**Da formação contínua ao desenvolvimento profissional dos professores: um olhar aos desafios para construção de uma escola reflexiva[[1]](#footnote-2)**

Samuel Silvestre Zaqueu[[2]](#footnote-3)

António Alberto Filipe[[3]](#footnote-4)

Sélio Cussumo Jacinto Joaquim[[4]](#footnote-5)

Faustino Filimão Mangue[[5]](#footnote-6)

**Resumo**

A elevada assimetria entre os programas de formação contínua e as necessidades do professor e da Escola levou-nos a pesquisar essa actividade, com o objectivo de analisar os desafios da formação contínua na construção de uma escola reflexiva, um estudo de caso das escolas secundárias do distrito de Inhambane. Ora, para efeito, precisamos *a priori*, identificar actividades de formação contínua que estão sendo desenvolvidas nessas escolas, por um lado, interpretar o discernimento das políticas de formação contínua existente no sistema educativo moçambicano em relação à realidade das escolas, por outro; assim, ao longo do trabalho procuramos desenvolver modelos de formação contínua e suas implicações no desenvolvimento profissional do professor. Do estudo constatou-se que as dinâmicas e a baixa qualidade fizeram com que o Sistema de Educação experimentasse vários modelos, na sua maioria estruturantes e ou clássicos padronizados e homogéneas, as quais são conhecidas amplamente como “pacotes de formação”, organizados previamente a partir da lógica da racionalidade técnico-científica, em detrimento dos modelos construtivistas e ou reflexivos (que partem de uma reflexão contextualizada, visando suscitar verdadeiras mudanças na prática) que partindo das necessidades dos professores e da escola torna-se, neste caso, numa aprendizagem significativa, visando adequar a realidade contextual. Este facto gera desajustes tanto para as necessidades dos professores (por não partir das suas práticas, experiências e saberes) e às necessidades contextuais da Escola (por não responder os reais problemas contextuais da Escola), não contribuindo deste modo para o Desenvolvimento profissional do Professor e da Escola.

***Conceitos - Chave***: Formação Contínua; Professores Reflexivos; Escola Reflexiva;

**Abstract**

The high asymmetry between the training of proceed programs and the necessity of the teachers and the School, they led us to research this activity, with the objective of analyzing the challenge of the training of proceed in building of the reflexive school, in the Secondary School from the inhambane district. Look, to analyze such challenges we need at first to describe the activities of the Training of proceed that are being developed in such Schools by one side, to interpret the discernment of the rules of Training of proceed, existing in the Mozambican education system to the reality of the Schools, by other side. So, during the work, we tried to develop the training of proceed models and his implications in the professional development of the teacher. From the research we found that the dynamic and the low quality they made that System of Education in Mozambique, experimented several models, majority of them structuring or classic (standardized and homogeneous, where are widely known as “package of training”), previously organized from the logic of the rationality technical-scientific, rather than building models and/or reflexives which starting from the necessity of the teacher and the School, becomes in the significant learning, trying to adapt to the contextual reality. This fact makes a non adjustment as to the necessities of the teachers and also to the contextual necessity of the school, not contributing in such way to the professional development of the teacher and to the school.

***Keys – concepts:*** training of proceed; Teachers and Reflexive School;

1. **Introdução**

Não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. (GARCIA, 1999)

 As políticas educativas de formação contínua dos professores têm-se caracterizado por crenças na formação individual do professor por um lado, e por outro constata-se que, a expectativas do professor em relação à formação são de receber como receitas imperativas as orientações, cujo seu cumprimento é de carácter radical e obrigatório excluindo as reais necessidades do professor e da organização. A maior parte da formação contínua existe sob a forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é realizada para benefícios individuais. Na experiência pessoal como professor no Ensino Secundário envolveram-me em poucas reuniões formativas protagonizadas pela ZIP e pelas escolas pelas quais passei, nomeadamente: Escola Secundária Emília Daússe e Escola Secundária de Muelé, ambas na Província de Inhambane; além da fraca interacção que caracterizava esses encontros, notava-se uma forte assimetria entre as mesmas e as necessidades dos professores e da escola. No entanto, era comum no fim ouvir dos colegas comentários do tipo «eu não sei o que vim fazer aqui, vim porque me obrigaram mesmo»; «eles não sabem nada do que acontece no terreno e vêm nos dizer o que devemos fazer; porque eles não vêm à escola; porque eles não perguntam o que a gente sabe, do que ficar nesse falatório sem interesse (ao referir-se o que eram apresentado deslocado da prática e dos seus interesses).» Uma das questões que nos saltava a vista, era justamente a maneira como as actividades de formação contínua eram organizadas e a questão do envolvimento dos próprios professores (desde a eleição, planificação, implementação e avaliação das mesmas) e por último o enquadramento/contextualização da formação com as necessidades dos professores e da escola. A propósito destes depoimentos, PERRENOUD (2002) afirma que “surpreendentemente durante anos, as formações contínuas desconsideraram a prática dos professores em exercício: o formador dizia-lhes o que era preciso fazer sem contudo, perguntar o que eles faziam”; facto sublinhado por NIVAGARA (2013), ao analisar a formação de professores em Moçambique, para qual afirma que constrangimentos estruturais, próprios de estágio de desenvolvimento tem condicionado a que o País experimente, em vários momentos históricos, diferentes modelos curriculares de formação de professores, cada um com suas limitações e possibilidades de formação de identidade docente. Diante deste quadro pouco animador nasceu a vontade de pesquisar e perceber essas questões, com objectivo de analisar os desafios da formação contínua na construção de uma escola reflexiva. Uma escola que pensa em si, através de professores reflexivos e críticos das suas práticas e desenvolvem-se pela superação das suas dificuldades.

O último seminário regional da SADC que teve lugar em Maputo, no mês de Setembro de 2015, organizado pela UNESCO que contou com a participação dos parceiros da educação (debatendo a questão de formação dos Professores como um dos principais desafios dos países da África e, em particular a África Austral), mostra que o sistema de ensino em Moçambique possui mais de 150 mil professores dos quais 35 mil não têm formação psico - pedagógica perfazendo quase 30%. E como forma de se fazer face a esta situação, aventa-se a possibilidade de criação de uma política de formação contínua como mecanismos para aumentar as competências desses professores de forma a alcançar os objectivos da organização.

1. **Material e Métodos**

Para a materialização deste trabalho empregou-se o método hipotético dedutivo e usamos como instrumentos de recolha de dados, guião de observação, entrevista e questionário, para além da pesquisa bibliográfica. Se tratou de uma pesquisa quantitativa, qualitativa, com uma representação estatística dos dados recolhidos no campo de estudo. Neste sentido, foram entrevistados 21 professores com o tempo de serviço até aos 5 anos e outros 21 professores com o tempo de serviço a partir dos 5 até aos 29 anos totalizando 42 professores, distribuídos pelas três escolas. Com o objectivo de perceber o corolário das actividades que os Serviços Distritais da Educação de Inhambane e as Direcções das escolas (as três mencionadas) estão a levar a cabo, efectuamos entrevistas aos representantes da repartição do ensino secundário geral e pedagógica (1) e o chefe dos recursos humanos (1), assim como aos Directores e Directores Adjuntos Pedagógicos das escolas secundárias da ZIP (6), totalizando 50 pessoas que compõem a nossa amostra.

# 3. Resultados e Discussão

# 3.1. Contextualização

Neste âmbito, procuramos descrever um quadro pormenorizado sobre a formação dos professores como mostra, conforme a tabela de especificação a seguir.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Dados Cont.** | **PSFP** | **PFFADFI** | **P-5E** | **P+5E** |
| **ED** | 2 | 5 | 7 | 7 |
| **3F** | 3 | 2 | 7 | 7 |
| **ESM** | 4 | 4 | 7 | 7 |
| **Sub-total** | 10 | 11 | 21 | 21 |
|  |  |  |  |  |

**Tabela:** Sobre Formação dos Professores

**Legenda:**

PSFP – Professores sem formação psico-pedagógica;

PFFADFI – Professores com formação e ou em formação deslocada da área de formação inicial;

P-5E – Professores com menos de cinco anos de experiência;

P+5E – Professores com mais de cinco anos de experiência.

Este cenário descrito no quadro é preocupante se defendemos a ideia de que a formação contínua feita sob forma de curso tem que contribuir no aumento de competências e consequentemente o melhoramento da prática do professor. Neste sentido, com esta formação ganha o próprio professor pela extensão do que aprende, todavia perde na prática pela profundidade do que necessita na sua actividade. E como defendem FLORES & PACHECO (1999) a formação contínua deve visar a aquisição de saberes directamente relacionados com a prática profissional e o desenvolvimento de actividades conducentes a uma nova compreensão do saber didáctico e do contexto educativo.

# 3.2. Diversas percepções sobre a formação contínua dos professores

Como assumimos anteriormente, não se podia levar a cabo uma pesquisa para saber quais são os desafios da formação contínua dos professores na construção de uma escola reflexiva, sem antes perceber o que de facto os professores e outros intervenientes entendem sobre a formação contínua.

**Gráfico 1:** Diferentes Percepções sobre a Formação Contínua

**Legenda:**

**AMQFT:** Actividade que visa melhorar a qualidade adequando ao professor às novas formas de trabalho;

**AFRPS:** Actividade de formação dos professores em serviço;

**CUPMC:** Actividade de formação sob forma do curso universitário, permitindo não só actualização mas também a mudança na carreira.

Questionado aos professores o que eles entendiam por “Formação contínua dos professores”, as respostas foram diversas, mas a maior parte convergia no que diz respeito algumas palavras - chave, como por exemplo, dos 50 questionados correspondente à 50%, 36 entrevistados correspondente à 72% tivemos como palavras comuns, a definição da formação contínua *“como uma actividade que os professores em exercício realizam durante o período do serviço, visando vitalizar o conhecimento dos professores sob forma da realização de um curso universitário, permitindo não só o aumento das competências, como também como pressuposto para a progressão na carreira e o consequente aumento de rendimento mensal.”*

Outros 12 professores (24%) respondiam à mesma questão da seguinte forma *“a formação contínua é uma actividade formativa que visa melhorar a qualidade, adequando ao professor às novas formas do trabalho docente”.*

Com base nesses relatos, foi possível sublinhar a compreensão da formação contínua não como simples exercício, mas como ferramenta importante na formação e desenvolvimento de competências profissionais, permitindo o melhoramento da prática docente.

Em relação à visão anterior, ela é positiva pois enquadra-se no objectivo da formação contínua dos professores. No entanto, conceber a formação contínua unicamente como frequentar um curso universitário, apesar de se constituir como uma perspectiva de formação contínua, esta visão fundamenta-se na perspectiva tradicional e ou estruturante da formação, baseada no uso de estratégias verticais de formação.

Os autores tendem a desqualificar as estratégias verticais de formação continuada (impostas aos professores de cima para baixo *“top/down”)* como, por exemplo, aquelas que prevêem o “repasse” ou a “multiplicação” aos professores através de especialistas. Esta última acepção peca por não partir das necessidades individuais do professor, passando a olhar o professor como um só (colectivismo), com os mesmos problemas, i.e., não começa de baixo para cima (*down/top*).

A ideia à qual se pretende chegar tem que ver com a fundamental consideração do contexto institucional e social do professor. Nessa ordem de ideia, a discussão sobre a formação contínua deve considerar a identidade profissional do professor, sua construção como sujeito historicamente situado e a mobilização dos saberes da docência, também em função do contexto no qual o professor está inserido.

# 3.3. Actividades de formação contínua que estão a ser desenvolvidas a nível das escolas

Perguntamos ao representante da Repartição da Área Pedagógica nos Serviços Distritais da Educação do Distrito de Inhambane, aos Directores das Escolas assim como, às Direcções Pedagógicas sobre as possíveis actividades de formação desenvolvidas ao nível das escolas e da ZIP. Os inquiridos responderam que, *para além das actividades ordinárias da escola supervisão pedagógica monitorada pela Direcção das escolas), existem ao nível da ZIP actividades de carácter formativo como encontros de professores multidisciplinares vindas de escolas que fazem parte da ZIP com objectivo de realizar panificações trimestrais/dosificações (atendendo o regime lectivo nas escolas), assim como a elaboração das avaliações finais de cada trimestre, designadas por provas provinciais.*

Nesses encontros os professores aproveitam para interagir e discutir vários problemas da sua prática lectiva, assim como os métodos e estratégias a usar nas aulas. Acreditamos que essa interacção se constitui chave não só de aprendizagem, mas também de ajuda mútua como mecanismo de superação. Questionamos a Direcção da ZIP sobre o critério de eleição das actividades de formação contínua, realizadas a nível da escola. A Direcção respondeu que, «na base das queixas e dos problemas que tanto os professores como os alunos apresentam, temos convocado, encontros de formação e reflexão no sentido de os ultrapassarmos. *«Para tal procuramos ouvir os colegas sobre as dificuldades vivenciadas e, de forma conjunta com os professores de outras escolas interagimos no sentido, que de forma partilhada superemos os mesmos problemas».* Estes depoimentos fazem alusão ao modelo que RIBEIRO (1989), *apud* FLORES & PACHECO (1999), designou modelo de compensação de deficiência em detrimento do modelo de crescimento de FLORES & PACHECO (1999) e reflexivo este último proposto por NIVAGARRA (2013).

Para este subsistema a repartição da área pedagógica dos Serviços da Educação reconheceu no entanto, a falta de regularidade dessas actividades limitando-se apenas nas actividades que ocorre internamente.

# 3.4. Eleição e envolvimento dos professores na planificação das actividades de formação contínua

Um dos pressupostos que fará com que as actividades formativas/formação contínua sejam um exercício necessário e que responda às reais necessidades dos professores tem que passar necessariamente pelo envolvimento dos mesmos. Nesta categoria foram feitas algumas questões que visam aferir o nível de envolvimento dos professores tanto na planificação quanto na implementação das actividades formativas.

Sobre esse assunto PERRENOUD (2002), afirma que,

o não envolvimento dos professores em matéria de eleição do que lhes diz respeito ou inovação, provoca sarcasmo e até mesmo represália e os profissionais que buscam aprimorar suas profissões pressentem esses aborrecimentos, procurando evitá-los, fecham-se para inovações ou passam a considerá-los simples informações sem pertinência em sua prática pessoal.

Dos 15 entrevistados correspondente a 30%, 10 responderam (19%) que *«os temas de formação contínua, seja na ZIP como em reuniões formativas na escola, são eleitos pela direcção, ouvidos dois ou três professores e não parte das necessidades do professor. O seu propósito é de materializar as orientações vindas do topo».* Ainda na questão sobre o envolvimento, um professor dizia *«os professores não são envolvidos porque se trabalha com metas»* e um outro dizia que *«a eleição e planificação envolvem apenas a Direcção da Escola e por vezes chamam alguns professores para participarem».*

Essas políticas existentes têm um carácter directivo ou determinista (imperativas), i.e. política de *“Top down”* e não *“Down top”* como seria o ideal e defendido por vários autores como chave para implementação da actividade de formação contínua. Isto significa que as nossas políticas ainda são primeiro pensadas e implementadas de cima para baixo e não de baixo para cima, excluindo deste modo o saber do professor, que tinha que servir de ponto de partida. Não valoriza a escola como *Locus* preferencial de formação contínua, exclui também as necessidades dos professores assim como, a sua experiência.

Gráfico 2: Sobre avaliação de envolvimento na eleição e planificação das actividades de formação com base nos dados extraídos no campo;

Este facto é interpretado de forma contrária por Alarcão (2003), sendo que para ele a mudança dos professores tem que ser antecedida da percepção da finalidade imediata e o sentido prático das acções em que eles se envolvem, da análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas, que se desdobra em três grandes vectores; acção, reflexão e colaboração. É necessário que se encontre um mecanismo de envolvimento e participação do professor (como sujeito que não só irá receber, como será responsável pela implementação das mudanças) em todo o processo de planificação e a implementação de actividades relativas à formação contínua, para que esta responda às reais necessidades do mesmo, ao contrario do que dizia um entrevistado, «eles (a referir-se aos formadores) pensa no remédio de um paciente, sem antes dialogar e procurar perceber de que o mesmo padece, isto é semelhante servir camarão a um cliente de restaurante sem antes perguntar o que desejam comer (pois podes servir o que não lhe faz falta ou que não queira)».

Parafraseando a Ph.D Isabel (*cp*:2015), citando o lema do “movimento sem terra no Brasil”, “nada sobre os professores sem os professores”. Nesta reflexão, quisemos colher diversas percepções dos professores sobre a importância do envolvimento dos mesmos na eleição e elaboração dos planos de desenvolvimento ao que 30 deles, equivalentes a 71% dos 42 entrevistados responderam na generalidade que não tem havido o envolvimento directo como gostariam que fosse. Quem elege as actividades de formação é a Direcção da escola, acompanhados raramente por um ou dois professores*. «O que nós queríamos são encontros abrangentes onde abre-se espaço de manifestação dos seus anseios, entorno dos quais seriam as matérias de formação». «Nós inscrevemo-nos no plano trienal para continuarmos a estudar como forma de aumentar nossas competências e eles deliberam negativamente e quando estudamos à revelia, fazem-nos vida negra nos horários para bloquear ir a escola.»*

Esses depoimentos contrastam com o que é defendido por FLORES & PACHECO (1999) onde para os autores a formação pode ser organizada em função de um projecto pessoal e compartilhado profissionalmente, mas também pode ser organizada em função do reconhecimento e problematização de dificuldades do domínio do saber e competências, quer ainda de uma formação integrada no percurso de desenvolvimento profissional.

# 3.5. As etapas/fases de desenvolvimento profissional do professor

As necessidades para as pessoas, em particular para os Professores, não são iguais. A formação contínua com o objectivo garantir o desenvolvimento profissional do professor não pode em momento algum ignorar as etapas/fases do desenvolvimento profissional do professor pois a fase inicial do exercício docente requer mais atenção se comparado com a fase madura.

Entrevistadas 21 professores em exercício, recém-contractados, e que os anos de serviço variam de 1 a 5 e surpreendentemente 14 (33%) deles afirmavam nunca se terem beneficiado de qualquer formação contínua com vista a responder de forma urgente às suas necessidades. É de referenciar que nesta fase muitos autores são de opinião que se trata de uma fase profissionalmente sensível uma vez que o professor entra pela primeira vez em contacto com a realidade e a probabilidade de se surpreender com muita coisa a versa a sua formação inicial é maior.

Portanto, trata-se de uma fase em que ele precisa de acompanhamento regular, assim como de capacitação e formação em questões com as quais possivelmente se venha a deparar na sua prática.

Do mesmo número de professores entrevistados 15 (30%) responderam que *«tanto a escola assim como a ZIP têm levado a cabo actividades de formação contínua e que pecam apenas por tratar a todos de igual modo como se tivéssemos as mesmas necessidades, e isto acontecesse pois, nem sequer somos consultados para darmos nossas propostas. Apenas surpreendemo-nos com a informação de que somos convidados à capacitação a ter lugar na ZIP».*

Outros professores assinalam o facto de a formação contínua e ou as capacitações que a escola providencia não terem como ponto de partida a prática e saberes do professor em detrimento das metas quantitativas e não qualitativas do aluno. Assim, dos 42 questionados sobre o assunto, 35 (83%) deles responderam, desta forma*: «não consideram a prática do professor. Nós só vamos para lá para marcar presença, para não ser conotados como protagonista de uma conduta não boa».* Para os outros 7 (17%), *«os temas que trazem não nos ajudam porque não reflectem o problema do dia-a-dia, nós queremos aperfeiçoar aspectos relacionados com a planificação, avaliação e como lidar com os alunos portadores de deficiência».* PERRENOUD, (2002) sublinha sobre o assunto que a insistência do Director do estabelecimento de ensino pode levar os professores a se inscreverem, mas, muitas vezes, eles se sentem obrigados a fazê-lo e participam sem um desejo real de se formar. Uma liderança informal pode causar os mesmos efeitos: fazer com que todos participem sem que a necessidade seja igualmente sentida e sem que os riscos sejam igualmente assumidos, fazendo com que o formador se encontre num ambiente de trabalho com seus conflitos, zonas de sombras, palavras que ocultam as reivindicações destinadas à direcção. Esta ideia é partilhada por ALARCÃO & TAVARES (2003) quando afirma que, nalguns casos em que os Directores das escolas tornam essa actividade obrigatória, o resultado foi desastroso e traduziu-se em desagrado, alienação e desconfiança.

# 3.6. Prática e o saber do professor

PERRENOUD (2002:184), defende *que “seria um absurdo tentar formar todo o fruto de um estabelecimento de ensino, se não conhecesse a sua situação e as práticas vigentes”.* Uma formação que não se alicerça na prática e no saber do professor ela se constitui *a priori* descontextualizada e desnecessária. Neste ponto, pretende-se saber se as actividades formativas desenvolvidas pelas escolas e ou ZIP, têm como ponto de partida a prática do professor e o seu saber. Pelo que, dos 5 (12%) professores questionados, o mesmo número respondeu que “não”; outros 37 (88%) entrevistados diziam assim*, “eles trazem suas abordagens que em nada respondem às nossas ansiedades e aos nossos problemas. longe de constituir uma formação contínua deveria ser uma formação descontínua.”*

Isso traduz aquilo que KREMER-HAYON (1991) *apud* SIMÕES (2002) apelidou de Racionalidade Técnica (distinção entre conhecer e agir e pela hierarquização dos conhecimentos), deferente da Epistemologia da Prática (baseia-se na ideia da reflexão e do conhecimento na acção que inclui processos intuitivos e artísticos na tomada da decisão e não dissocia o conhecimento da acção) em que o professor é visto como um técnico, um transmissor de conhecimentos e de valores tradicionais.

 Compreender a prática do professor como ponto de partida da formação contínua significa que esta faz parte de um todo processo histórico e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico. NÓVOA (1999) defende que a mudança em educação não depende directamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico como se tratasse de uma aplicação tecnológica.

A prática do professor circunscreve-se dentro da prática educativa e esta por usa vez não começa do zero: quem quiser modificá-lo tem de “apanhar o processo em andamento”. A inovação não é mais do que uma correcção de trajectória. Para NÓVOA (1999), *“as acções e programas de formação contínua têm de incidir, nos contextos em que a prática se configura e em que se produzem determinações para iniciativas dos professores.”*

Trata-se para o autor de um programa com pelo menos quatro grandes campos: (i) O professor e a melhoria, ou mudança das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula; (ii) O professor participando activamente do desenvolvimento curricular deixando de ser um mero consumidor; (iii) O professor participando e alternando as condições da escola; (iv) O professor participando da mudança do contexto extra-escolar.

Assim, se afirmamos que a formação contínua tem que ter como ponto de partida a prática do professor, queremos com isso na percepção do mesmo autor, aceitar que *“é necessário adoptar a atitude de um professor do ponto de vista da epistemologia prática que concebe o professor como um facilitador das aprendizagens dos alunos, como um iniciador que procura novas alternativas e que sabe situar-se e agir em situação. (Ibid.)”.*

#

# 3.7. Escola como *locus* privilegiado da formação contínua e desenvolvimento profissional

Segundo FLORES & PACHECO (1999), a formação contínua do professor depende de uma ligação forte ao projecto educativo da escola ou território educativo, na medida em que este é o bilhete de identidade de uma escola/território e serve para atribuir o sentido de pertença a uma comunidade formativa.

Ao inquerir a Direcção dos serviços da educação juventude e desportos, assim como a Direcção das escolas, maioritariamente afirmaram existir um plano de formação trienal na qual aos professores estão planificados para dar continuidade em termos de formação em diferentes universidades da província e do país. “*Para tal, existem duas modalidades, havendo alguns que estão a frequentar os seus cursos conciliando com trabalho e outros que se beneficiam de uma bolsa completa, isto é, frequentam os seus cursos sem necessidade de ao mesmo tempo estar a dar aulas.”*

Sobre este assunto, BALEIRO & GARGATÉ (2001), considera a formação contínua de professores uma garantia de revitalização do sistema […], e que esta deve ser contextualizada na escola, em torno dos problemas que afecta o seu quotidiano. Para PERRENOUD (2002), só é possível formar profissionais se, se considerar o carácter sistémico de sua tarefa e de seu ambiente. As inovações propostas por outras pessoas fora do grupo (colegas, Direcção de estabelecimento, formadores ou Ministério) só podem ser acolhidas e assimiladas se forem congruentes com as práticas em vigência, […], isto significa examinar o espaço em sua prática actual, de modo que essa formação se transforme numa forte identidade desses professores. (*Ibid*.:65)

Desta feita, conceber a escola como *locus* privilegiado de formação contínua não pode em nenhum caso, significar uma ruptura ou isolamento da escola em relação ao contexto que ela faz, pelo contrário, deve significar partir da escola como contexto e das suas necessidades como mecanismo para concretizar os objectivos macro-sistémicos (*down-top*).

Na maior das ocasiões, este tipo de formação associa-se àquilo que os críticos da formação contínua tradicional, chamaram de formação por “receitas”, que pouco se relaciona com a realidade na qual os professores estão inseridos, fragmentada e que não ajuda na melhoria efectiva da prática pedagógica. NÓVOA (1999), citando NIA (1988), refere-se à satisfação pessoal dos professores quando sentem que “são eles que estão a fazer com que as coisas aconteçam” e assim, encontram-se numa situação de serem mais intuitivos, relaxados, espontâneos e mais capazes de atitudes flexíveis e criativas.

# 3.9. Contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional e melhoria da prática do professor

Entrevistamos 42 (100%), professores dos quais 35 correspondente a 83 % sobre se as actividades de formação contínua estariam a contribuir para a melhoria da sua prática no que responderam *«Não. No geral essas actividades são descontextualizadas por não se partir da realidade ou seja, das dificuldades vivenciadas por nós».* Um outro argumento usado pelos mesmos (inquiridos) para suportar a sua resposta está ligado ao facto de as actividades acontecerem numa altura imprópria que era suposto que estivessem a descansar. Para os restantes 5 (12%) *«O professor vai à formação cansado para ouvir sempre as mesmas coisas».*

# 3.10. Encontros formativos na ZIP

Neste aspecto questionamos a 21 professores que corresponde a 50%, se consideravam os encontros formativos que tem tido lugar na ZIP? Na mesma perspectiva indagamos se consideravam as planificações formativas que ocorrem no mesmo espaço? Ao que 18 (42%) deles responderam que *«muitos dos encontros da ZIP são para as planificações trimestrais e ou para a elaboração de propostas de avaliação trimestral».* Dos mesmos entrevistados cinco responderam que *«não consideravam essas planificações formativas na medida em que se limitam na transcrição do plano temático para o plano analítico». «Não há discussão entre os colegas, nem das dificuldades nem das estratégias sobre como mediar uma aula. Essa actividade limita-se apenas na cópia do plano temático, repassamos os planos dos outros anos», «é cada um por si, Deus por todos», «admira-me muito, porque o que fazemos na ZIP, mesmo na escola podemos fazer, não sei o que lá vamos fazer».*

Esses depoimentos levam a uma clara conclusão de que os encontros na ZIP tem priorizado mais os aspectos relacionados com a planificação (aspectos técnicos) deixando de lado os aspectos formativos de interacção, de troca de impressões, ideias, opiniões, de partilha das dificuldades e de estratégias de superação dos mesmos. Nisto, os membros do grupo responderam que*, «os grupos de disciplina têm-se encontrado num intervalo de quinze dias para as planificações quinzenais». «Também temos mantidos encontros de assistência mútua, planificados e se necessário, urgentes. Temos convocado encontros extraordinários no meio da semana e nos dias laborais».*

Este fenómeno PERRENOUD (2002) denominou de encontros “cooperação profissional” (que no seu entender significa transparência, partilha) como mecanismo que combate ao que ele chamou de “solidão profissional”.

*As «Assistências-relâmpago”, são justificadas quando por exemplo se ouve alguns relatos ou mesmo queixa por parte dos alunos, colegas sobre professores que vão às aulas sem a devida preparação, muito menos sem o plano de aula. “Lamentamos e deploramos essas situações”* dizia um Director da escola. Por sua vez, os professores lamentam o facto de existir assistências que para além de não serem avisadas, constituem um obstáculo, pois no lugar de ajudar acabam por ser constrangedoras na medida em que provocam um certo desconforto no professor, pois ele precisa também de se preparar psicologicamente para a devida assistência. Este problema associa-se a um outro em que muitas vezes, essa actividade limita-se apenas na observação da actuação do professor sem nenhum *feedback* ou considerações posteriores por parte dos que observam/assistem.

**4. Conclusões**

Todas as mudanças transportam constrangimentos e riscos, […], mas ganham sustentabilidade ao apoiar-se na reflexão de todos e, cada um ajuda a reforçar a segurança que cada um de nós necessita, quando trilhamos caminhos novos. (o autor do trabalho).

A nossa pesquisa, permitiu-nos concluir que existe uma compreensão positiva no que cerne à formação contínua, no entanto, a mesma peca pelo facto de a maioria conceber a formação contínua com base num único modelo de formação individual e administrativo que permite por via desta uma mudança na carreira (progressão, promoção) e na maior parte das vezes, se dissocia da formação inicial e da área de trabalho, perfazendo assim como o primeiro desafio a superar. Aliado ao que dissemos anteriormente, a maior parte da Formação Contínua acontece fora da escola e é feita sob forma de curso para benefícios individuais, desvinculando-se, com efeito, das necessidades dos próprios professores e da escola. O que faz com que os professores sejam reduzidos a simples executores e não protagonistas da sua própria formação e mudanças. Assim, conceber a formação contínua num modelo de formação individual administrativo e ou frequentar um curso universitário, evidência que as escolas continuam a privilegiar os modelos tradicionais de formação contínua e não pelos modelos construtivo-reflexivos onde o professor é visto como sujeito protagonista da sua própria formação, considerando acima de tudo a sua prática, saberes/experiência e suas necessidades (como ponto de partida para a formação) e, a escola como espaço privilegiado dessa formação, i.e., atender à demanda não somente do professor, como também da própria escola;

Este modelo reflexivo permite que a formação adopte princípios reguladores da sua organização, garantindo a coerência entre a profissão docente e as obrigações que a caracterizam. Esta pesquisa permitiu inferir a existência de um grande fosso no envolvimento dos professores em relação à eleição e implementação de actividades formativas, sobretudo as que ocorrem ao nível da ZIP e da escola, o que as distanciam das reais necessidades dos mesmos e da escola.

Portanto, podemos assumir que um fenómeno deste contribui de forma deficitária no melhoramento da prática e no desenvolvimento das competências do próprio professor, de um lado e há por outro a desconsideração seja pela experiência seja pela prática do professor, influenciado pelos modelos de formação contínua implementados nas mesmas escolas. Os professores experimentam novos desafios em função das dinâmicas da realidade e dos problemas que surgem. Foi, desta feita, a partir destas constatações que se compreendeu que as escolas envolvidas no estudo, continuam a dar mais importância à formação baseada na compensação de deficiências e no modelo baseado na resolução de problemas em detrimento das tendências actuais, do crescimento baseado no modelo de reflexão de natureza construtivista, assente na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional. Isto deve-se ao facto de a ZIP usar, para a eleição e implementação de actividades formativas, as queixas que os alunos e ou professores apresentam.

A descontextualização dessas actividades faz com que, os professores não se sintam como sendo a locomotiva deste processo, desaguando no fraco interesse, intuição e relaxamento.

Uma outra conclusão à qual a pesquisa nos permite chegar, tem que ver com o princípio igualitarista e uniforme do qual partem as actividades formativas promovidas ao nível da ZIP. Isto significa que, se formação do professor não parte da sua iniciativa, será estranho ao mesmo e pouco impacto terá no desenvolvimento das competências dos mesmo e na mudança da sua prática, pois, para além de não responder as suas necessidades não considera a escola como *locus* privilegiado desta actividade.

**Divulgação**

Este artigo é inédito. Os autores e revisores não relatam qualquer conflito de interesse durante a sua avaliação. Logo a Revista *KULAMBELA* detém os direitos autorais, tem a aprovação e a permissão dos autores para divulgação deste artigo, por meio electrónico.

# Referências

 ALARCÃO & Tavares José. **Supervisão da Prática Pedagógica**. 2ª Ed. Portugal, Editora – Almedina, 2003.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. Supervisão da Prática Pedagógica**. 2ed., Portugal, Porto - Editora, 1996.

BALEIRO, Odília & Gargaté Carlos. **Uma prática sustentada de gestão Flexível do currículo**. 1ª Edição. Texto Editora. 2001.

BOLETIM da República. **Sistema Nacional da Educação**. Maputo, 1992.

DUARTE, Stela & Mate Geraldo. **Colóquio dos trinta anos da UP**. CP. Maputo, 2015.

FLORES, M. Assunção. & PACHECO J. Augusto. **Formação e avaliação de Professores***.* S Edição. Porto Editora LDA. Portugal. 1999.

GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa***.* Porto editora LTDA, 1999.

GERHARDT, Tatiana, e tal. *Métodos de Pesquisa*. 1ª Edição. UFRGS Editora. São Paulo. 2009.

INDE. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) – Documento orientador Objectivos, politica, Estrutura, Plano de estudos e Estratégias de Implementação***.* Maputo, 2007

NIVAGARA, Daniel. **A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES: analise crítica prática no contexto de Moçambique**. RevistaEDUCAmazônia – Educação e ambiente, UFAM. MUTO. 2013.

NÓVOA, António. **Profissão Professor. Colecção ciências da educação**. 2ª Edição, Porto Editora, LDA. 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Artmed, S edição. Porto Alegre, 2002.

SIMOES, Gonçalo. **A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE, contributos para uma análise critica.**1ª Edição. Texto editora. Lisboa. 2002.

VERDUM P. De Lima. **Pontifícia universidade católica do rio grande do sul programa de pós-graduação em educação mestrado em educação formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas.** Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto alegre. 2010.

1. Excerto da Dissertação de Mestrado em Educação apresentado na Universidade Pedagógica em 2016; [↑](#footnote-ref-2)
2. Mestre em Educação (Administração e Gestão) e Licenciado em Filosofia pela Universidade Pedagógica; Docente na Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas da UP – Maxixe, Província de Inhambane, onde Lecciona desde 2010 as Cadeiras de Histórias de Filosofia, SIGE, Introdução à Administração, Políticas da Educação…etc. Contacto samuelsilvestrez@yahoo.com [↑](#footnote-ref-3)
3. Licenciado em Estatística e Mestrando em Administração Pública; [↑](#footnote-ref-4)
4. Licenciado em Filosofia e Mestrando em Ciências Politicas e estudos Africanos; [↑](#footnote-ref-5)
5. Licenciado em Direito e mestre na mesma área; [↑](#footnote-ref-6)