na nova realidade actual, mas não basta um professor ter conhecimentos sobre um trabalho. É fundamental que ele saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em acção. Além disso, as capacitações pautadas por atender demandas de todos os professores ao nível provincial ou regional, com diferentes tipos e níveis de formação, competências e situações reais de diferentes professores e escolas num mesmo centro de formação continuada, violam as normas de especificidades no processo educativo.

Na subsecção que se segue, trazemos algumas concepções sobre a formação continuada, partindo de princípio de que a percepção dos sentidos subjacentes às terminologias designadas para tratar da formação continuada de professores e o sentido que essas terminologias expressam para nós e para todos os educadores e principalmente aqueles envolvidos com o quotidiano da sala de aula, significa visualizar novas formas de pensar a formação continuada do professor.

2.1. Concepções sobre a formação continuada de professores

Nesta subsecção, levantamos e analisamos as terminologias utilizadas para designar a formação do professor em exercício e depois apresentamos e analisamos as concepções de formação do professor, tentando explicitar os elementos essenciais de práticas de formação que permita o desenvolvimento competente na profissão docente. Assim, é evidente compreender quais modelos de formação são mais inovadoras e sobretudo saber qual a teoria e a prática precisam ser revistas e actualizadas para responder os desafios actuais da educação.

2.1.1. Terminologias e sentidos subjacentes à formação continuada de professores

Em Moçambique ouvimos e utilizamos indistintamente uma série de expressões para nos referir ao processo de formação continuada dos professores. Para tratar da formação profissional docente, a literatura apresenta diferentes designações como as seguintes: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, actualização, educação permanente, formação continuada e educação continuada. Todas estas designações pretendem referir-se às acções desenvolvidas para melhoria da prática docente. Porém, as formas de realização dessas acções são diversas, dependendo dos objectivos e contextos no qual são concebidas. Para Marin (1995) o termo reciclagem está presente sobretudo nos anos 80 e traz a visão do senso comum de que para haver reciclagem, ou seja, “actualização pedagógica”, são necessárias alterações substanciais. Nessa compreensão, os profissionais são considerados “tábua rasa” de seus saberes. A autora considera ainda que

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados as palestras e encontros esporádicos que tornam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (MARIN, 1995, p. 14).

Este modelo clássico conforme designa Candau (2001), consiste em cursos de “reciclagem” e acontece fora do ambiente escolar, mas implica a participação de instituições consideradas tradicionalmente como os espaços adequados para o desenvolvimento de conhecimento, como as Universidades, os Centros de

Formação de Professores, as Organizações não Governamentais e outras interessadas na área.

Segundo Candau (2001, pp. 52-53), esta representa uma concepção “clássica” da formação continuada de professores e enfatiza que trata-se de uma perspectiva de formação que se caracteriza por desprezar o professor como sujeito da sua própria prática e por não favorecer o encontro de formas ou possibilidades criativas de resolução dos problemas enfrentados no quotidiano escolar. Discutindo as características do modelo clássico na formação continuada de professores, Imbernón (2010), destaca que

suas contribuições para a profissionalização docente e suas implicações na concretização das propostas de ensino delineadas, tinham aproximação com os cursos de formação inicial de professores nos quais aparecia grande quantidade de textos traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e seminários. Os professores dependiam de especialistas que lhes ensinavam a ensinar. Eles não participavam do planeamento da sua formação. Eram os conceitos orais proferidas por um especialista que iluminavam o pensamento do professor na atividade letiva (IMBERNÓN, 2010, p. 20).

No entanto, o modelo clássico de formação continuada para docentes explica o que vem sendo feito desde os tempos passados nas iniciativas de reformas pedagógicas nos diversos sistemas de educação em geral e em especial no nosso país. A ênfase é dada na actualização da formação recebida ou numa “reciclagem” que significa “refazer o ciclo”. Candau (1999) utiliza o termo reciclagem diferentemente de outros interessados na área educacional que discordam da expressão por atribuir a palavra “reciclar” como um termo próprio do processo industrial e aplicado à reutilização de materiais recicláveis, não condizente com a actual discussão docente. (PRADA, 1997, p. 88). Assim, as formas de capacitação de professores no sistema educativo e em particular em Moçambique, devem ser revistas de forma a incorporar a sensibilização e a iniciativa dos professores nas actividades lectivas partindo, portanto, do contexto real do seu trabalho, visto que o sucesso ou não da capacitação docente depende das intenções a que se destina. Nesta óptica, se o objectivo é desenvolver a prática profissional docente na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, então, as actividades de capacitação devem

ser concebidas, e realizadas a partir das necessidades reais dos professores e seus alunos.

Os estudos de Prada (1997, apud, COSTA, 2004, p. 66), apresentam uma grande diversidade de termos frequentemente usados na designação da formação continuada do professor. Na visão deste autor, “os termos usados para designar os programas de formação continuada de professores estão impregnadas da concepção filosófica que orienta o processo, recebendo influência da região, país e instituições envolvidas, entre outros factores”. O autor traz algumas das expressões mais usadas na denominação dos programas de capacitação docente a fim de ampliar a nossa compreensão:

Quadro 4: Termos utilizados para designar a formação continuada de professores

| | |
|------------------------------|--|
| Capacitação | Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados. |
| Qualificação | Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes. |
| Aperfeiçoamento | Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos. |
| Reciclagem | Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo. |
| Atualização | Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária. |
| Formação Continuada | Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem. |
| Formação Permanente | Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal. |
| Especialização | É a realização de um curso superior sobre um tema específico. |
| Aprofundamento | Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm. |
| Treinamento | Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas. |
| Re-treinamento | Voltar a treinar o que já havia sido treinado. |
| Aprimoramento | Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores. |
| Superação | Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação. |
| Desenvolvimento Profissional | Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor. |
| Profissionalização | Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma. |
| Compensação | Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiarem conhecimentos que faltaram na formação anterior. |

Analisando o quadro acima, notamos que apesar da diversidade de expressões apresentadas pelo Prada para designar a formação continuada do professor, essas todas expressões parecem tender para os mesmos objectivos de aperfeiçoar os conhecimentos que o professor já adquiriu na formação inicial, ou seja, a diversificação dos nomes não implica a adopção de boas práticas de formação continuada do professor. Marin (1995) acrescenta que o significado de treinamento como tornar apto, capaz de realizar tarefas, ter habilidades, não podemos rejeitá-lo integralmente tendo em vista o uso deste termo em algumas áreas de profissionalização docente. Contudo, o termo é totalmente inadequado quando trata os processos de educação continuada de forma mecânica, pois os professores são seres que pensam e agem. Portanto, nestes modelos clássicos, as propostas de formação continuada de professores são idealizadas, elaboradas e realizadas sem a participação do professor na discussão dos programas de formação. Essas propostas são frequentemente oferecidas na forma de palestras, seminários e principalmente cursos de capacitação ou treinamento com o fim de aperfeiçoar os conhecimentos já adquiridos na formação inicial. Todas estas modalidades expressam uma visão tecnicista da formação, visto que instrumentalizam o professor para a aplicação de conteúdos na prática das salas de aulas. A preparação das actividades do respectivo programa de formação ocorre sem a participação do professor. A equipe técnica é que propõe e aplica as actividades de formação. Não há, portanto, discussão acerca de práticas pedagógicas do professor e dos problemas reais escolares e sociais relacionados ao exercício docente.

Como destacam Rodrigues & Esteves, “a formação contínua é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial [...]” privilegiando a ideia de que a “sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial independentemente do momento e do tempo de serviço que o professor já possui quando faz a sua profissionalização” (1993, pp. 44-45). Em termos de organização, Oliveira (2008), explica que “a formação continuada pode ser organizada e implementada pelas Secretarias de Ensino, através de funcionários específicos que acompanham as escolas” ou ainda “pode ocorrer por interesse da escola ou iniciativa própria do professor, no formato de participação em seminários, congressos, palestras, oficinas – geralmente auto custeada”. (OLIVEIRA, 2008,

p.14). Assim, tudo indica que a formação continuada deve objectivar o desenvolvimento profissional do professor e responder efectivamente as reais situações de ensino.

Dialogando com os estudos de Perrenoud (2002), “na formação inicial às vezes formamos apenas bons iniciantes, cujas competências se ampliam e se diversificam ao longo dos anos, através de formações contínuas e capacidade de auto-regulação e de aprendizagem a partir de sua própria experiência” e da interacção com outros profissionais. Este autor enfatiza que na formação inicial “a construção da identidade nunca é completa, mas sim, constantemente ajustada pela vida, pelos acontecimentos, pelas experiências e pelos encontros”. (PERRENOUD, 2002, pp. 172 – 173).

Assim, entendemos que o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial segundo Mckernan (2009, p. 141) refere-se ao “ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios”. A formação continuada é o “prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.” (LIBANEO, 2004, p.227).

Neste sentido, é necessário que o professor tenha consciência de que sua formação não termina nos cursos ministrados pelas instituições superiores de certificação e qualificação docente, mas sim, percorre toda a sua trajetória profissional do quotidiano escolar. O professor deve tomar a consciência de que a sua formação torna-se presente ao longo da vida profissional, enriquece a sua prática e propicia mudanças a nível curricular e organizacional da escola, colocando - o não como um mero reprodutor de conteúdos ligados a um currículo que não favorece o desenvolvimento do pensamento crítico ou ainda sobre os problemas reais da sua escola. Neste contexto, a formação continuada difere-se da outra (inicial) por ser a que se destina aos professores em exercício na profissão docente. É um seguimento da formação inicial no qual Formosinho (1991) discute que "o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários", (1991, p. 237), sendo que é oferecida em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da

formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino. Nascimento (2003) compreende que formação continuada

é algo que ocorre após uma formação inicial para melhorar as qualificações pessoais, sendo também toda e qualquer actividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimento de ensino, [...], incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividade de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (NASCIMENTO, 2003, p. 70).

Portanto, a formação continuada deve colocar o professor como agente da própria formação, não como obrigação, mas por necessidade de aprender a ser professor. Como nos ensina Libâneo (s/d, p. 227):

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-se e elaborando formas de enfrentá-los. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções de preferência mediante acções coletivas.

Deste modo, a formação continuada é um ponto crucial em que toda a reforma de ensino que pretenda produzir efeitos positivos e duradouros deve ter em conta porque sem ela, qualquer mudança estará limitada, quando muito, a resultados transitórios. Por isso, a educação moçambicana, preocupada com o baixo rendimento pedagógico das escolas, não deve estar à margem destas inovações na fase da formação de professores em exercício. A literatura tem demonstrado que a formação continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente. Neste pensamento, Clerc (1995, apud, PERRENOUD, 2002, p.16) salienta que na “profissionalização docente, a formação inicial não é um fim em si mesmo”, mas uma janela aberta à formação continuada “ao longo da vida docente”. Por essa razão, a formação continuada não deve continuar a ser efectuada com finalidade de aperfeiçoar os conhecimentos já adquiridos na formação inicial. As novas tendências enxergam a necessidade de nos preocupar com a persistência cada vez mais de modalidades de formação continuada de professores concebidas e desenvolvidas apenas pelas instâncias centrais, realizadas num curto período de tempo como se de encomenda se tratasse. Em geral, este tipo de programas de capacitação

docente não tem surtido efeitos desejados pelo facto de estarem desvinculadas às necessidades reais de professores e seus alunos. No que concerne à literatura educacional, parece haver consenso em torno de que nenhuma formação vinda de cima para baixo, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional docente. Essa prática de formação continuada, também designada por “capacitação” ou “treinamento”, limita a capacidade de discussão e reflexão crítica de professores. Não permite que o professor se coloque num processo de ajuda constante e apoio necessários à sua prática educativa. Para inverter esta situação, a formação continuada deve responder os desafios pedagógicos, pautando - se em uma constante teorização e reflexão, realizadas no contexto educativo do tempo e espaço de trabalho docente, numa permanente e contínua construção de desenvolvimento e solidificação profissional.

Em oposição ao modelo tradicional, a experiência dos últimos anos mostra que as estratégias clássicas de formação continuada de professores em forma de conferências ou seminários regionais, os quais muitas vezes não abrangem a todos os professores e estão desvinculadas da realidade dos problemas concretos do ensino nas escolas se tornam bastante ineficazes no desenvolvimento profissional do professor, pois assiste-se nos dias que correm, que no trabalho docente e no mercado de trabalho, surgem novas exigências, desafios, concorrência, globalização e mudanças comportamentais dos alunos que hoje frequentam a escola. Este rolo de factos vem reforçando as condições para a melhoria das qualificações e competências de reflexão-ação-reflexão do professor no processo de ensino-aprendizagem. A revisão dos modelos de formação continuada de professores em exercício é imprescindível, pois o desenvolvimento da profissionalização docente depende dos modelos e práticas de capacitação adoptadas em diferentes contextos educacionais. Neste sentido é, fundamental integrar a formação profissional continuada no quadro das prioridades das escolas, de forma a responder as exigências da dinâmica da sociedade moçambicana. Dentro desta concepção Oliveira (2004), afirma que

no modelo clássico, caracterizado por vários estudiosos, o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de *latu sensu e strictu sensu*, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento

profissional. Esses, promovidos pelas Secretarias de Educação, onde os docentes estão vinculados ou por outras entidades interessadas na área.

Nesse modelo, permeia uma perspectiva de privilégios aos espaços considerados tradicionalmente como *locus* da produção do conhecimento, os quais são: a universidade e os demais espaços vinculados a ela. Nessa perspectiva, considera-se que a universidade é o local em que circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas mais diferentes áreas do conhecimento. Embora não se questione tanto essa realidade, existe um aspecto crítico nessa visão, qual seja, a desconsideração das escolas de Ensino Fundamental e Médio como produtoras de conhecimento e passa-se a considerá-las como espaços meramente destinados à prática, local onde se aplica conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional. (OLIVEIRA, 2004, P.67).

Portanto, percebemos que no paradigma tradicional da educação, não havia espaço para o professor reflectir sobre a sua prática docente. Todas as acções dirigidas à sua actualização profissional estavam centradas nas mãos dos órgãos superiores. Por isso, embora a pedagogia actual exija a reflexão-acção-reflexão na actividade educativa, a formação docente e, conseqüentemente a sua prática na orientação do processo de ensino-aprendizagem, ainda consiste em modelos baseados exclusivamente no cumprimento dos programas prescritos, uma prática cuja sua relevância perdeu o espaço na profissão docente. No tempo da pedagogia centrada no professor, a forma escolar de formação continuada era obrigatória e existia uma instância organizadora onde os formandos não eram responsáveis pelo programa de sua formação. Possuíam um papel passivo em termos de planificação das acções de formação.

Tendo em conta a abordagem apresentado até a este ponto compreendemos que é importante que tenhamos um ensino baseado na reflexão-acção-reflexão no espaço escolar na medida em que, perceber a formação continuada nesse ângulo é declarar que as escolas não são apenas distribuidoras de conhecimento, mas que os professores e os alunos podem ser produtores de conhecimento. Por isso, é importante começar a pensar no ensino como uma prática de reflexão-acção-reflexão na prática pedagógica, cujos efeitos, resultam na profissionalização docente e conseqüentemente na qualidade de formação dos alunos. Deste modo, as críticas ao desempenho dos sistemas escolares também têm sido direccionadas aos modelos de capacitação ou formação continuada de professores, por isso, é preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação continuada do professor têm

mudado, em consequência da dinâmica das sociedades actuais e, conhecê-las implica um exercício de análise que permita verificar tanto, restrições, limitações e equívocos, quanto suas possibilidades de acção e avanço de forma a propor no nosso sistema educativo moçambicano programas que permitam o desenvolvimento profissional de um professor capaz de responder eficazmente as exigências da educação actual no país.

Em contra partida ao modelo clássico, há o surgimento de novas propostas de formação continuada do professor que apresentam o pressuposto de que os docentes elaboram novos conhecimentos através da experiência e prática, defendendo, portanto, um “modelo prático reflexivo” nos espaços escolares. Deste modo, o conhecimento dessas novas tendências é fundamental.

2.1.2. Novos pensamentos e novas tendências para a formação continuada de professores

Nesta subsecção, as tendências actuais são as que nos interessam para que possamos concretizar o objectivo deste estudo que é o de contribuir para uma nova proposta de formação continuada do professor moçambicano para que se desenvolva profissionalmente e melhore o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. Contrariamente à concepção do modelo clássico na formação continuada do professor, actualmente vem se desenvolvendo reflexões e pesquisas visando à construção de uma nova concepção e práticas, buscando a mudança da actuação docente nas instituições escolares. É sempre bom e necessário repensar e buscar novos rumos que nos conduzam a novos patamares, principalmente neste presente momento em que a realidade anuncia o nascimento de uma nova sociedade baseada no conhecimento e informação. A literatura revela que nessas tendências inovadoras, apresentam-se três dimensões que orientam a prática docente buscando adequá-las aos desafios impostos pelas exigências da sociedade actual. Candau (1999) apresenta os seguintes eixos como elos fundamentais para se repensar a formação de professores de acordo com os desafios do actual contexto:

- A escola deve ser vista como locus de formação continuada;
- A valorização dos saberes da experiência docente;

- A consideração do ciclo de vida dos docentes.

No primeiro aspecto, o autor defende que, “a formação deve partir das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia, e favorecer processos de pesquisa - acção”. No segundo destaca o princípio de que, “mais do que valorizar o saber das disciplinas, é necessário valorizar o saber da experiência, como centro vital do saber docente e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares”. Os saberes da experiência segundo o autor “se fundamentam no trabalho quotidiano e no conhecimento de seu meio”. O terceiro aspecto está relacionado com as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente. Assim, a “valorização e o resgate do saber docente construído na prática pedagógica, em um processo mediado por referências teóricas e práticas, são aspectos centrais na concepção de formação continuada”. (CANDAU, 1997, p. 55).

Segundo Mckernan (2009, p. 141) “ todos os professores, qualquer que seja seu lugar no empreendimento educacional, têm oportunidade de aprender e se desenvolver profissionalmente por meio de pesquisa para sua própria prática”. Este autor defende que “os actuais modelos “técnicos” para preparar os professores para carreiras profissionais são desafortunadamente inadequados”. (MCKERNAN, 2009, p. 141). Na mesma posição, Elliott (1991, apud Mckernan, 2009), destaca que ultimamente “as escolas são culturas não - reflexivas, e que a tarefa de tornar as escolas mais efectivas tem estreita ligação com tornar os professores mais reflexivos; criar uma ética de trabalho inteiramente nova que coloca a reflexão como centro da profissão”. Nesta óptica, se os professores de qualquer nível de ensino e, como por exemplo os do ensino primário em Moçambique, quiserem expandir a sua arte e seu profissionalismo, devem ter tempo e oportunidade, bem como serem capazes de investigar sua prática. A escola deve oferecer recursos e tempo para que os professores realizem pesquisas, ou seja, ofereçam recompensas aos professores para que se engajem na pesquisa-acção e compartilhem com seus colegas. (MCKERNAN, 2009, p. 142).

Na visão de Perrenoud (2002, p. 12), “para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e actualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e colectivo, da autonomia e da responsabilidade.” Por isso, a formação inicial e continuada constituem-se como propulsores para o desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, diferentes pesquisadores

educacionais têm visto o espaço escolar como um lugar apropriado à formação continuada do professor. A formação continuada cuja concepção e implementação surge na escola, é mais privilegiada pela maioria dos estudos educacionais devido a sua eficácia no aprimoramento da actividade docente que deve consistir na acção-reflexão-acção. É uma formação que permite promover discussões em equipas escolares através de encontros permanentes para discussões acesas sobre os desafios que os professores e seus alunos enfrentam nesta era da escola democrática na qual a luta pela educação para todos é indubitavelmente acentuada. É no espaço escolar onde os professores dialogam sobre suas práticas com seus impasses e entraves advindos dessa mesma prática.

Sobre esta visão, Nascimento coloca considerações relevantes destacando que:

A formação continuada de professores precisa estar preferencialmente, voltada para a escola, por ser o espaço de contato, de convivência e de comunicação entre os profissionais que ali trabalham. (...) a escola é o contexto do trabalho do professor, ou seja, é nesse espaço que estão presentes os problemas reais do cotidiano escolar, as dúvidas pedagógicas dos professores e, certamente, as possibilidades de encontrar soluções (NASCIMENTO, 1996, p. 144-145).

Na sociedade moçambicana, a mudança do foco de actuação do Estado no actual contexto após independência, está voltada para a equidade⁷ social, preservando sua esperança na Educação Básica, para que forneça mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, dando relevância ao carácter profissional dessa área de educação, com a intenção de que a mudança no ensino e aprendizagem exigem um novo olhar profissional muito mais flexível no desenvolvimento de competências profissionais docentes.

Deste modo, uma nova forma de regulação se coloca, com base na “globalização económica, implementando novas políticas públicas que reconfiguram as sociais” (SANTOS, 2004, p. 1146). Na base de uma nova perspectiva de formação continuada, Nóvoa (1991, p. 23), nos sugere a distinguir “*três eixos*

⁷ O foco deste trabalho não está na equidade, mas vale ressaltar que quando falamos de equidade referimo-nos ao facto de que a prática do professor no ensino actual precisa estar também virada para a diversidade educacional na qual a capacitação continuada para que ele seja reflexivo e crítico na melhoria de aprendizagem de todos os alunos provenientes de diferentes camadas socioculturais, é mais exigida.

estratégicos”: primeiro vê a pessoa do professor e sua experiência no saber docente; segundo, enxerga a profissão de professores e seus saberes específicos como fundamentais para a sua formação continuada e, por último, a escola e seus projectos educacionais.

No entanto, estes olhares de formação distinguem-se uns dos outros pelos objectivos e acções práticas desenvolvidas na formação continuada de professores. Partindo desse princípio, a última modalidade parece ser a mais adequada à solução dos constrangimentos educacionais ao nível escolar, visto ter inclinação aos problemas específicos da escola onde os professores se encontram inseridos, pois como nos lembra Nóvoa, a escola constitui-se em um espaço - cultural onde se exprimem os atores educativos: professores, alunos e direcção (NOVOA, 1992a).

Nesta visão, a participação em momentos de formação continuada fornecida pelas instâncias superiores, por si só, pouco contribui para a profissionalização docente, pois este tipo de formação não dá conta de toda a complexidade que o trabalho docente traz ao quotidiano escolar. A troca de experiências, procura de alternativas, criação de espaços de reflexão e questionamentos dentro da própria equipa escolar entre professores, direcção, alunos, pais e outros funcionários não docentes constitui-se numa acção interactiva de grande valia no ensino e aprendizagem de práticas lectivas eficazes. Para Nóvoa (2007),

a preocupação pela “eficácia” de formação inicial e continuada aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizadas, da sua adaptação á evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos contextos em que a acção educativa se vai desenvolver, da preparação para a investigação e para a inovação(NÓVOA, 2007, p. 114).

Assim, a formação continuada é tomada não como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a acção vital de construção de si próprio, onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental (NÓVOA, 2007).

A organização do ensino nos dias que correm é diferente dos tempos passados. Ela não se limita à elaboração de plano diário de aulas ou à organização de situações de aula, mas, as exigências actuais propõem como nova competência docente ou desafio ao professor, saber propor e gerir situações de aprendizagem na perspectiva de uma escola que leve em conta características, ritmos, motivações

dos alunos, e não apenas correr atrás de programas. (NÓVOA, 2002). Segundo o mesmo autor,

as escolas só podem tornar-se um lugar onde a mudança é construída, coletiva e progressivamente se os atores que dele fazem parte dispuserem de *margens* de manobra suficientes para conceber seu projecto e para inventar dispositivos susceptíveis de resolver os problemas encontrados. (NÓVOA, e tal., 2002, p. 94).

Um programa de capacitação feita em curto prazo, demandado uma heterogeneidade de professores e escolas além de ser concebido unilateralmente pelas instâncias centrais, é incapaz de imprimir mudanças na actuação dos professores. Neste sentido, a formação continuada no espaço escolar torna-se urgente para o desenvolvimento profissional do professor e para que isso aconteça, é necessário compreender as tendências actuais de forma a propor mudanças nas escolas moçambicanas.

2.2. O caminho percorrido para a pesquisa do campo

Para que possamos compreender a pesquisa realizada neste trabalho, é necessário que o seu caminho seja descrito, e é isso que nesta secção nos propomos a fazer. Assim, para identificar como têm sido realizadas as acções de formação continuada de professores em exercício nas escolas primárias públicas de Boane, especificamente no que concerne às modalidades ou práticas mais usadas, foi necessário efectuar visitas às nove escolas primárias públicas do distrito seleccionadas e designadas neste estudo por escola 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9. Nessas visitas, recorreremos à aplicação de questionários aos 48 professores da 3ª classe, tendo em vista a descrição das práticas e modalidades de formação continuada de professores efectuadas nessas escolas. Guiaram a selecção das escolas os seguintes critérios: as escolas estudadas atendem condições semelhantes, isto é, são escolas do mesmo nível que leccionam da 1ª a 7ª classe. Isso permite provavelmente que os professores pesquisados tenham o mesmo nível de formação; o facto de apresentarem um índice de aproveitamento insatisfatório nos resultados

da “Provinha Já Sei Ler” da qual fazem parte; serem professores que leccionam a 3ª classe de alunos envolvidos na avaliação “Provinha Já Sei Ler”.

Antes do início do trabalho de campo, entramos em contacto com as Direcções de Escolas, solicitando a autorização para a realização da pesquisa, esclarecendo que a sua permissão implicava consentimento para a aplicação dos questionários de pesquisa aos professores da sua escola e asseguramos, junto aos professores participantes, sigilo quanto aos dados neles fornecidos. Inicialmente procedemos á leitura e dos documentos publicados sobre a capacitação ou formação de professores em Moçambique os quais nos ajudaram a organizar o pensamento e compreender o que e como eram as propostas de formação continuada do professores nas reformas curriculares de ensino em Moçambique desde o Tempo colonial até á introdução do novo currículo do ensino básico em 2004. Além dessas leituras, consultamos obras de diferentes autores que se posicionam contra as formas tradicionais de educação continuada e a favor das novas modalidades de formação continuada do professor.

Na proposta inicial, a pesquisa abrangeria 9 escolas, cujos resultados foram insatisfatórios (nenhum aluno atingiu o 3º nível das habilidades exigidas na “Provinha Já-Sei-Ler”), mas devido a dificuldades de vias de acesso, consequentes das chuvas intensas que se faziam sentir no período do trabalho, não foi possível ir em três escolas mais distante da sede distrital inicialmente seleccionadas. Tendo, portanto, recorrido à substituição dessas escola por outras que, embora não tivessem 0% de aproveitamento no nível desejado, também registaram um aproveitamento baixo (com apenas 3, 5 e 6 alunos no nível desejado respectivamente). Por isso, a distribuição e posterior recolha dos questionários, foi um processo moroso e difícil devido às dificuldades acima apontadas, o que nos levou a solicitar com frequência, a colaboração por parte dos professores e direcções de escolas.

Em cada escola trabalhamos com toda a equipe de professores que lecciona a 3ª Classe cujos alunos participam da avaliação acima referida. Elaboramos um questionário, o qual permitiu nortear o nosso trabalho do campo do qual os professores deviam respondê-lo na nossa ausência. Isso implicou que o trabalho fosse feito ao longo de semana (três dias de apresentação e solicitação às direcções de escolas e aos professores para a aderência ao trabalho e explicação dos procedimentos a seguir nas respostas às questões colocadas, e dois de recolha dos

questionários aplicados). A recolha de informações decorreu da distribuição de 48 questionários à população alvo deste estudo, das quais recebemos 46 para o tratamento e análise de dados. Portanto, a nossa amostra é constituída de 46 professores das 9 escolas primárias públicas do distrito de Boane seleccionadas.

No sentido de preservar as instituições e nomes de professores seleccionados para a realização da pesquisa de campo, os seus nomes não foram mencionados, apenas sua região, sendo referida como distrito de Boane. O processo foi feito de forma personalizada com constantes deslocações às escolas, falando pessoalmente com os professores e daí termos conseguido uma boa percentagem de retorno (95,8%). Em geral, a recepção o acolhimento à pesquisa foi muito satisfatório em todas as escolas que nos receberam de forma respeitosa e gentil. Com as respostas dadas aos questionários buscamos identificar neles respostas semelhantes e opostas, bem como contraditórias e seleccionamos, sistematizando e analisando os principais pontos fornecidos, tentando indicar as modalidades de formação continuada em prática nas escolas primárias públicas do distrito de Boane.

Para realizar a análise dos dados obtidos na pesquisa, buscamos estabelecer uma relação entre as concepções privilegiadas na fundamentação do nosso tema de estudo e os depoimentos dos professores construídos de acordo com o que acontece na realidade das suas escolas, procurando, portanto, identificar as modalidades de formação mais aplicadas na formação continuada de professores, os principais elaboradores e gestores desses programas de capacitação, analisando o seu contributo na melhoria da profissionalização docente, com o objectivo central de contribuir com uma proposta de plano de acção para a formação continuada do professor que permita o desenvolvimento profissional docente na reflexão-acção-reflexão no ensino e aprendizagem.

2.2.1. Diálogo com os dados de experiências de formação continuada de professores nas escolas primárias públicas de Boane

Nesta subsecção, procuramos apresentar e discutir as reflexões dos professores participantes desta pesquisa acerca das práticas mais frequentes na formação continuada, especificamente no que diz respeito as acções realizadas tentando dialogar com a literatura da área especialmente tomando a escola como

locus de formação continuada. Nesse diálogo, tomamos como referência básica os estudos de Nóvoa (1992, 1991); Perronoud Candau (1997, 1999, 2001; 2002); Kramer (2002); Marin (1995) e Imbernón (2010) Escolhemos estes autores como uma das principais referências do trabalho em razão de terem privilegiado a escola como espaço principal de formação continuada do professor, sem, contudo, querer menosprezar a formação que acontece em outros cursos que os professores fazem fora do seu estabelecimento de trabalho, os quais se reflectem na escola onde eles actuam. É importante esclarecer também que, centrar e vincular a formação na escola não significa desenvolver acções exclusivamente “dentro do espaço escolar” do ponto de vista específico utilizado, mas sim, desenvolver acções sempre ancorados na unidade escolar, a partir de um plano de acção que pretenda a superação de seus problemas e dificuldades específicas. Assim, primeiro vamos olhar para a experiência docente dos sujeitos que constituem nossa amostra nesta pesquisa e seguidamente apresentamos, por núcleos temáticos, as respostas obtidas dos questionários e que constituem o material de análise.

2.2.2. Resultados dos questionários: Experiência na actuação docente

Relativamente ao tempo de actuação como professores, 52% actua a não mais que 5 anos, 35% entre 6 a 10 anos, 11% entre 11 a 15 anos e 2% a mais de 20 anos. Este dado serviu para conhecer a distribuição dos participantes por anos de experiência na carreira docente. Assim, a maioria das escolas é composta por professores jovens e recém-formados o que implica a necessidade de formação continuada na escola de modo a aprimorar o seu desenvolvimento profissional na prática, visto que “na profissionalização docente, a formação inicial não é um fim em si mesmo, mas um ponto de partida para a formação ao longo da vida docente”. (CLERC, 1995, apud, PERRENOUD, 2002, p. 16). A escola ou o professor deve ter a consciência de que a sua formação não termina apenas na preparação inicial cujo interesse principal é adquirir a certificação. Para este aspecto, Perrenoud (2002), salienta que “na formação inicial às vezes formamos apenas bons iniciantes, cujas competências se ampliam e se diversificam ao longo dos anos, através de formações contínuas e capacidade de auto-regulação e de aprendizagem a partir de sua própria experiência” e da interacção com outros profissionais. Este autor enfatiza ainda que na formação inicial “a construção da identidade nunca é completa, mas

sim, constantemente ajustada pela vida, pelos acontecimentos, pelas experiências e pelos encontros”. (PERRENOUD, 2002, pp. 172 – 173). A formação do professor, nesse contexto, é um processo que se dá diariamente e está baseado em todas as suas experiências e vivências. A formação continua na prática, mediante os desafios do dia-a-dia, na relação com os alunos e com outros professores, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos. Na formação continuada os professores precisam, entre outros aspectos, propor novas metodologias e inserirem-se nas discussões teóricas actuais, contribuindo para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da acção pedagógica na escola.

Não há como falar de desenvolvimento profissional dos docentes sem que as escolas se disponham de algum tempo para que os professores discutam e aprimorem suas práticas. A profissão docente é, na realidade resultante da prática de reflexão na acção e sobre a acção do quotidiano escolar que não se resume apenas nas experiências obtidas no curso, mas uma capacidade que se desenvolve no trabalho prático da sala de aula, na criação e recriação e no contacto com a realidade dos alunos. Por isso, o professor deve identificar a escola como espaço de aprendizagem, de produção e reprodução dos conhecimentos

2.2.3. Participação dos professores na capacitação para implementação do novo currículo do Ensino Básico

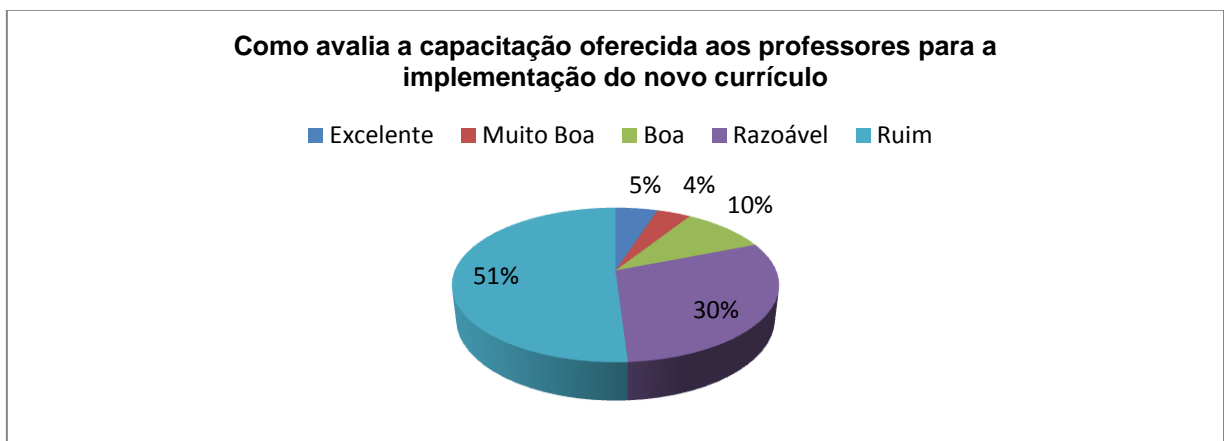
Fazendo um breve retorno, mais precisamente no resultado obtido na questão anterior sobre o tempo de actuação dos professores pesquisados como docentes, ajuda-nos a compreender que (71%) dos professores existentes em nove escolas pesquisadas, se integrara na carreira docente depois da capacitação dos professores à introdução e implementação do novo currículo em vigor, o que implica não terem participado das capacitações ocorridas em 2003. Neste sentido, apenas 29% estiveram envolvidos nessa capacitação. Perante esta situação, é importante que haja processos de desenvolvimento profissional que coloque o professor em contínua revisão e controle cada vez maior de seu próprio processo formativo, com vista a um ensino de boa qualidade, considerando a escola como local da sua formação continuada baseada na reflexão – acção - reflexão no processo de ensino-aprendizagem.

2.2.4. Duração dos seminários de capacitação

Relativamente ao tempo de duração da capacitação docente para a implementação do novo currículo, 100% dos professores participantes desse curso afirmaram que a mesma decorreu num período de quinze dias (duas semanas). Na sua opinião, o tempo não foi suficiente para as Direcções e professores de escolas se apropriarem das inovações curriculares propostas, o que demandaria uma formação continuada dos professores nas escolas, apoiados pela supervisão e acompanhamento de estudos, bem como discussões e debates sobre as acções de reflexão – acção - reflexão no desenvolvimento profissional docente. Esta prática ou modalidade de capacitação docente, realizada em curto período de tempo e descontinuada, é frequentemente premiada pelo fracasso. Segundo Almeida (2000,p.108) as capacitações oferecidas aos professores, na maioria das vezes, “limitam-se a uns poucos encontros onde os professores são treinados em determinados (...)” conteúdos técnicos pedagógicos que não têm nada com as suas práticas nem expectativas. Para ampliar o tempo de formação docente, as escolas deviam desenvolver internamente, políticas de formação permanente a partir das dificuldades enfrentadas na sua prática quotidiana.

Solicitados a avaliar, segundo sua opinião, a capacitação feita aos professores do ensino básico para a implementação do novo currículo, 51% dos participantes da nossa pesquisa afirmou ter sido ruim e os 30%, 10%, 4%, e 5% considerou ter sido razoável, boa, muito boa e excelente respectivamente. Para a melhor compreensão destes dados, observa o gráfico abaixo.

Gráfico 1: caracterização da capacitação oferecida aos professores para implementação do currículo



Fonte: elaboração da autora a partir dos dados de pesquisa.

Algumas teorias nos ajudam analisar estes dados. Como nos alerta Perrenoud et al. (2002)

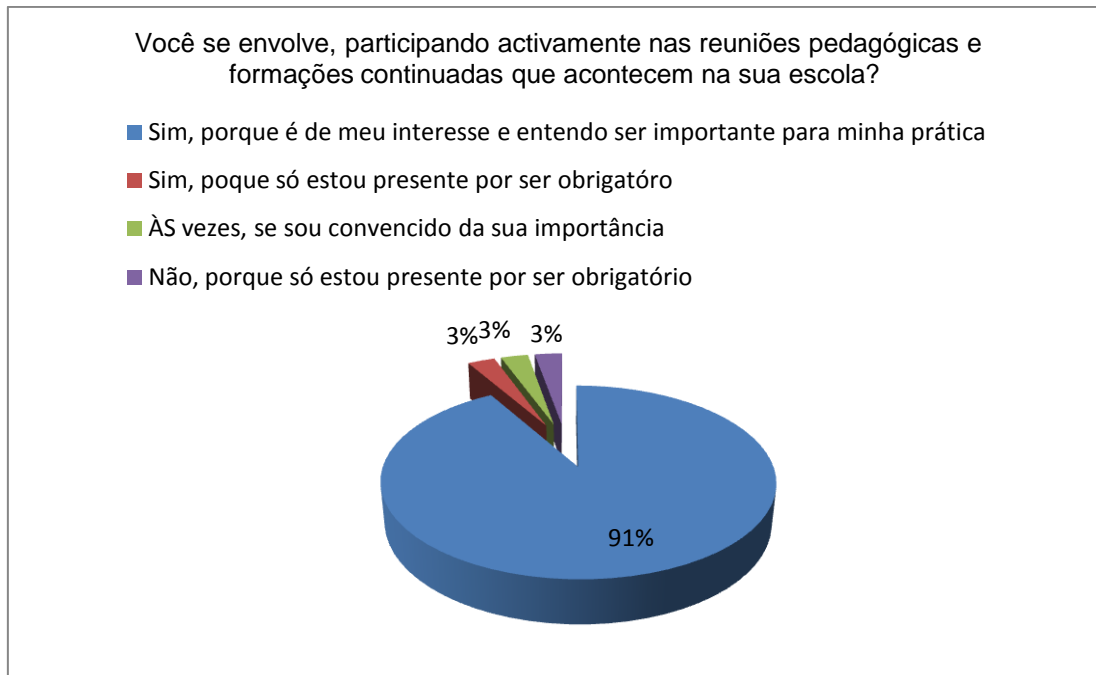
as atuais modalidades pelas quais os sistemas escolares organizam a formação continuada dos professores mostram-se ineficazes. Ainda que sejam complementados, na melhor das hipóteses, por algum tipo de acompanhamento, ainda que estejam inseridos em projectos de formação coletiva no âmbito de um estabelecimento escolar ou de uma rede ampliada, esses dispositivos atuais restringem-se na maioria das vezes a algumas seções de formação, concentradas em três ou quatro dias, ou seis a oito jornadas parciais durante o ano escolar, e visam, quase que exclusivamente, à adoção por parte dos professores de modelos didáticos pedagógicos pontuais que, ou não correspondem nem às suas prioridades, ou exigiriam um esforço, sustentando para evitar a mera “colagem” sobre práticas preexistentes (PERRENOUD, et al., 2002, p. 90-91).

As actuais modalidades pelas quais o nosso sistema educativo moçambicano organiza a capacitação dos professores em exercício mostram-se ineficazes, pois não permitem a apropriação dos conhecimentos pelos professores por serem de curta duração e às vezes desvinculadas da realidade quotidiana dos professores. Segundo as declarações dos professores pesquisados, a modalidade de capacitação usada no âmbito da implementação do currículo, não permitiu que eles se apropriassem e buscassem oportunidades para aprimorar sua prática docente.

2.2.5. Envolvimento e participação activa dos professores nas reuniões pedagógicas colectivas.

O gráfico abaixo mostra as respostas dos professores pesquisados em relação ao seu envolvimento nas actividades pedagógicas que foi um outro ponto discutido no decorrer da nossa pesquisa. Nessa questão, constatamos que 91% dos professores se envolvem e participam nas reuniões pedagógicas da escola porque são do seu interesse e entendem ser importantes para a sua prática, e uma parte correspondente a (3%) afirmou que participa por ser obrigatório e a outra (3%) não se envolve nem participa activamente porque só se faz presente por ser obrigatório; outros correspondentes a igual percentagem, só participam quando estiverem convencidos da importância que essas actividades têm.

Gráfico 2: envolvimento e participação de professores em reuniões pedagógicas



Fonte. Elaboração própria

Neste sentido, percebemos que existem algumas dificuldades para o engajamento de alguns professores em actividades ou projectos cuja construção não participaram. Para o desenvolvimento profissional docente na acção-reflexão-acção, as actividades escolares devem ser da responsabilidade de todos os intervenientes, desde a elaboração até à execução. Pois para resolver os problemas enfrentados actualmente pelos sistemas escolares, é imprescindível substituir a inovação pontual por processo de desenvolvimento escolar duradouro [...], “Que consiga comprometer o conjunto de actores envolvidos em uma exploração colectiva e cooperativa fundada na análise e no desenvolvimento de práticas” (PERRENOUD, 2002, p.91). Entendemos, portanto, que o envolvimento e participação de todos os professores na solução dos problemas escolares é uma estratégia fundamental do desenvolvimento profissional do professor em particular e da escola em geral.

Um aspecto positivo é que a maioria dos professores reconhece a importância do envolvimento e participação activa nas reuniões pedagógicas da sua escola. Isso demonstra o interesse por parte dos docentes no seu trabalho o que pode facilitar a concepção e implementação de programas do melhoramento da trabalho docente e dos alunos. Esta constatação diverge-se ao consenso que diz que todo o processo que vise desenvolver profissionalmente os professores deve assumir que “o contexto

interno da escola é seu ponto pronto de ancoragem obrigatória e imprescindível, mas também o ponto de partida para outras modalidades da formação profissional” (MAQUES, 2003, p. 208), parece não fazer parte das escolas pesquisadas. Na maioria dos casos, os formadores não têm suficientemente em conta outras preocupações centrais – que o professor é o elemento principal do seu trabalho e que é o agente principal da sua formação.

2.2.6. A avaliação da formação continuada efectuada nas escolas primárias públicas

Questionamos aos professores pesquisados, como relacionam a formação continuada que se realiza nas suas instituições escolares e o desenvolvimento da sua prática docente. No gráfico que se segue, colocamos os dados referentes à avaliação que os professores fazem a respeito

Gráfico 3: A avaliação da formação continuada que acontece na escola



Fonte: elaboração própria

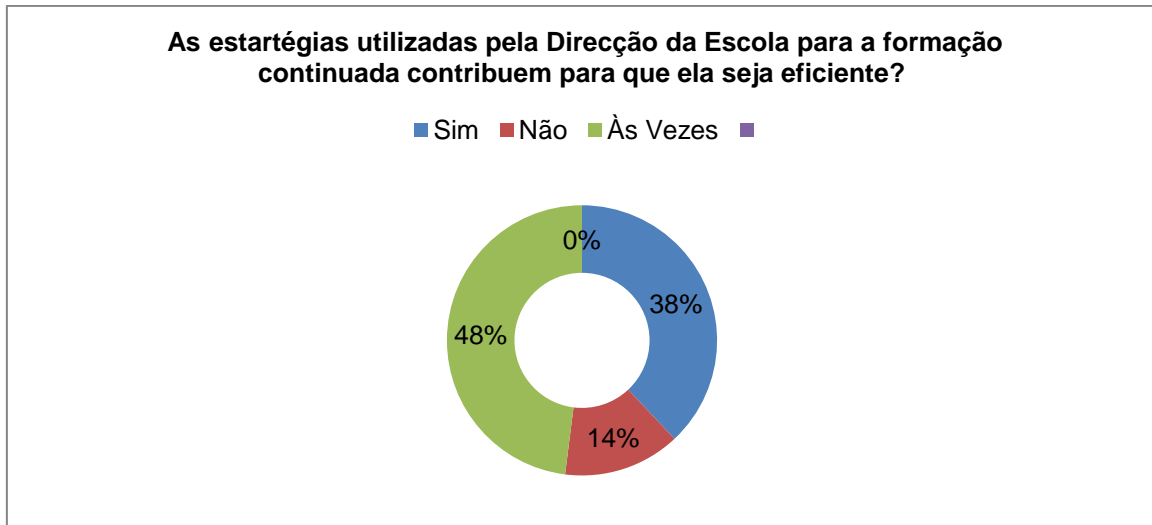
Como podemos notar através dos dados acima apresentados, são divergentes as respostas obtidas nesta pergunta, mas a maioria (76%) dos professores pesquisados afirmou que a formação que acontece na sua escola não auxilia na sua prática docente. Neste sentido, percebemos que não basta que a formação seja efectuada dentro do recinto escolar, mas é importante perceber como, quem e a partir de que pressuposto ela é desenvolvida. Quando os defensores das actuais modalidades de formação docente insistem que a formação continuada de

professores deve ser desenvolvida no ambiente escolar, enfatizam que o professor deve reflectir criticamente sobre o seu pensar e o seu fazer docente, tornando-se, portanto, produtor de conhecimentos que conduzem a mudanças significativas na sua actividade profissional. Isso significa que a formação continuada deve partir da pesquisa realizada pelos próprios professores sobre o seu fazer quotidiano no próprio espaço de trabalho que é a escola, contribuindo para o conhecimento da sua realidade com vista à sua transformação, privilegiando processos colectivos de reflexão e de intervenção na prática pedagógica. Portanto, é difícil o engajamento de professores em projectos cuja construção não participaram. Candau (1997) nos ajuda a analisar a resposta dos professores pesquisados neste aspecto quando diz que considerar a escola como *locus* de formação continuada implica também a construção de uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e resolvê-los mediante uma prática construída conjuntamente pelos docentes da instituição escolar. Contudo, o facto de a capacitação ser realizada na escola, pode não significar necessariamente que os professores tenham sido incorporados na reflexão e planificação das acções desenvolvidas, razão pela qual não se sentem auxiliados pela formação que acontece nas suas escolas.

2.2.7. A contribuição das estratégias utilizadas pela Direcção da escola nas actividades de formação continuada

Relativamente às estratégias utilizadas pela Direcção da escola na formação continuada, a maioria dos professores (48%) considera que nem sempre as estratégias utilizadas pela Direcção da escola nas formações continuadas contribuem para que sejam eficientes. Neste caso, apenas 38% dos sujeitos da nossa pesquisa afirmou serem importantes para que as mesmas sejam eficientes e 14% apontou não contribuírem para a sua eficácia. O gráfico abaixo ilustra o que acabamos de referir.

Gráfico 4: Avaliação das estratégias utilizadas pela Direcção da escola na formação continuada de professores.



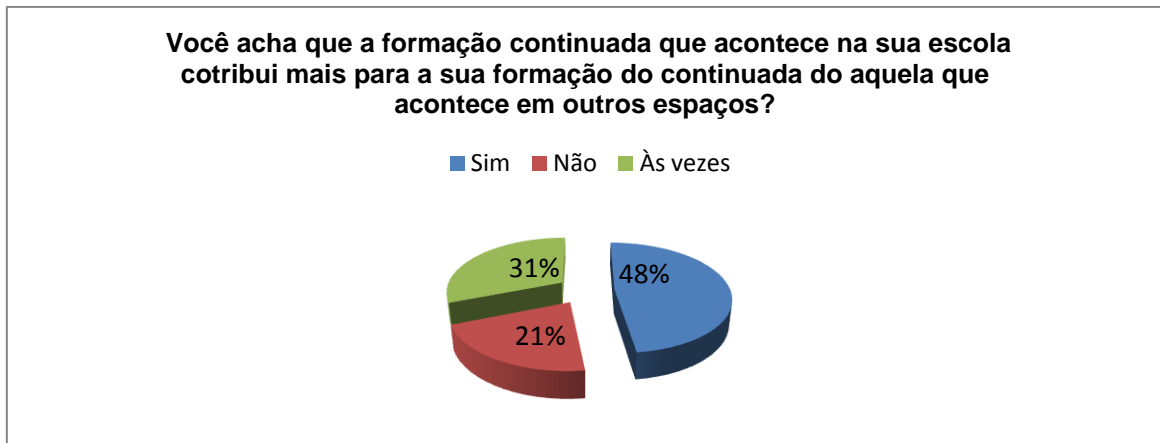
Fonte: Elaboração da nossa autoria

Notamos através dos dados deste gráfico que os trabalhos desenvolvidos nas escolas ainda não são planificados e dirigidos no sentido de motivar os professores para o desenvolvimento de troca de experiências na melhoria da qualidade do seu trabalho docente. Um trabalho bem planificado pode motivar a mudança de atitudes por parte de professores e consequentemente a melhoria da sua prática docente,

2.2.8. Espaços de formação continuada privilegiadas pelos professores

Perguntamos aos professores, qual era a sua opinião em relação à importância da formação que ocorre na escola e a que se realiza fora dela. Os professores revelaram o que sentem em relação as duas práticas. O gráfico a seguir apresenta as respostas obtidas.

Gráfico 5: Espaços de formação continuada privilegiados pelos professores



Fonte: dados de pesquisa.

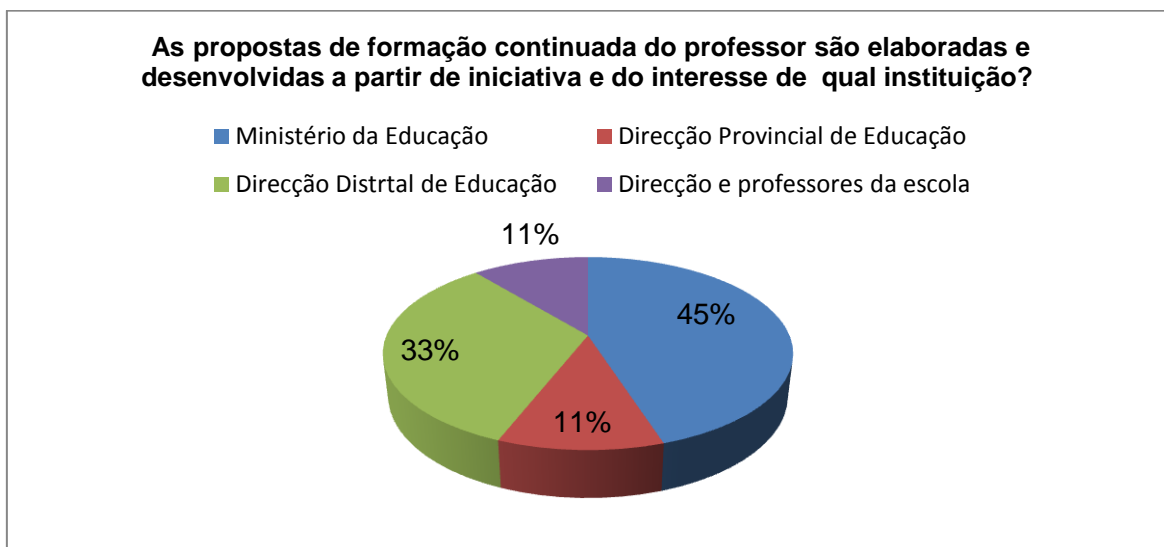
Nesta questão, o gráfico indica que 31% dos professores inqueridos afirmaram que às vezes a formação continuada realizada na escola contribui mais para eles do que aquela que acontece em outros espaços. 48%, dos mesmos acreditam plenamente que a formação no espaço escolar contribui mais para sua prática do que aquela que acontece fora da escola e 21% defendem que a formação que ocorre dentro da escola é menos importante que aquela que acontece fora dela.

Assim, os professores das escolas primárias públicas de Boane acreditam que a formação continuada feita na escola é mais significativa comparativamente a que acontece fora dos seus locais de trabalho, pois a diferença e o contexto segundo Imbernón (2010), desencadeia um questionamento das práticas uniformizadoras e potencializam a formação a partir de dentro, na própria instituição ou em um contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afectam os professores (p. 29). Deste modo, centrar a formação continuada na escola é um aspecto fundamental para qualquer sistema educativo que pretenda alcançar uma verdadeira inovação, pois são os professores que de início ao fim executam as propostas curriculares em escolas concretas localizadas em comunidades com necessidades e problemas específicos. A maioria das dificuldades de professores na implementação das reformas educacionais deve-se a essa fraca sensibilidade existente para determinar os responsáveis pelas mudanças curriculares.

2.2.9. Os responsáveis pela concepção e execução das propostas de formação continuada de professores

Entre as instituições ou níveis de concepção e execução de programas de formação continuada de professores destaca-se que a organização das acções desta actividade está sob a responsabilidade do Ministério da Educação como sendo o maior protagonista. Para a melhor compreensão, convidamos ao nosso leitor a observar o seguinte gráfico relativo às informações obtidas:

Gráfico 6: Instituições que concebem e executam propostas de formação continuada de professores.



Fonte: dados de pesquisa

Os resultados deste gráfico demonstram que muitos professores (45%) afirmam que as propostas de formação continuada são na maioria dos casos elaboradas e desenvolvidas a partir da iniciativa e interesse do Ministério da Educação; para 11% a proposta é elaborada e desenvolvida pela Direcção Provincial da Educação e Direcção da Escola respectivamente; e 33% dos participantes afirmou ser da iniciativa da Direcção Distrital de Educação. As teorias ajudam a observar que a utilização de modelos impostos do exterior, seleccionados a partir das prioridades dos elaboradores e formadores, que podem ou não coincidir com os problemas reais dos docentes, constituem-se como uma das causas de fracasso da maioria das propostas de formação de professores em exercício, pois o professor se sente excluído do processo de construção dos projectos. Assim, há

uma necessidade de reflectirmos e propor sugestões à solução do problema. Nesta perspectiva, Imbernón (2010) adverte que

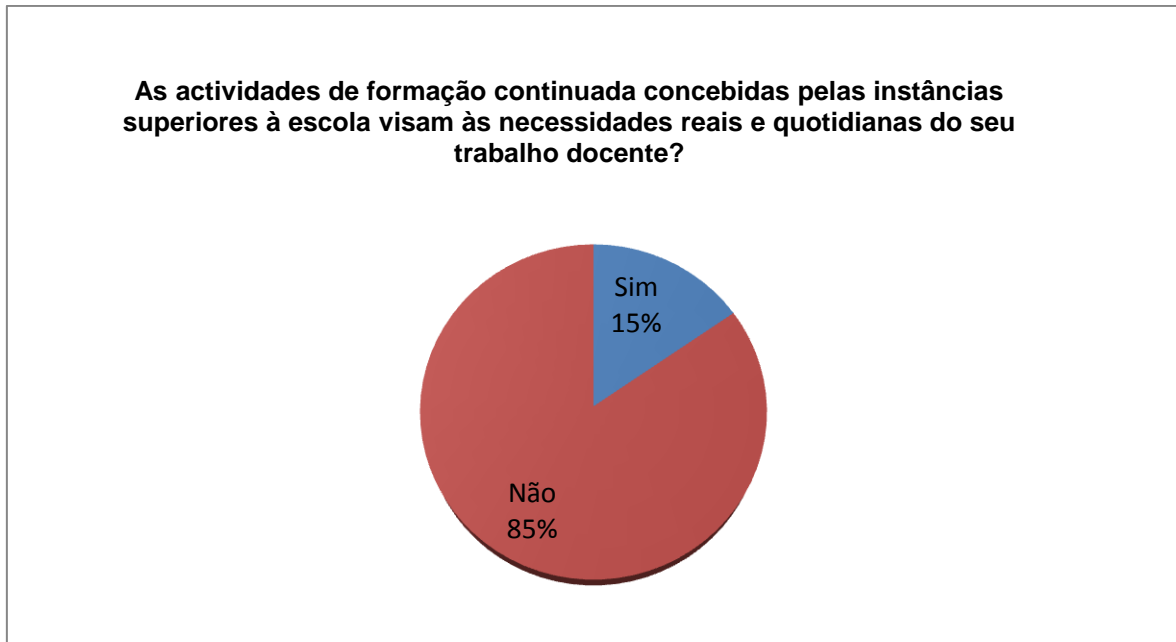
muitos países literalmente jogam escassos recursos dedicados à capacitação dos professores no grande lixo de inutilidade. De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predomina políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com o predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentadas em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p.38).

Na verdade, vezes sem conta, são programadas e ministradas capacitações de professores em serviço, mas também se observa que há pouca inovação nas escolas. Nesta pesquisa pretendemos propor mudanças, ou seja, os processos de construção da formação continuada do professor devem-se deslocar dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito da escola, adoptando-se um conjunto de princípios gerais a partir dos quais docentes passam a elaborar em cada escola. Os professores devem deixar de ser meros executores de prescrições centralmente elaboradas, tornando-se o processo mais democrático e garantindo-se espaço para o trabalho colectivo e para a diversidade no processo de ensino-aprendizagem.

2.2.10. As demandas de formação continuada nas escolas primárias públicas moçambicanas.

Dialogando com as informações dadas pelos professores pesquisados nesta questão, percebemos que as actividades de formação efectuadas em diversas ocasiões de formação do professor em exercício, não demandam o desenvolvimento profissional no trabalho reflexivo e crítico da sua prática pedagógica.

Gráfico 7: As demandas de formação continuada de professores nas escolas primárias de Boane



Fonte: dados de pesquisa

Os dados apresentados no gráfico 7 mostram que 85% das respostas emitidas pelos participantes referem-se à dimensão *não*, ou seja, são respostas nas quais informaram que a formação continuada não visa resolver demandas da realidade quotidiana dos professores na sua escola. Os restantes 15% das respostas apontaram que as modalidades de formação efectuadas respondem às demandas da realidade do trabalho docente.

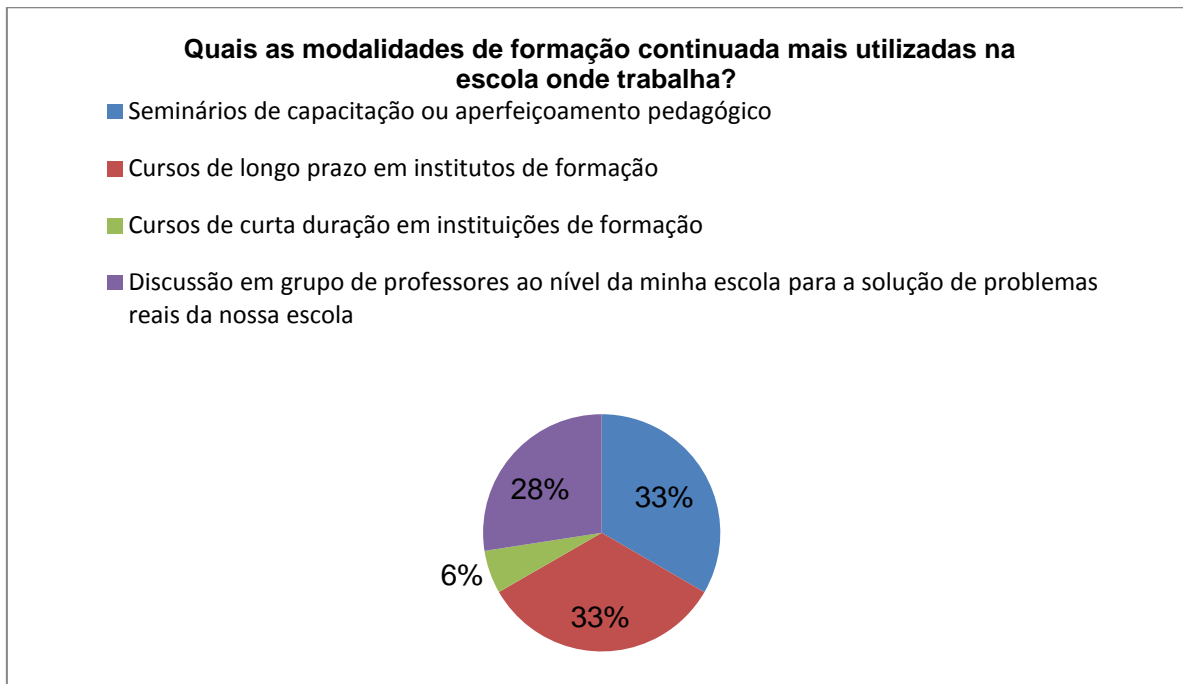
Neste sentido, a concepção de que um projecto de formação de professores não pode visar unicamente à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade, implica necessariamente numa acção prolongada, baseada numa reflexão contínua e colectiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico. Este resultado se torna incoerente quando se traz para a discussão dos estudos de Perrenoud (2002, p. 90), o qual defende que as modalidades de formação continuada, que “visam quase que exclusivamente, à adopção por parte dos professores de modelos didácticos e pedagógicos pontuais e precisos que”, na maioria dos casos não correspondem nem “às suas prioridades, ou exigiriam um esforço, sustentando para evitar a mera “colagem” sobre práticas preexistentes”, mostram-se ineficazes, pois não colocam os professores como actores plenos de um

sistema que eles devem participar activamente e contribuir na sua transformação de forma a construir novas competências para redução dos problemas enfrentados actualmente pelos sistemas de ensino.

2.2.11. As modalidades de formação continuada mais frequentes nas escolas

Os dados apresentados nesta questão revelam que as modalidades que mais se configuram na formação continuada de professores são os seminários de capacitação ou aperfeiçoamento pedagógico e cursos de longo prazo em instituições de formação de professores.

Gráfico 8: modalidades de formação mais aplicadas na formação continuada



Fonte: elaboração própria

Os dados deste gráfico deixam evidente que a discussão em grupo de professores ao nível de escolas para o desenvolvimento reflexivo e crítico do professor e conseqüentemente à solução dos problemas de ensino é relativamente escassa, sendo 33% dos nossos participantes, respondido que os seminários de capacitação ou aperfeiçoamento pedagógico e cursos de longo prazo em instituições de formação constituem as práticas mais aplicadas na formação continuada dos professores do ensino básico. Mais uma vez, este dado enxerga a necessidade de

implantação de uma nova política de educação permanente de professores de acordo com as modalidades actuais. Analisando este resultado sob a óptica de Candau (1996, p.150),

a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interacção mútua. É nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

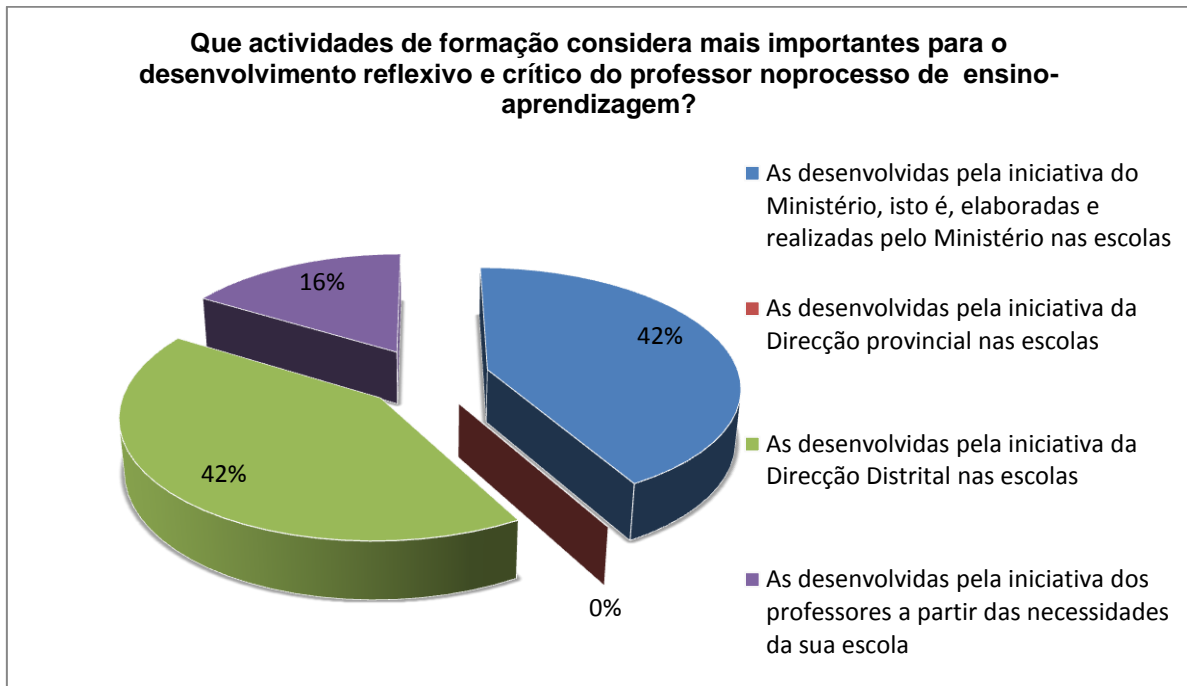
Dessa forma, reafirmamos a necessidade de formar professores que reflectam sobre sua prática e a de seus colegas num ambiente colaborativos e de construção dos saberes docentes.

2.2.12. Actividades mais importantes para o desenvolvimento reflexivo e crítico do professor na solução dos problemas do processo de ensino - aprendizagem

Relativamente a esta questão, igual percentagem (42%) dos professores participantes da nossa pesquisa acredita que a melhor maneira de elevar o desenvolvimento reflexivo e crítico do professor no processo de ensino - aprendizagem são as actividades desenvolvidas a partir da iniciativa do Ministério da Educação e da Direcção distrital respectivamente e, os restantes 16% considera ser mais importantes as que se realizam a partir da iniciativa dos professores de acordo com necessidades da sua escola. Vale ressaltar que este resultado, leva nos a entender que em algum momento os professores privilegiam a formação concebida e orientada pelos órgãos centrais. De facto, se a proposta de formação for organizada com o envolvimento de todos os professores na discussão dessa proposta ou programa de capacitação e não encaminhada de forma centralizada e vertical, privilegiando o papel de técnicos e especialistas que prescrevem conteúdos padronizados para a heterogeneidade de professores, ela pode ser produtiva. Mas também podemos dizer que este é um factor novo que surge na nossa pesquisa que pode nos levar a deduzir que os professores estão habituados a desempenhar um papel de meros executores e cumpridores das normas vindas de cima para baixo, faltando-lhes, portanto, visão sobre as novas modalidades de formação continuada. Daí que a realização de estudos nas escolas garantindo espaços para a discussão e

planificação de actividades escolares, pensando no desenvolvimento reflexivo e crítico do professor no processo de ensino-aprendizagem é um aspecto importante na melhoria dos actuais sistemas de educação.

Gráfico 9: actividades de formação consideradas mais importantes



Fonte: elaboração da nossa autoria.

2.2.13. O que os professores julgam como sendo condições preponderantes para garantir a formação continuada na escola

Para esta questão, 90% dos professores participantes julga que a reflexão e acção dos professores na resolução dos problemas da sua escola é uma estratégia fundamental para a formação continuada do professor na escola e os restantes 10% considera que essa formação pode se desenvolver a partir da reflexão e acção das instâncias superiores para a resolução dos problemas das escolas. Assim entendemos que os professores têm consciência da importância que a reflexão-acção-reflexão na solução dos problemas da sua escola desempenha no seu desenvolvimento profissional, pois este é um contínuo processo a qual busca seu conteúdo no encontro da prática pedagógica com o conhecimento teórico. E, portanto, a necessidade permanente de actualização não significa que a formação continuada seja organizada somente por órgãos centrais, mas ela comporta uma

relação estreita com a prática no quotidiano da escola. Nesta questão, Perrenoud et al (2002) assegura que

[...] os professores são os principais atores e responsáveis da sua formação contínua, pois decidem de maneira autónoma seus objectivos e seus planeamentos. Eles se apropriam de sua formação contínua no sentido de uma autoformação e negociam suas contribuições em função de suas necessidades e da situação de suas práticas. (PERRENOUD e tal, 2002, p. 98).

2.2.14. Existência de projecto de actividades para a melhoria da profissionalização docente e conseqüentemente da qualidade de ensino na escola

Em relação a esta questão, 66% dos inqueridos afirmaram que não há nenhum projecto de actividades concebido e desenvolvido pelos professores para a melhoria da sua prática pedagógica e muito menos de aprendizagem dos alunos. Os restantes 34% declararam haver planos de actividades para ambas as partes. E, destes, 15% revelou ter participado na elaboração do projecto referido e 85% afirmou não ter participado.

Para discutir os resultados desta questão faz-se necessário visitar Perrenoud et. al. (2002). Segundo estes autores, para que os professores sejam os principais atores pelas mudanças a serem efectuadas nos estabelecimentos escolares é preciso que

- o sistema educacional[...] deixe uma ampla margem de manobra aos estabelecimentos escolares em matéria de funcionamento, de recursos humanos e também de orientações curriculares;
- os actores de cada estabelecimento apropriem-se do plano de referência e, a partir dele, identifiquem suas prioridades de acção e de desenvolvimento, eventualmente negociando recursos e até mesmo margens suplementares de autonomia, segundo suas necessidades e o andamento de suas práticas;
- elaborem com base nesses dados, seu projecto de estabelecimento e o ponham em prática envolvendo, na medida do possível, seus parceiros externos: pais, formadores, pesquisadores, etc. (PERRENOUD at al, 2002, p. 63).

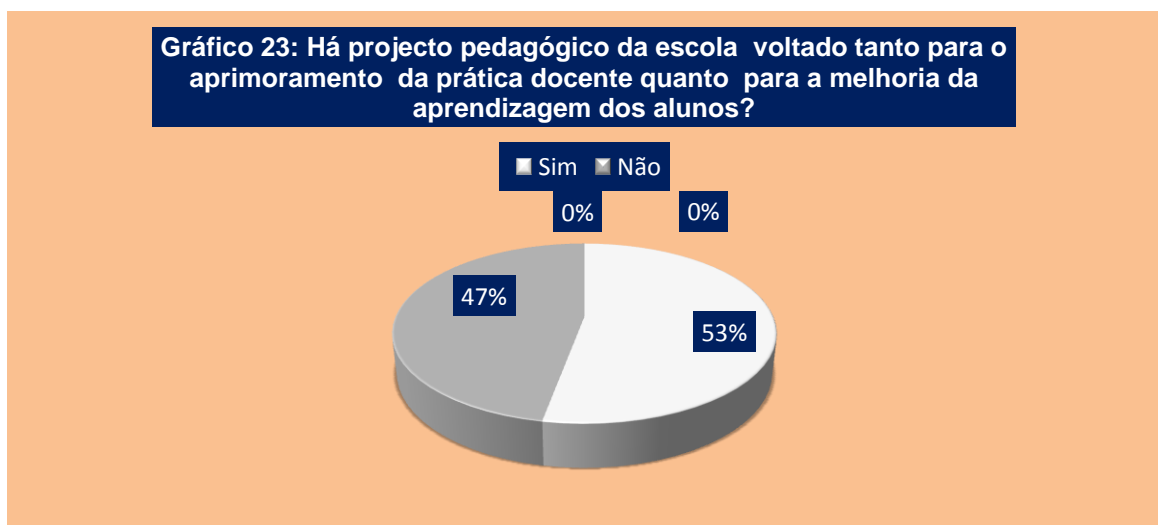
Nesta perspectiva, sendo pesquisadores preocupados em contribuir para a implantação de uma nova prática de formação nas escolas públicas moçambicanas,

pensamos que o nosso objectivo no presente estudo se enquadra no pensamento deste autor.

2.2.15. Projectos colectivos desenvolvidos pelos professores e voltados para os alunos

Procurando saber se na escola existe um projecto desenvolvido pelos professores e voltado para os alunos, verificamos que a maioria dos participantes (53%) evidenciaram que não havia nenhum projecto elaborado por eles com vista atender os alunos da sua escola ficando os restantes 47% para a dimensão não. As respostas dos professores confirmaram as situações vividas em diferentes escolas. Deste modo as escolas ainda não desenvolveram a cultura de discutir os problemas internos e desenvolver projectos necessários de superação. O gráfico a seguir visualiza o que acabamos de dizer.

Gráfico 10: Projecto colectivo da escola voltado para os alunos



Fonte: elaboração própria a partir dos resultados da pesquisa

Nesta direcção, Nóvoa (1991, p.30) relata que “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática”, através de dinâmicas de investigação-accão e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

2.2.16. A escola como espaço de formação continuada

Perguntamos aos professores, se as escolas se colocam como espaços de formação continuada do professor e se eles enxergam a possibilidade de o professor reflectir sua prática. Nesta questão, 73% dos sujeitos de pesquisa respondeu negativamente, e 27% respondeu que sim. No concernente à possibilidades de o professor ver a sua prática desenvolvida através da formação oferecida pela escola, 65% dos pesquisados considera a escola como um espaço que permite o desenvolvimento da sua prática e 35% não acredita que a escola seja um espaço apropriado para o desenvolvimento da sua prática docente.

2.2.17. Condições necessárias para a formação continuada do professor na escola

Nesta questão, 90% dos professores considera que a reflexão e acção dos professores para a resolução dos problemas da sua escola constitui uma estratégia apropriada para a formação continuada do professor e os restantes 10% acham que a reflexão e acção das instâncias superior para a resolução dos problemas das escolas é a melhor estratégia para sua formação continuada. Uma das principais críticas feitas à formação continuada de professores à luz da literatura educacional está relacionada ao fato de as iniciativas de formação serem organizadas fora dos locais de trabalho do professor e das suas necessidades docentes. Diante desta consideração, Perrenoud et. al. (2002), destaca que para o desenvolvimento profissional, os professores

[...] são os principais atores e responsáveis por sua formação contínua, pois decidem de maneira autónoma seus objetivos e seus planejamentos. Eles se apropriam de sua formação contínua no sentido de uma autoformação e negociam suas contribuições em função de suas necessidades da situação de suas práticas (PERRENOUD e tal, 2002, p.98).

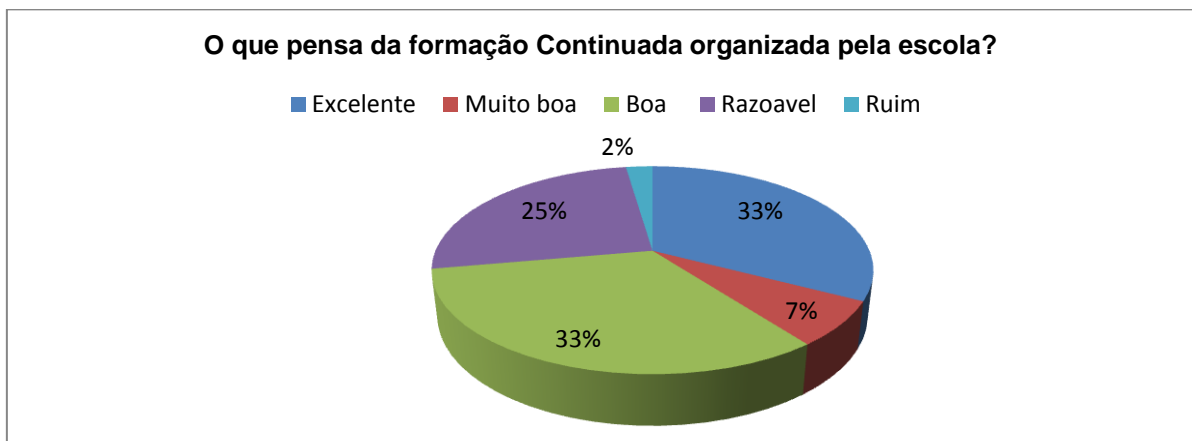
Os modelos que se distanciam destes princípios, frequentemente acabam tendo pouco impacto na realidade da escola onde o professor lecciona. A interacção dos especialistas com os professores deve ser feita enfatizando a construção do conhecimento, ou seja, para o especialista participar das actividades da formação dos professores, ele deve acompanhá-los a partir da planificação, observação, reflexão e análise que os professores realizam para a solução dos problemas da sua

escola. Procedendo desta maneira, o especialista estará a vivenciar e auxiliar o professor na resolução dos seus problemas, construindo simultaneamente novos conhecimentos. Assim, é importante que se encontre uma nova forma de formação continuada do professor, pois as capacitações oferecidas aos docentes na maioria das vezes se limitam à auscultações dos discursos teóricos dos especialistas onde os professores são treinados para posteriormente terem que utilizá-los com os seus alunos mesmo sem ter a oportunidade de analisar as dificuldades e as potencialidades do seu uso na prática pedagógica e muito menos de realizar reflexões e análise dessas novas práticas transmitidas.

2.2.18. Avaliação da formação continuada organizada pela escola

Para esta questão, a maioria dos professores pesquisados dá muita importância à formação organizada pela escola. O gráfico abaixo, ilustra esta constatação.

Gráfico 11: Avaliação da formação continuada organizada pela escola



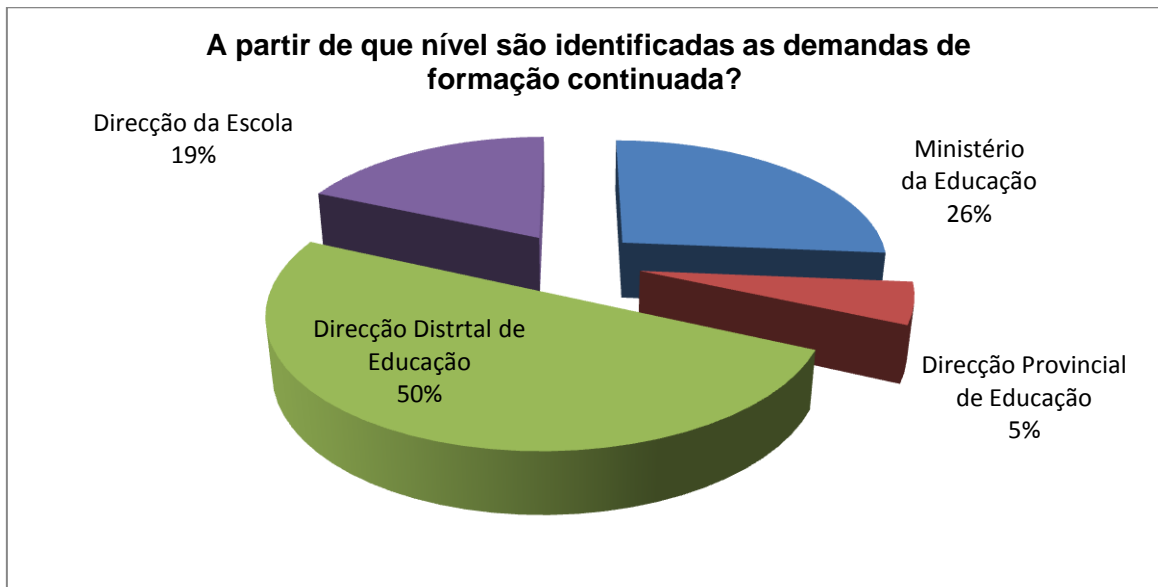
Fonte: Dados de pesquisa

O gráfico indica que 33% dos professores pesquisados entendem que a formação continuada organizada pela escola é boa e é excelente respectivamente, 25% considera ser razoável, 2% e 7% avaliam - a como sendo ruim e muito boa respectivamente. No entanto, apesar de não haver muita prática destas actividades nas escolas, os professores reconhecem que a formação organizada pelas escolas desempenha um papel importante no aprimoramento das suas práticas pedagógicas.

2.2.19. Instituições responsáveis pelos programas de formação continuada do professor

Perguntamos aos professores quem era o responsável pela concepção e desenvolvimento das formações que ocorrem nas suas escola e 50% referiram-se que a direcção distrital é que sido a instituição protagonista desse tipo de acção, 26% Ministério da Educação e 19% e 5% direcção da escola e Direcção Provincial respectivamente. Com estas respostas, é possível notar que apesar de os professores reconhecerem a formação concebida e realizada pela escola, isso ainda não constitui uma prática escolar. Ainda continuam a afluir apenas capacitações empacotadas fora da escola para a melhor compreensão observa o gráfico 11.

Gráfico 12: Instituições responsáveis pelos programas de formação continuada do professor



Fonte: dados de pesquisa

Em direcção a este aspecto, Ibernón, (2010) acha que unir a formação a um projecto de trabalho provoca mais a inovação educativa [...], pois o desenvolvimento profissional do professor verifica-se no seu trabalho prático quando cria projecto que permitem desenvolver o ensino e aprendizagem.

2.2.20. Na sua opinião, concorda que a formação continuada os professores no espaço escolar contribui na prática da sala de aula?

Para esta questão, 80% dos professores aderiram a dimensão Sim Muito, 17% Sim Pouco e 3% não, o que importa é formação inicial. Portanto, a maioria dos nossos sujeitos de pesquisa têm consciência da importância da formação continuada desenvolvida na escola para a sua prática docente. Por isso há uma necessidade de mudar, a formação clássica nas escolas e implantar novas dinâmicas deste tipo de formação de forma a resolver os problemas de ensino que se verificam nos dias actuais.

3. PROPOSTA DE FORMAÇÃO

3.1. Enquadramento da formação

O Plano Estratégico do Ministério de Educação e Cultura 2006 – 2010/11 determina que professores bem formados e motivados são essenciais para um ensino de qualidade. Existem actualmente 60.000 professores primários (EP1 e EP2) e existe uma variedade de programas diferentes para a formação inicial, com administração separada, diferentes níveis de entrada, diferentes durações e várias modalidades. As maiores preocupações residem nas implicações óbvias de uma tal diversidade em termos de qualidade, eficiência e custos. Embora muitos esforços tenham sido feitos para aumentar o número de professores, a expansão é ainda baseada, sobretudo, no recrutamento de professores não qualificados profissionalmente. No total, tem havido uma necessidade de recrutar pelo menos 2000 professores não qualificados para preencherem as lacunas. Actualmente o MEC assegura que os professores não qualificados, tenham pelo menos 10ª classe. Segundo o MINED (2006, p. 55) a qualidade de ensino é ainda uma outra preocupação. A fraca formação de professores, a insuficiência de materiais e a falta de apoio pedagógico significa que a maioria dos professores se tem apoiado em métodos didácticos centrados no professor, que enfatizam a repetição e a memorização, mais do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o pensamento criador e o ensino baseado em capacidades. Segundo o MEC, os professores estão mal preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema lhes coloca, tais como a realidade de ensino em turmas mistas (turmas com alunos de classes diferentes), o ensino em turmas grandes, sem terem materiais didácticos e de lidar com desafios como a disparidade (...).

Já o Novo Plano Estratégico de Educação 2012 – 2016 estabelece que um professor motivado, preparado e apoiado é crucial para a aprendizagem dos seus alunos. Neste contexto, a qualidade da formação, a provisão e o apoio pedagógico aos professores continuarão a merecer atenção central neste plano.

A formação de um professor deve ser considerada no contexto da profissionalização da profissão. Isto implica, além de atenção para a sua formação inicial, um maior enfoque na formação em serviço e o seu acompanhamento ao nível da escola e da sala de aula. Isto requer uma orientação curricular centrada nas competências do professor e implicará uma maior ligação entre o seu desempenho na sala de aula e a evolução na sua carreira (veja 6.6.4. pág. 109). É necessária uma maior articulação entre os diferentes intervenientes nesta área, os formadores (nas instituições de formação, públicas e privadas, em cada nível de ensino), os gestores (das direcções de recursos humanos nos distritos e nas províncias, os gestores das próprias escolas, etc.), e os responsáveis pelos currículos escolares.

Reconhecendo a complexidade e importância do assunto, foi criada uma Direcção Nacional para a Formação de Professores com o mandato principal de melhorar o desempenho dos professores, através de, entre outras acções, assegurar uma melhor integração da formação com o desenvolvimento profissional e da promoção de uma melhor cooperação entre os vários intervenientes dentro e fora do Governo.

3.2. Nome ou designação da proposta de formação

De acordo com a nossa proposta, o programa das acções de formação deverá ser designado por formação continuada tal como tem sido chamado pelas teorias actuais da área. De igual modo propomos que as escolas sejam disponibilizadas um tempo (18 horas anuais, sendo 6 por cada trimestre) dentro do tempo lectivo programado oficialmente para o desenvolvimento de debates e discussões nos quais deverão reflectir-se sobre situações reais de sua escola cujas decisões deverão culminar com a elaboração de um projecto pedagógico concebido e assumido por todos os intervenientes da escola, desde a sua elaboração até a execução, com vista à superação dos problemas apresentados e debatidos na prática docente. Em um mês podem ser disponibilizadas 2 horas divididas da seguinte forma:

1 hora para a identificação de todos os problemas que os professores enfrentam no processo de ensino e aprendizagem e delineamento das estratégias ou actividades de superação dos problemas identificados;

1 hora para Avaliação do impacto das estratégias proposta e seu melhoramento caso seja necessário. Estas horas devem estar intercaladas nas horas normais do trabalho do professor para permitir que todos participem e não se sintam sobrecarregados.

3.3. Objectivos do programa

Numa lógica de ruptura com as práticas tradicionais de formação continuada de professores e de adaptação da escola às novas exigências, este programa, de acordo com a nossa proposta, visa a proporcionar um conjunto de ferramentas aos professores do ensino básico em serviço para que sejam capazes de desenvolver-se profissionalmente nas acções de reflexão-acção-reflexão na sua prática pedagógica no quotidiano escolar de modo melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas primárias públicas moçambicanas, através de capacidades de detectar e atender os problemas que surgem no ensino e aprendizagem, garantindo assim, a implementação necessária de qualquer inovação ou reforma curricular do sistema educativo e para que todo o cidadão moçambicano usufrua-se do direito à educação plasmado na nossa constituição da República.

Pretendemos no decurso do desenvolvimento desta proposta levar os professores em exercício à compreensão da evolução e importância dos novos conceitos e tendências actuais de formação continuada, proporcionando-lhes um conjunto de referências e ferramentas ou estratégias para o trabalho de sala de aulas com a equipe escolar e outros intervenientes, tendo em vista facilitação de resolução conjunta de problemas num ambiente de um trabalho colaborativo com outros técnicos e comunidade em geral

Especificamente pretendemos que no decurso do desenvolvimento deste programa, os professores:

- Compreendam a importância de formação continuada concebida no espaço escolar e aprendam a sentir-se como sujeito interventivo no processo de sua própria formação continuada e conseqüentemente do processo de ensino-aprendizagem de diferentes alunos, tomando cada uma das formas de aprendizagem de todos os alunos e de cada um em particular, como um dado potencial para o desenvolvimento de estratégias de ensino para a eficácia dessas aprendizagens;
- Reflictam positivamente sobre o seu papel do professor face à fraca qualidade de ensino no país e procura e aplica soluções necessárias;
- Saibam conceber projectos de ensino que permitam o desenvolvimento da sua prática docente e conseqüentemente da melhoria de aprendizagem dos alunos.

3.4. Metodologia

Primeiro vamos marcar encontros com as escolas para apresentar a proposta acompanhada de alguns conteúdos da literatura na área das novas tendências de formação continuada do professor, oferecendo algumas obras possíveis para escola, no sentido de serem estudadas, compreendidas e conhecidas por toda a comunidade escolar. Posteriormente solicitaremos para que nos informem sobre os dias de debate e discussão para a identificação dos problemas que dificultam o processo de ensino e aprendizagem da sua escola para podermos assistir e acompanhar como discutem e como colocam as ideias importantes e exequíveis para a solução dos problemas identificados, bem como prestar o apoio em opiniões caso seja necessário.

De igual modo, propomos que nas escolas sejam construídas bibliotecas e disponibilizadas obras que abordem tendências actuais de formação continuada de professor. Além disso, todos os intervenientes em geral e cada um em particular, deve assumir e sentir-se responsável pela dinamização e concretização do projecto proposto. Para que isso seja efectivo, a gestão democrática da escola na qual todos são gestores, deve ter espaço na instituição escolar para caminhar e alcançar os objectivos almejados e desejados por todos.

3.5. Recursos

Para a concretização das propostas escolares, a actividade planificada deve incluir momentos para apresentação e discussão das teorias existentes sobre as tendências actuais de formação continuada do professor e momentos para apresentação de práticas e trabalho autónomo do professor. As horas do trabalho autónomo que preconizamos consistirão sobretudo em trabalho de consulta, elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem etc. e terão, de igual modo, relevância no processo avaliativo. Para esta proposta, vimos que a maioria das escolas moçambicanas possuem espaços que funcionam como bibliotecas e mesmo as que não têm esses espaços, existem salas de professores nos quais pode ser improvisado um espaço para a colocação de livros, cadeiras e mesas para eles fazerem suas consultas. Por isso, propomos que sejam disponibilizados espaços para que os professores façam suas consultas. Caso seja difícil a aquisição dos materiais de consulta, as escolas deverão se servir de das novas tecnologias de informação e comunicação para a busca de informações existentes sobre as tendências actuais de formação continuada do professor, as quais poderão servir de base para aprendizagem dos professores. Além, disso, propomos que esta actividade seja contemplada no plano de actividades e orçamento do INDE e das escolas, bem como solicitar apoio em instituições ligadas ou interessadas na melhoria da qualificação docente e processo de ensino-aprendizagem, de forma a adquirir os materiais e realizar actividades de acompanhamento às escolas nesse âmbito. Num primeiro momento, a oferta desses materiais deverá abranger metade das escolas envolvidas pela “Provinha Já-Sei-Ler” e paulatinamente a todas. Caso isso não seja possível, a disseminação das novas teorias sobre a formação de professores deve ser feita pelos técnicos do INDE como forma de fazer conhecer ou actualizar os professores sobre as novas tendências de formação continuada.

A existência do professor devidamente qualificado para a qualidade de ensino nos dias que correm, requer um profissional reflexivo e crítico na sua prática docente em Moçambique. Com base na pesquisa desenvolvida nesta dissertação e de acordo com o que diz o MINED no seu Plano Estratégico da Educação (2006, p. 6), o cumprimento da Estratégia quinquenal do Governo para a redução da pobreza absoluta (PARPA) em Moçambique, assegurando que todos os cidadãos – rapazes,

raparigas e homens – estejam onde estiverem, tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos básicos e as capacidades necessárias para a melhoria das suas vidas, das comunidades e do país, requerem um investimento direccionado na formação continuada do professor de um modo mais específico na qualificação do professor para trabalhar os novos alunos que frequentam a escola e principalmente escola básica que é eixo principal do nosso sistema de educação em Moçambique.

Neste momento Ministério da Educação no seu Plano Estratégico (2012, p. 109) tem como umas das suas prioridades em termos de linhas estratégicas para a melhoria do sistema educativo, “a formação, capacitação, motivação e retenção do pessoal docente e não docente”. Porém, a análise dos resultados dos questionários recolhidos através da nossa pesquisa, revelam que essas capacitações oferecidas às escolas pelas instituições centrais da educação e outras individualidades nacionais e internacionais ainda se configuram como modelos clássicos de formação continuada de professores, os quais não permitem o desenvolvimento reflexivo e crítico do professor na prática docente e conseqüentemente a melhoria do ensino no país.

3.6. Avaliação

A avaliação do desenvolvimento da proposta das actividades em curso deve ser feita com recurso à análise do nível de superação dos problemas da escola. Nesse sentido, um certo relevo deve ser dado à análise crítica das actividades do professor observado durante as visitas às salas de aula e à auto-avaliação do próprio professor durante a prática pedagógica, no que respeita aos problemas identificados e o cumprimento das decisões traçadas inicialmente.

3.7. Cronograma de actividades

Para a concretização do nosso plano de acção, propomos os seguintes cronogramas de orçamento e de actividades por considerar ser importantes para a

previsão do momento da sua execução e o custo de cada actividade programada. Embora possa vir a alterar de acordo com as circunstâncias do percurso do trabalho, este será uma ferramenta útil no cumprimento das acções previstas. O orçamento para a realização das actividades deste plano de acção, estará incluído no plano das actividades do INDE.

Quadro 5: cronograma de actividades

| ACTIVIDADES | 1º SEMESTRE | | | | | | 2º SEMESTRE | | | | | |
|--|-------------|---|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|---|
| | J | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N | D |
| Apresentação dos estudos sobre as actuais tendências de formação continuada do professor | | | | | | | | | | | | |
| Acompanhamento das escolas nas actividades de identificação dos problemas enfrentadas pela escola no processo de ensino-aprendizagem | | | | | | | | | | | | |
| Acompanhamento de elaboração do projecto pedagógico para a superação dos problemas identificados | | | | | | | | | | | | |
| Acompanhamento da implementação das actividades propostas. | | | | | | | | | | | | |
| Acompanhamento de avaliação e correcção das anomalias verificadas no processo de implementação | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| das estratégias propostas. | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Fonte: elaboração da nossa autoria

Quadro 6: Cronograma Orçamentária

| ACTIVIDADES | 1º SEMESTRE | | | | | | 2º SEMESTRE | | | | | | Valores em metical |
|--|-------------|---|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|---|---------------------------------|
| | J | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N | D | |
| Aquisição dos materiais de capacitação | | | | | | | | | | | | | 200.000mt |
| Apresentação dos estudos sobre as actuais tendências de formação continuada de professores | | | | | | | | | | | | | 900.000 Mt |
| Aquisição dos livros para as escolas | | | | | | | | | | | | | 500.000Mt |
| Acompanhamento das escolas nas actividades de identificação dos problemas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem | | | | | | | | | | | | | 700.000 Mt |
| Acompanhamento de elaboração do projecto pedagógico | | | | | | | | | | | | | 700.000Mt |
| Acompanhamento da implementação das actividades propostas. | | | | | | | | | | | | | 700.000 Mt |
| Acompanhamento de avaliação e reflexão - acção sobre os resultados | | | | | | | | | | | | | 700.000Mt |
| Valor total | | | | | | | | | | | | | 4.400.000 Mt⁸ |

Fonte: elaboração da nossa autoria

⁸ O valor total de 4.400.000Mt, corresponde a R\$ 61.600.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, apresentamos uma síntese das principais conclusões do estudo que realizámos e as suas implicações, a partir das quais propomos algumas pistas de acções a serem desenvolvidas com vista à melhoria das práticas de formação continuada de professores. Esta pesquisa procurou identificar como se configuram as acções de formação continuada de professores em algumas escolas primárias públicas de Boane com objectivo de contribuir para a articulação de um modelo de formação continuada que valorize o espaço escolar e permanente exercício de reflexão-acção-reflexão como elemento crucial na formação continuada do professor e conseqüentemente, na melhoria da qualidade de ensino em Moçambique.

O trabalho nos permitiu: identificar as práticas de formação continuada frequentemente oferecidas aos professores e os respectivos promotores; as percepções dos professores em relação a essas práticas de formação para o seu desenvolvimento profissional; analisar de que modo as práticas de formação continuada oferecida vai ao encontro das necessidades, interesses, expectativas e necessidades dos professores do ensino básico na sua prática docente.

O estudo permitiu perceber ainda que a maioria dos professores em exercício no ensino básico é nova na docência, por isso, não participou na capacitação de professores em cascata feita no âmbito da introdução do novo currículo do ensino básico. Quanto à organização da formação continuada, segundo os discursos dos professores envolvidos, a capacitação não tem alcançado as expectativas, tanto das direcções de escolas quanto dos professores no aprimoramento das suas práticas na medida em que têm chegado às escolas como pacotes prontos e acabados para serem ensinadas num curto período de tempo, demandando um número elevado de professores e escolas de diferentes regiões, com diferentes níveis de formação, além de não envolver a participação dos professores na sua organização a fim de contribuírem com seus interesses e necessidades.

A falta de projecto pedagógico da escola é um outro factor apontado como um grande constrangimento que inibe a formação continuada do professor no sentido de não permitir detectar as necessidades e problemas dos professores de acordo com os seus contextos de trabalho. Como conclusão, os resultados desta pesquisa, vão ao encontro da seguinte hipótese do nosso estudo: As práticas de formação

continuada de professores nas escolas primárias públicas de Boane não estão ligadas às reais situações de professores e contextos escolares. Ressaltamos a importância de muitos esforços empreendidos pela maioria das instituições centrais da educação como Ministério da Educação, Direcção Provincial e Direcção Distrital no desenvolvimento de actividades de formação continuada do professor, porém poucas são as acções concretas realizadas pelas próprias escolas pesquisadas, no sentido de aprimorar sua prática pedagógica internamente. Os seminários e encontros de capacitação dos professores em exercício frequentemente aplicados, obedecem a modelos clássicos de formação continuada cuja concepção e execução é da responsabilidade das instâncias centrais sem consulta sobre as reais necessidades de escolas nem envolvimento dos professores na concepção e elaboração dos instrumentos da sua capacitação, além de atender demandas distritais ou regionais com heterogeneidade de professores e escolas.

Nas escolas ainda reina a ausência de debates e discussões colectivas para a solução dos problemas reais do ensino, daí o fraco desenvolvimento de acção-reflexão-acção no processo de ensino-aprendizagem. A maioria dos professores participa nas reuniões pedagógicas porque considera ser importantes no desenvolvimento da sua prática docente, mas os outros participam por ser uma actividade obrigatória. Para estes professores, o mais importante é a formação continuada ligada aos cursos e seminários oferecidos pelas instâncias centrais. Não consideram o saber quotidiano como um aspecto fundamental na sua formação continuada. Embora os professores tenham a consciência da importância das actividades de formação continuada concebidas e dirigidas pelos próprios professores na escola, isso não se verifica na prática. Eles privilegiam seminários, encontros ou palestras orientadas pelas instâncias superiores como essenciais no aprimoramento da sua prática. A cultura de elaboração de projectos que visem o aprimoramento voltados tanto para actividades dos professores quanto para alunos, não faz parte do trabalho docente. Como conclusão deste trabalho, salientamos e secundamos Candau (1996, p. 150), que a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de reflexao crítica sobre a prática de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interacção mútua.

4.1. Propostas de actividades de superação

Os resultados desta pesquisa apontaram algumas acções a serem realizadas à luz das tendências actuais de formação continuada do professor, nomeadamente: criação de um modelo de formação continuada que consista na adopção de programas de discussão e identificação dos problemas da escola associados ao processo de ensino-aprendizagem; realização de estudos e troca de experiências sobre as novas concepções de formação continuada de professores; disponibilização de tempo necessário para a identificação de problemas e elaboração de projecto da escola para a solução dos problemas pedagógicos de ensino e aprendizagem; acompanhamento e apoio de escolas no percurso de criação e execução dos seus projectos pedagógicos na melhoria de aprendizagem dos alunos por parte do INDE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. L. T. Educação pública e serviço social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.63, 2000.
- CABAÇO, José Luís de Oliveira. Moçambique: identidades, colonialismo e liberdade, 2007, p. 106. Tese (Doutorado em programa de Antropologia Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CANDAU, V. M. F. Formação de professores. Tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R.et al. **Formação de Professores, tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- DIAS, Hildizina Norberto. **As desigualdades sócio linguísticas e o fracasso escolar: Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora**. Promédia, Maputo, 2002.
- DAVÍS, Cláudia Leme Ferreira, et al. **Formação Continuada de Professores e Alguns Estados e Municípios do Brasil**. Cadernos de pesquisa, 2011.
- ESTEVES, Manuela & RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.
- FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- GOLIAS, Manuel. **SISTEMA DE ENSINO EM MOÇAMBIQUE-Passado e Presente**. Editora Escolar, 1993.
- GOMEZ, Miguel Buendia. **Educação Moçambicana: história de um processo**. Livraria universitária, Maputo, 1999.
- COSTA, Nandja Maria de Lima. A **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – NOVAS TENDÊNCIAS E NOVOS CAMINHOS**. 2004, Dissertação (Mestrado em Educação à Distância), 2004
- ESTEVES, Manuela & RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

IMBERNÒN, Francisco. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**; Tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre, Artmed, 2010

INDE/MINED. Plano Estratégico da Educação: PROJECTO Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica de Moçambique, Maputo, 1997

INDE/MINED. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Moçambique, Maputo, 2004.

KRAMER, S. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em Serviço**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, n.70 (MCKERNAN, 2009, p. 141 (169), p.189-207, Maio/Ago. 1989.

KRAMER, R. **Alfabetização, leitura e escuta**: Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique**: 1975-1985, edições Afrontamento e fundo bibliográfico de língua portuguesa, Maputo, 1995.

MCKERRNAN, James. **Currículo e imaginação: teoria de processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Tradução Gisele Klein, Porto Alegre; Artmed, 2009.

MINED. **Plano Estratégico da Educação**, Moçambique, 2010/2011.

MINED. **Plano Estratégico da Educação**, Moçambique, 2012 – 2016.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência**. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

NIQUICE, A. NIQUICE, A.F. **Formação de Professores Primários**: Construção do Currículo. Maputo: Texto Editores, 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **NÓVOA (org.) Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote (1992a).

NÓVOA, António; et, al. VIDA DE PROFESSORES. 2ª Edição, Porto Editora, Portugal, Porto, 2007.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação continuada de professores:** In: Nóvoa A. (org.). **Formação continuada de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. **Formação continuada de professores na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Agosto de 2008. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

PACHECO, José Augusto. Currículo: **Teoria e Práxis.** 2ª ed. Porto Editora LDA, 2001.

PERRENOUD, Philippe (2000). **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD. Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre, Artmed, 2002

PERRENOUD, Philippe et al. **AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR NO SÉCULO XXI: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESAFIO DA AVALIAÇÃO,** Porto Alegre, Artmed, 2002

ROBATE, Simão Artur. **Currículo de Formação de Professores Primários na Disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique:** Um repensar de seus fundamentos Teóricos, Praiba, SP, 2006.

SACMAQ II. **Relatório de Avaliação do Nível de Leitura e Matemática,** 2010.

SANTOS, L. L. de C. **Formação de professores na cultura do desempenho.** *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 25, nº 89, Set./Dez. 2004.

STONER, James A. F.; FREEMAN, R. Edward. **Administração.** 5ed. Rio de Janeiro: Prentice, Hall do Brasil, 1999.

TUMBO, Luís João e ERNESTO, Jaime. **Psicopedagogia Modulo-01:** Curso de Formação de professores Primários do EP1 em exercício. 1ª Edição, Maputo: IAP. 1996.

NORMATIVOS LEGAIS

Lei 4/83, de 23 de Março (Aprova a Lei do Sistema Nacional de educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação.)

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Caro(a) professor(a)

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, na Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. O objectivo deste questionário é analisar como se configuram as modalidades e práticas de formação continuada de professores em algumas escolas primárias públicas moçambicanas. Garantimos o anonimato. Os dados destinam-se exclusivamente à questões académicas. A sua colaboração é importante para a investigação que nos propomos a realizar pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração.

1. Responda a questão que se segue.

a) Há quanto tempo trabalha como professor(a): _____

2. Assinala com X a afirmação que corresponde a sua situação específica.

a) Você participou na capacitação dos professores realizada pelo Ministério da Educação para a implementação do novo currículo do ensino básico?

Sim

Não

3. Se respondeu “sim” à questão anterior, então, explique quanto tempo durou a capacitação dos professores para a implementação do novo currículo do ensino básico.

- 4. Como avalia essa capacitação oferecida aos professores para implementação do novo currículo do ensino básico?**
- Excelente
 - Muito boa
 - Boa
 - Razoável
 - Ruim
- 5. Você se envolve, participando activamente nas reuniões pedagógicas colectivas que acontecem na sua escola?**
- Sim, porque é obrigatório
 - Sim, porque é de meu interesse e considero ser importante para minha prática
 - Às vezes, se estiver convencido da sua importância
 - Não, apenas participo por ser obrigatório
- 6. Quais as modalidades de Formação Continuada mais utilizadas na escola onde trabalha?**
- Grupos de Estudo
 - Palestras
 - Seminários de capacitação ou aperfeiçoamento pedagógico
 - Curso de longo prazo em Instituições de formação
 - Cursos de curta duração em instituições de formação
 - Discussão em grupo de professores ao nível da minha escola para a solução de problema reais da nossa escola
- 7. A formação continuada que acontece na sua escola auxilia no aprimoramento da sua prática docente?**
- Sim
 - Não
 - Às vezes
- 8. As estratégias utilizadas pela Direcção da sua escola para a formação continuada contribuem para que ela seja eficiente?**
- Sim
 - Não
 - Às vezes
- 9. Você acha que a formação continuada que acontece na sua escola contribui mais para a sua formação do que aquela que acontece em outros espaços?**
- Sim
 - Não
 - Às vezes
- 10. As propostas de formação continuada do professor são elaboradas e desenvolvidas a partir da iniciativa e do interesse de que instituição?**

- Ministério da Educação
- Direcção Provincial de Educação
- Direcção Distrital de Educação
- Direcção e os professores da Escola

11. As actividades de formação continuada concebidas pelas instâncias superiores à escola visam às necessidades reais e quotidianas do seu trabalho docente?

- SIM
- NÃO

12. Quais as modalidades de formação continuada mais utilizadas na escola onde trabalha?

- Seminários de capacitação ou aperfeiçoamento pedagógico
- Cursos de longo prazo em instrumentos de formação
- Cursos de curta duração em instituições de formação
- Discussão em grupo de professores ao nível da minha escola para a solução dos problemas reais da minha escola

13. A partir de que nível são identificadas as demandas de formação continuada?

- Nível Ministerial
- Nível Provincial
- Nível Distrital
- Nível Escolar

14. Que actividades de formação considera mais importantes para o desenvolvimento reflexivo e crítico do professor na solução dos problemas de ensino - aprendizagem?

As elaboradas e realizadas pela iniciativa de:

:

- Ministério da educação para as escolas
- Direcção provincial de educação para as escolas
- Direcção Distrital de educação para as escolas
- Professores a partir das necessidades da sua escola

15. O que julga ser condição preponderante para garantir a formação continuada na escola

- A reflexão e acção dos professores na resolução dos problemas da sua escola

A reflexão e acção das instâncias superiores para a resolução dos problemas das escolas

16. Na sua escola há projecto pedagógico da escola voltado tanto para o aprimoramento da prática docente quanto para a melhoria da aprendizagem dos alunos?

- Sim
- Não

17. Se respondeu “sim” a questão anterior, então, você participou na construção desse projecto?

- SIM
- NÃO

18. A escola se coloca como espaço para a formação continuada de professores?

- SIM
- NÃO

19. Que importância dá à formação continuada feita na escola?

- Acho útil
- Acho fundamental
- Não dou nenhuma importância

Muito obrigada pela sua colaboração

Isabel Senda Macatane

2013