



**Universidade de Aveiro**  
**2016**

Departamento de Educação

**Hilária Joaquim  
Matavele**

**Formação e Profissionalidade: um estudo na  
Formação Inicial de Professores do Ensino  
Básico em Moçambique**



**Universidade de Aveiro**  
2016

Departamento de Educação

**Hilária Joaquim  
Matavele**

**Formação e Profissionalidade: um estudo na  
Formação Inicial de Professores do Ensino  
Básico em Moçambique**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação - Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica da Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa, Professora Catedrática do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e coorientação da Doutora Maria do Céu Neves Roldão, Professora Coordenadora com Agregação, Aposentada, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Dedico este trabalho ao meu generoso pai, Joaquim Matavele, o grande ausente “presente” desta hora de safra, pelo seu conforto contínuo e impulsionador, que nem a sua morte no meio desta minha jornada ousou interromper!

## **o júri**

Presidente

**Doutor Manuel João Senos Matias**  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

**Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa**  
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro (Orientadora)

**Doutora Maria da Assunção Flores Fernandes**  
Professora Associada com Agregação do Instituto de Educação da  
Universidade do Minho

**Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade**  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

**Doutora Maria do Céu Neves Roldão**  
Professora Associada Convidada da Faculdade de Educação e Psicologia  
da Universidade Católica Portuguesa (Co-Orientadora)

**Doutora Clara Maria da Silva de Vasconcelos**  
Professora Auxiliar com Agregação da Faculdade de Ciências da  
Universidade do Porto

**Doutora Maria Manuela Franco Esteves**  
Professora Auxiliar Aposentada do Instituto de Educação da Universidade  
de Lisboa

**Doutora Cecília Vieira Guerra**  
Bolsista de pós-doutoramento no Instituto de Didática e Tecnologia na  
Formação de Formadores da Universidade de Aveiro

agradecimentos Uma incomensurável gratidão vai para as orientadoras deste trabalho – minhas Mestres – Doutora Maria do Céu Roldão e Doutora Nilza Costa, pela orientação desafiante e exigente, sempre equilibrada por um apoio oportuno, adequado e gratificante, cuja qualidade fez desta jornada um interessante processo de crescimento e superação intelectuais. A razão da escolha das orientadoras assentou, essencialmente, nas suas competências científicas e profissionais, mas a reconfirmação, no convívio próximo, de que a profundidade das suas qualidades humanas são do mesmo quilate das qualidades acima, não me permite calar o regozijo pelo privilégio de beneficiar da orientação destas MESTRES, Professora Maria do Céu Roldão e Professora Nilza Costa. Muitíssimo obrigada!

À Universidade Eduardo Mondlane (UEM), instituição na qual trabalho, agradeço ter-me proporcionado as condições financeiras e de tempo para a realização deste doutoramento. Sublinho com alegria o empenho do Professor Orlando Quilambo, Reitor da UEM, na viabilização desta formação, a quem o meu sentido de gratidão me compele a dedica-lhe esta menção especial. Muitíssimo obrigada, Professor Quilambo!

À Universidade de Aveiro – Departamento de Educação, agradeço o acolhimento, recursos disponibilizados, bom ambiente de trabalho e ótima interação com os docentes e colegas. Destaco reconhecidamente aqueles que, quando precisei, se ofereceram como recurso. Perdoem-me, mas por respeito a todos e receio de ser injusta não enumero. Felizmente, a lista coberta por este OBRIGADA é vasta.

Ao Ministério da Educação de Moçambique – Direção Nacional de Formação de Professores, representado pelo Dr. Feliciano Mahalambe, agradeço a facilitação do acesso aos Institutos de Formação de Professores (IFP) para a recolha de dados, correspondida pela colaboração dos formadores e gestores dos IFP onde os dados para esta pesquisa foram recolhidos. Escusado é dizer que sem esse apoio este estudo não teria sido possível. Muitíssimo obrigada!

À minha família e amigos, que têm igual estatuto na minha vida, não gosto de agradecer, pelo menos com palavras, pois me parecem sempre tão limitadas para exprimir o meu sentimento por eles. No entanto, abro exceção e condenso o que me apraz dizer nesta hora num único destinatário, o Pe. Fernando Simões, esse amigo precioso e ímpar, cujo apoio incansável, alegre e fortificante traduz muito bem a inestimável e incondicional qualidade do apoio dos meus amigos e família, daqui e de lá, sem os quais eu não existo e não teria concluído esta etapa. Nunca estive só, recebi continuamente o apoio de todos vós, cada um na sua hora e ao seu jeito. Por isso, uma vez mais, Obrigada, inkomo, kxanimambo!

palavras-chave Formação Inicial de Professores, Profissionalidade, Desenvolvimento Profissional, Conhecimento Profissional, Competência Profissional.

resumo

Visando analisar a Formação Inicial de Professores (FIP) do Ensino Básico em Moçambique, no intuito de captar como concorre para a construção da representação de profissionalidade na atividade docente, este estudo descritivo e interpretativo estrutura-se em duas dimensões complementares (extensiva e intensiva). Através dessas duas dimensões procurou-se explicitar os pontos críticos do objeto de estudo e produzir conhecimento sobre o mesmo. E, nessa linha, nas conclusões do estudo ficarão disponíveis possíveis contributos para a melhoria da sustentação e eficácia da formação inicial.

Na dimensão extensiva, em função de descritores de profissionalidade associados ao reconhecimento social de uma atividade como profissional, definidos na literatura investigativa da sociologia das profissões e da educação, analisou-se a noção de profissionalidade que norteia a FIP. Essa análise foi desenvolvida com recurso ao estudo de documentos legais e curriculares, inquiridos por questionário a 289 formadores e por entrevista a 7 agentes-chave da formação de professores (gestores, académicos e formadores de professores).

Na dimensão intensiva, concretizada num estudo multicaso (4 estudos de caso) envolvendo, essencialmente, 16 formadores de 4 instituições de formação de professores (polos), aprofundou-se a compreensão da visão de formadores de professores sobre profissionalidade, com recurso à observação de atividade docente e respetiva planificação, entrevistas semi-estruturadas a 4 gestores da Prática Pedagógica e estágio nesses polos, à luz do quadro teórico fundamentador dos caracterizadores de profissionalidade referenciais do estudo e dos resultados obtidos na dimensão extensiva.

Os resultados do estudo denotam falta de sintonia entre o conceito de ensinar patenteado nos documentos e discursos dos agentes-chave da Formação de Professores (a indicar que ensinar é fazer aprender) e a prática letiva dos formadores, a denunciar que ensinar é entendido como expôr conteúdos/transmitir conhecimentos.

Quanto aos caracterizadores de profissionalidade, discursivamente destacam-se como atributos reconhecidos ao professor: ser educador e profissional; possuir conhecimento específico para ensinar; ter a função e a responsabilidade de ensinar; ser inovador e investigador; e agir de acordo com o quadro deontológico associado à profissão. No entanto, estas representações entram em choque com a realidade, marcada por falta de poder dos professores sobre o currículo e sobre o conhecimento profissional, que não produzem nem controlam; baixas qualificações (possuem nível correspondente à 10ª classe); inexistência de um quadro deontológico específico e por uma prática docente dos formadores inscrita na racionalidade técnica e mais alinhada com uma dinâmica de funcionarização do que de profissionalização. Na esteira do isomorfismo pedagógico, da chamada naturalização das práticas de ensino, e da força da gramática escolar, o tipo de prática docente que marca a ação dos formadores tenderá a ser replicada pelos formandos quando professores. Aliás, os documentos curriculares parecem resumir o ser profissional ao facto de se possuir formação para professores.

O estudo fundamenta a possibilidade de, nas políticas, se reforçar uma maior coerência entre discursos e práticas na visão de profissionalidade construída na FIP, aprofundar os pontos de descontinuidade detetados no estudo ou outros relevantes e trabalhar no sentido da clarificação do conceito de profissionalidade pretendida na Formação de Professores do Ensino Básico em Moçambique.

keywords Initial Teacher Education, Professionalism, Professional Development, Professional Knowledge, Professional Competence.

abstract The analysis of Initial Teacher Education (FIP) of Basic Education in Mozambique in this study had been carried on order to capture how it contributes to build the representation of professionalism in the teaching profession. This descriptive and interpretative study is divided into two complementary dimensions (extensive and intensive) seeking to explain the critical aspects of the object of study and to produce knowledge about it. From the study findings possible contributions will be available to improve the sustainability and effectiveness of FIP.

In the extensive dimension, based on professionalism descriptors associated with the social recognition of an activity as a professional, as defined in investigative literature of the sociology of professions and education, one had analyzed the notion of professionalism that guides the FIP, through the study of legal and curricular documents, questionnaire surveys to 289 teacher educators and interview to 7 key players of teacher education (managers, academics and teacher educators).

In the intensive dimension, embodied in a multi-case study (4 case studies) involving essentially 16 teacher educators from four teacher education institutions (branches), one had deepened the teacher educators views of professionalism, using observation of teaching activity and its planning, semi-structured interviews with four managers of Teaching Practice and internships in these branches, taking into account the theoretical framework which characterizes the professionalism of our study and the results of the extensive dimension.

The results of the study show a lack of harmony between the concept of teaching emerged from the documental analysis and the speeches of the key players of Teacher Education - indicating that to teach is to make other to learn - and the teaching practice of educators, reporting that teaching is understood as to expose content/to transmit knowledge.

In what concerns what characterizes professionalism, the results from the speeches of the participants show as recognized attributes of a teacher: to be educator and professional; to have specific knowledge for teaching; to have the role and responsibility to teach; to be innovative and researcher and act in accordance with the ethical framework associated with the profession. However these representations collide with reality in the Country, marked by little teachers power upon the curriculum and their professional knowledge, which they do not control neither produce; low teachers qualifications (level corresponding to 10th grade); absence of a specific ethical framework and a teaching practice of educators marked by a technical rationality perspective and more in line with a dynamic *funcionarização* rather than teacher as a professional. Thinking on pedagogical isomorphism, what has been referred to before make us believe on a tendency of a perspective replicated by students when teachers. Besides, the curriculum documents seem to sum up being professional to the fact that of having a formation in teacher education.

The study contributes in a sustained way to the possibility to strength the coherence between discourse and practice in the professionalism vision built in the FIP, to deepen the discontinuity points detected in the study, and to work towards the clarification of the concept of professionalism in FIP.





## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS .....	xvii
ÍNDICE DE QUADROS .....	xvii
ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS .....	xviii
SIGLAS E ABREVIATURAS .....	xix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I CONTEXTUALIZAÇÃO E EMERGÊNCIA DO ESTUDO .....	11
1. Contexto do estudo .....	13
1.1. Centralidade da formação de professores na visão sobre a ação docente .....	13
1.2. Motivação e relevância do estudo .....	17
1.3. Problema e questões da investigação.....	20
1.4. Objetivos da investigação .....	21
2. Opções metodológicas .....	22
CAPÍTULO II DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA ATIVIDADE DOCENTE: PROCESSO, AVANÇOS, RECUOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS.....	25
1. Etapas da constituição da docência em profissão: uma visão histórica e global.....	28
1.1. Transformação da ocupação docente em atividade a tempo inteiro .....	29
1.2. Criação do suporte legal para o exercício da atividade docente.....	30
1.3. Criação de instituições específicas para formação de professores .....	33
1.4. Constituição de associações profissionais representativas dos professores .....	36
2. Avanços, recuos e contradições na constituição da docência em profissão .....	37
3. Alguns desafios na constituição da profissão docente: busca de novos rumos para a afirmação de uma identidade em construção.....	40
4. Visão geral da constituição da docência em profissão em Moçambique .....	42
4.1. Constituição da docência em profissão no período colonial .....	44
4.1.1. Educação e docência de 1964-1974 – Período da Luta de Libertação Nacional.....	51
4.2. Constituição da docência em profissão no período de 1975-1982 .....	54
4.3. Constituição da docência em profissão no período de 1983-2012 .....	58
5. Hesitações, constrangimentos e desafios na constituição na docência em profissão em Moçambique .....	62
CAPÍTULO III DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	67

1. Perspetivas teóricas sobre formação.....	69
1.1. Formação .....	69
1.2. Formação de Professores .....	73
1.3. Formação inicial .....	79
1.4. Formação contínua .....	89
1.4.1. Percalços na conciliação de intenções e práticas da Formação Contínua de Professores.....	94
1.5. Desenvolvimento profissional .....	96
2. Conceções de formação inicial de professores .....	101
3. Perfil profissional (da FIP) - a competência docente .....	105
4. Ciclo de vida e as etapas da carreira docente .....	112
4.1. Uma visão sobre etapas do ciclo de vida docente .....	113
4.2. Ciclo de vida profissional docente de Huberman (1989) .....	115
4.3. Ciclo de vida profissional docente de Gonçalves (1990) .....	119
5. Culturas docentes.....	121
5.1. Individualismo .....	123
5.2. Balcanização .....	125
5.3. Colegialidade artificial/forçada .....	126
5.4. Colaboração .....	128
5.5. Cooperação e interdependência .....	131
5.6. Grande Família .....	132
5.7. Mosaico fluído ou móvel.....	132
6. Formação inicial na senda do desenvolvimento profissional - uma dinâmica de continuidade na formação de professores.....	133
7. Formação inicial e desenvolvimento profissional de professores em Moçambique .	139
7.1. Formação inicial: quem forma professores e com que qualificações? .....	140
7.2. Modelos, constrangimentos e desafios da formação inicial .....	141
7.3. Formação contínua e desenvolvimento profissional de professores .....	146
<b>CAPÍTULO IV ESTATUTO SOCIAL DA ATIVIDADE DE ENSINO: DE ATIVIDADE OCUPACIONAL À ATIVIDADE PROFISSIONAL .....</b>	<b>149</b>
1. Em torno do conceito de ensinar .....	151
2. Profissão e conceitos associados - atividade profissional, profissionalidade, profissionalização e profissionalismo no ensino .....	156
2.1. Profissão .....	156
2.2. Atividade profissional.....	164
2.3. Profissionalidade .....	167

2.4. Profissionalização .....	170
2.5. Profissionalismo .....	172
3. Descritores de profissionalidade e profissionalidade docente .....	175
3.1. Conhecimento profissional dos professores e suas abordagens teóricas .....	176
3.1.1. A natureza do conhecimento profissional dos professores .....	177
3.1.2. Estrutura do conhecimento profissional dos professores .....	182
3.1.3. Conteúdo do conhecimento profissional dos professores .....	184
3.1.4. Saber específico para o exercício da actividade .....	194
3.1.4.1. Saber específico para o exercício da actividade: no contexto Moçambicano .....	196
3.2. Reconhecimento social da especificidade da função ligada à actividade .....	197
3.2.1. Reconhecimento social da especificidade da função ligada à actividade - a situação no contexto moçambicano .....	199
3.3. Poder de decisão sobre a ação desenvolvida .....	201
3.3.1. Poder de decisão sobre a ação desenvolvida - a situação no contexto moçambicano .....	201
3.4. Pertença a um corpo coletivo .....	209
3.4.1. Pertença a um corpo coletivo -. a situação no contexto moçambicano .....	210
4. Geradores da especificidade do conhecimento profissional docente .....	211
5. Relação das Escolas-Professores com as Instituições de Ensino Superior-Académicos na construção do conhecimento profissional docente .....	215
CAPÍTULO V METODOLOGIA DO ESTUDO .....	223
1. Opções metodológicas do estudo e sua fundamentação .....	225
2. Desenho do estudo .....	234
2.1. Natureza e descrição contextual do estudo .....	234
2.2. Dimensões do estudo .....	235
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados .....	239
2.3.1. Análise documental .....	239
2.3.2. Questionário .....	240
2.3.3. Entrevista .....	241
2.3.4. Observação .....	243
2.3.5. Análise de conteúdo .....	245
2.4. Participantes do estudo .....	249
2.4.1. Para o estudo extensivo .....	249
2.4.2. Para o estudo intensivo .....	251
2.4.2.1. Critérios de seleção das instituições .....	251

2.4.2.2. Critérios de seleção dos formadores a observar .....	252
2.5. Desenvolvimento do estudo.....	255
2.5.1. Estado da arte e enquadramento teórico - Fase 1 .....	255
2.5.2. Desenvolvimento do estudo extensivo- Fase 2.....	255
2.5.2.1. Preparação da recolha de dados.....	255
2.5.2.2. Análise de documentos orientadores da FIP.....	256
2.5.2.3. Elaboração, aplicação e análise do questionário .....	257
2.5.2.4. Aplicação de entrevista a agentes-chave da FIP.....	258
2.5.2.5. Síntese do estudo extensivo.....	259
2.5.3. Desenvolvimento do estudo intensivo - Fase 3 .....	259
2.5.3.1. Preparação da recolha de dados.....	260
2.5.3.2. Recolha de dados no Polo 1.....	261
2.5.3.3. Recolha de dados no Polo 2.....	263
2.5.3.4. Recolha de dados no Polo 3.....	265
2.5.3.5. Recolha de dados no Polo 4.....	266
2.5.3.6. Análise e discussão de resultados do estudo intensivo.....	267
2.5.4. Conclusão da redação do relatório do estudo - 4ª fase .....	267
<b>CAPÍTULO VI ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXTENSIVO .....</b>	<b>269</b>
1. Análise de documentos orientadores da Formação de Professores do Ensino Básico (Ensino Primário) .....	271
1.1. Lei nº6/92 de 6 de Maio (Lei do Sistema Nacional de Educação).....	272
1.2. Política Nacional da Educação, 1995 .....	275
1.3. Plano Estratégico da Educação 2012-2016 .....	278
1.4. Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015 .....	281
1.5. Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (Curso 10ª classe + 1).....	286
1.5.1. Justificativa.....	287
1.5.2. Princípios gerais .....	288
1.5.3. Objetivos da formação.....	289
1.5.4. Perfil do graduado .....	289
1.5.5. Plano de estudos .....	291
1.5.6. Objetivos gerais das disciplinas.....	294
1.5.7. Orientações metodológicas da formação.....	294
1.5.8. Avaliação .....	295

1.6. Plano Curricular - Curso de Formação de Professores do Ensino Primário (Curso 10ª classe + 3).....	295
1.6.1. Enquadramento geral.....	296
1.6.2. Princípios gerais da formação de professores.....	298
1.6.3. Perfil do graduado.....	300
1.6.4. Competências a desenvolver .....	301
1.6.5. Estrutura curricular do curso de formação.....	305
1.6.6. Plano de estudos .....	307
1.6.7. Avaliação .....	311
1.6.8. Estratégias de implementação do currículo .....	312
2. Apresentação e análise dos resultados do questionário a formadores de professores.....	313
2.1. Caracterização dos respondentes .....	314
2.2. Conceito(s) de ensinar na FIP.....	322
2.3. Objetivos da formação de professores na ótica dos formadores .....	325
2.4. Competências desenvolvidas nos formandos na FIP.....	328
2.4.1. Competências bem-sucedidas e mal-sucedidas na FIP.....	330
2.4.1.1. Competências bem -sucedidas, causas e exemplos de evidências desse sucesso .....	330
2.4.1.2. Competências mal-sucedidas, causas e exemplos de evidências desse insucesso.....	332
2.5. Atributos da atividade de ensinar .....	333
2.5.1. Argumentando a favor (ou não) de alguns atributos da atividade de ensinar .....	339
2.5.1.1. Ensinar é uma função reconhecida e valorizada pela sociedade? .....	339
2.5.1.2. São exclusivamente os professores que decidem as regras que controlam a qualidade da atividade de ensino? .....	341
2.5.1.3. Os especialistas e gestores da educação do nível central decidem os currículos escolares, cabendo aos professores apenas a tarefa de os implementar? .....	344
2.5.1.4. A constante mudança de modelos de FIP para o Ensino Básico dificulta a profissionalização dos professores deste nível de ensino? .....	346
2.5.1.5. As baixas qualificações académicas e profissionais dos professores do Ensino Básico concorrem para a sua fraca afirmação social?.....	349
3. Análise de entrevistas a investigadores, conceptores e gestores de currículos da FIP do Ensino Básico e líderes da ONP .....	353
3.1. Modelos de Formação inicial de Professores do Ensino Básico .....	354
3.1.1. Estrutura, duração e graus dos cursos da FIP .....	354
3.1.1.1. Estrutura e duração dos cursos .....	354

3.1.1.2. Nível académico-profissional dos cursos .....	355
3.1.2. Conceção teórica dos cursos.....	355
3.1.2.1. Filosofia dos cursos .....	355
3.1.2.2. Imagem do professor .....	358
3.1.2.3. Relação entre teoria e prática.....	358
3.1.2.4. Relação entre instituição de formação de professores e escolas na FP	360
3.2. Conteúdo curricular na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico.....	361
3.2.1. Componentes de conteúdos contempladas nos currículos da FIP e seus pesos .....	361
3.2.2. Conteúdos curriculares novos.....	362
3.2.3. Conteúdos em falta nos currículos da FIP .....	364
3.3. Ingresso na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico .....	365
3.3.1. Requisitos de ingresso .....	365
3.3.2. Perfil dos candidatos à FIP do Ensino Básico .....	366
3.3.3. Causas associadas à pouca atratividade da atividade docente no EB.....	367
3.3.4. Perspetivas para melhorar o estatuto e prestígio da atividade docente no Ensino Básico .....	367
3.4. Conceito de ensinar .....	368
3.5. Elaboração dos currículos da Formação Inicial de Professores dos IFP e do Ensino Básico .....	370
3.5.1. O Ministério da Educação envolve os formadores de professores e os professores no processo de conceção de currículos.....	370
3.5.2. Os currículos são decididos pelo MEC/INDE e impostos aos professores .	371
3.5.2.1. Simulacro da consulta e auscultação aos implementadores dos currículos .....	371
3.5.2.2. Imposição dos currículos aos implementadores .....	372
3.5.2.3. Consequências negativas do mecanismo da conceção de currículos ...	373
3.6. Implementação curricular nos IFP e nas Escolas .....	374
3.6.1. Poder de decisão e autonomia na implementação curricular nos IFP e nas Escolas .....	374
3.6.2. Causas da falta de autonomia dos professores do EB na implementação curricular.....	375
3.6.2.1. Máquina burocrática que controla a ação dos professores .....	376
3.6.2.2. Supervisão pedagógica que dificulta a gestão da implementação curricular.....	376
3.6.2.3. Medo da fiscalização dos Inspectores do Ministério da Educação coíbe a ação dos professores .....	377

3.6.3. Algumas consequências da falta da autonomia dos professores do EB na implementação curricular .....	378
3.6.3.1. Desmotivação dos professores.....	379
3.6.3.2. Distanciamento dos resultados de aprendizagem negativos.....	380
3.7. ONP como coletivo e como regulador da atividade docente.....	382
<b>CAPÍTULO VII ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO .....</b>	<b>389</b>
1. Observação de aulas .....	392
1.1. No Polo 1 .....	393
1.1.1. Atividades realizadas pelo formador .....	393
1.1.2. Atividades realizadas pelos formandos .....	394
1.1.3. Interações e comunicação .....	395
1.1.4. Clima-ambiente de ensino e aprendizagem .....	395
1.1.5. Materiais e recursos didáticos.....	396
1.2. No Polo 2 .....	397
1.2.1. Atividades realizadas pelo formador .....	397
1.2.2. Atividades realizadas pelos formandos .....	398
1.2.3. Interações e comunicação .....	399
1.2.4. Clima-ambiente de ensino e aprendizagem .....	399
1.2.5. Materiais e recursos didáticos.....	400
1.3. No Polo 3 .....	401
1.3.1. Atividades realizadas pelo formador .....	401
1.3.2. Atividades realizadas pelos formandos .....	402
1.3.3. Interações e comunicação .....	403
1.3.4. Clima-ambiente de ensino e aprendizagem .....	403
1.3.5. Materiais e recursos didáticos.....	404
1.4. No Polo 4 .....	404
1.4.1. Atividades realizadas pelo formador .....	405
1.4.2. Atividades realizadas pelos formandos .....	406
1.4.3. Interações e comunicação .....	407
1.4.4. Clima-ambiente de ensino e aprendizagem .....	408
1.4.5. Materiais e recursos didáticos.....	408
1.5. Visão e discussão geral da observação de aulas .....	409
2. Encontros de planificação conjunta ou formação contínua .....	412
2.1. No Polo 1 .....	412
2.2. No Polo 2 .....	414

2.3. No Polo 3.....	414
2.4. No Polo 4.....	416
2.5. Olhar geral e discussão sobre os encontros de planificação do ensino .....	416
3. Acompanhamento da Prática Pedagógica e/ou do estágio .....	418
3.1. No Polo 1 .....	418
3.2. No Polo 2.....	420
3.3. No Polo 3.....	420
3.4. No Polo 4.....	423
3.5. Síntese e discussão do acompanhamento de práticas pedagógicas e/ou estágio	424
4. Entrevista aos gestores de Prática Pedagógica e estágio nos IFP.....	426
4.1. Organização de Prática Pedagógica e estágio.....	426
4.2. Funções dos formadores e dos professores orientadores do estágio e PP .....	428
4.3. Dificuldades no desenvolvimento/execução da Prática Pedagógica e estágio ...	428
4.3.1. Dificuldades associadas à conceção .....	428
4.3.2. Dificuldades associadas à implementação.....	430
4.4. Observações gerais sobre os planos curriculares gerais .....	431
<b>CAPÍTULO VIII CONTRIBUTO DO ESTUDO PARA O CONHECIMENTO</b> <b>CIENTÍFICO NO ÂMBITO DO PROBLEMA INVESTIGADO.....</b>	<b>435</b>
1. Conclusões do estudo .....	438
1.1. Conceito(s) sobre o que é ensinar valorizado(s) na FIP do Ensino Básico: dos discursos às práticas .....	438
1.1.1. O que dizem os documentos orientadores da Formação Inicial de Professores?.....	438
1.1.2. O que dizem os formadores de professores da FIP nos IFP? .....	440
1.1.3. O que dizem os agentes-chave da FIP? .....	440
1.1.4. O que mostra a ação formativa dos formadores de professores dos IFP? ...	441
1.2. Descritores de profissionalidade na FIP do Ensino Básico, sua natureza e lógicas .....	442
1.2.1. Nos documentos orientadores da FIP .....	443
1.2.2. Nos discursos dos formadores e agentes-chave da formação inicial de professores.....	445
1.2.3. Nas práticas dos formadores de professores da FIP nos IFP.....	450
1.3. Aproximação (ou não) da FIP de uma perspetiva favorável ao reforço da construção de profissionalidade e consequentes implicações .....	453
2. Implicações e questões emergentes .....	454
3. Limitações do estudo .....	456
4. Sugestões e perspetivas para futuros estudos .....	457



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	459
Anexos apresentados em CD-ROM .....	489

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Domínios de ensino e responsabilidades segundo Danielson (2011).....	112
Figura 2: Síntese do ciclo de vida profissional docente de Huberman (1989).....	116
Figura 3: Síntese do ciclo de vida profissional docente de Gonçalves (1990).....	119
Figura 4: Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente.....	137
Figura 5: Modelo do processo de mudança dos professores de Guskey & Sparks (2002) adaptado de (Guskey & Sparks, 2002 <i>apud</i> Marcelo 2009, p.16).....	138
Figura 6: Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional (Clarke & Hollingsworth, 2002) Fonte: (Marcelo, 2009, p.17).....	139
Figura 7: Inter-relações entre profissionalização, desenvolvimento profissional, profissionalidade e profissionalismo na construção da profissão.....	174
Figura 8: Interações entre universidades-IESs/acadêmicos e escolas/professores e sua confluência na construção do conhecimento profissional docente.....	221
Figura 9: Esquema conceptual do estudo.....	238

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro II.1: Evolução dos alunos de 1965-1970.....	52
Quadro III.1: Conceções de Formação de Professores segundo diferentes autores.....	105
Quadro III.2: Etapas da carreira docente segundo vários autores.....	114
Quadro III.3: Resumo dos modelos de ciclo de vida profissional docente de Huberman (1989) e Gonçalves (1990).....	121
Quadro III.4: Comparação entre Colaboração e Colegialidade Artificial segundo Hargreaves (1992, p. 235) e Thurler (1994/2001, p. 33).....	131
Quadro IV.1: Saberes dos professores (Tardif, 2010, p. 63).....	193
Quadro IV.2: Principais características da “pesquisa <i>sobre</i> formação docente” e da “pesquisa <i>na</i> formação docente” (Diniz-Pereira, 2014, p. 54).....	207
Quadro V.1: Participantes do estudo e atividades.....	254
Quadro V.2: Fases do desenvolvimento do estudo.....	268
Quadro VI.1: Plano de estudos do Curso 10 <sup>a</sup> +1 Regular (PCCFPEB, p. 18).....	292

Quadro VI.2: Plano de estudos do Curso de Inglês 10 <sup>a</sup> +1 (PCCFPEB, p. 21).....	292
Quadro VI.3: Competência transversal 3 (PCCFPEP 10 <sup>a</sup> +3, pp. 25, 26).....	303
Quadro VI.4: Distribuição das competências transversais por módulos/unidades curriculares (PCCFPEP 10 <sup>a</sup> +3, pp. 25, 26).....	305
Quadro VI.5: Plano de estudos da formação presencial - 2 anos (PCCFPEP 10 <sup>a</sup> +3, pp. 73-76).....	308
Quadro VI.6: Plano de estudos da formação à distância (formação em exercício) - 1 ano (PCCFPEP 10 <sup>a</sup> +3, p. 77).....	309
Quadro VI.7: Caracterização geral dos formadores respondentes.....	317
Quadro VI.8: Ordenação de conceito(s) ensinar por grau de importância.....	323
Quadro VI.9: Ordenação de objetivos de ensino na FIP por grau de importância.....	326
Quadro VI.10: Competências desenvolvidas na FIP.....	329
Quadro VI.11: Afirmações que incluem atributos de profissionalidade docente.....	334
Quadro VII.1: Acompanhamento de PP e estágio observado nos 4 polos.....	424

## ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela VI.1: Distribuição dos respondentes por instituição de formação.....	315
Tabela VI.2: Moda do grau de importância do conceito ensinar em função das respostas.....	322
Tabela VI.3: Ranking da pergunta 2, conceitos de ensino.....	324
Tabela VI.4: Moda dos objetivos de ensino da FIP em termos de importância atribuída pelos respondentes.....	326
Tabela VI.5: Ranking da pergunta 3, ordem de importância dos objetivos de ensino na FIP.....	326
Tabela VI.6: Opinião dos participantes sobre que competências são desenvolvidas na FIP.....	330
Tabela VI.7: Opinião dos participantes sobre os atributos da atividade de ensinar no âmbito da FIP.....	338
Tabela VII.1: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 1.....	397
Tabela VII.2: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 2.....	400
Tabela VII.3: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 3.....	404
Tabela VII.4: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 4.....	409
Tabela VII.5: Visão geral de ações dominantes nas aulas por formador.....	409
Gráfico VI.1: Relação entre formadores dos IFP e formadores respondentes por instituição.....	316
Gráfico VI.2: Distribuição dos participantes por sexo.....	318

Gráfico VI.3: Distribuição dos respondentes por idade.....	318
Gráfico VI.4: Distribuição dos respondentes por Instituição que conferiu o último grau acadêmico.....	319
Gráfico VI.5: Distribuição dos respondentes por tempo de serviço.....	319
Gráfico VI.6: Distribuição dos respondentes por categoria profissional.....	321
Gráfico VI.7: Ranking do conceito ensinar por grau de importância atribuída pelos respondentes.....	324
Gráfico VI.8: Ranking de objetivos de ensino na FIP por grau de importância atribuída pelos respondentes.....	327
Gráfico VI.9: Competências desenvolvidas na FIP.....	330
Gráfico VI.10: Atributos de profissionalidade na atividade de ensinar.....	338
Gráfico VI.11: Representações sobre o conceito de ensinar.....	369
Gráfico VII.1: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 1.....	397
Gráfico VII.2: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 2.....	400
Gráfico VII.3: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 3.....	404
Gráfico VII.4: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 4.....	409
Gráfico VII.5: Visão geral de ações dominantes nas aulas por formador.....	409

## SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>APROF</b>	Líder de Associação Nacional de Professores
<b>AC</b>	Antigo Currículo
<b>ACAD1</b>	Docente e investigador da Faculdade de Educação da UEM
<b>ACAD2</b>	Docente e investigador da UP
<b>AI</b>	Análise Intensiva
<b>CAP</b>	Comissões de Apoio Pedagógico
<b>CD-ROM</b>	Compact Disc - Read Only Memory
<b>CFPP</b>	Centro de Formação de Professores Primários
<b>CIFOP</b>	Centros Integrados de Formação de Professores
<b>CL</b>	Currículo Local
<b>CRESCER</b>	Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos
<b>DIFP</b>	Director de um IFP
<b>DN1</b>	Docente N1
<b>DN2</b>	Docente N2
<b>DN3</b>	Docente N3
<b>DN4</b>	Docente N4
<b>DPEC</b>	Direcção Provincial de Educação Cultura
<b>DPP</b>	Desenvolvimento Profissional de Professores
<b>EB</b>	Educação Básica

<b>EFEP</b>	Escola de Formação e Educação de Professores
<b>EHP</b>	Escola de Habilitação de Professores
<b>EHPPE</b>	Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar
<b>EI</b>	Educação Inclusiva
<b>EP1</b>	Ensino Primário do Primeiro Grau
<b>EP2</b>	Ensino Primário do Segundo Grau
<b>EPolo 1</b>	Gestor da PP e estágio no Polo 1
<b>EPolo 2</b>	Gestor da PP e estágio no Polo 2
<b>EPolo 3</b>	Gestor da PP e estágio no Polo 3
<b>EPolo 4</b>	Gestor da PP e estágio no Polo 4
<b>ESE</b>	Escola Superior de Educação
<b>ESG1</b>	Ensino Secundário Geral do 1º ciclo
<b>ESG2</b>	Ensino Secundário Geral do 2º ciclo
<b>FacEd</b>	Faculdade de Educação
<b>FCP</b>	Formação Contínua de Professores
<b>FIP</b>	Formação Inicial de Professores
<b>FP</b>	Formação de Professores
<b>Formador APP</b>	Formador A acompanhante de PP
<b>Formador BPP</b>	Formador A acompanhante de PP
<b>Formador 1Es.</b>	Formador 1 orientador de Estágio
<b>Formador 2Es.</b>	Formador 2 orientador de Estágio
<b>FRELIMO</b>	Frente de Libertação de Moçambique
<b>GD</b>	Grupos de Disciplina
<b>GNME</b>	Gestor Nacional da FP no MINED
<b>INDE</b>	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
<b>IFP</b>	Instituto de Formação de Professores
<b>IMAPs</b>	Institutos de Magistério Primário
<b>IMP's</b>	Institutos de Magistério Primário
<b>ISP</b>	Instituto Superior Pedagógico
<b>ITPN1</b>	Instrutor Técnico Pedagógico N1
<b>ITPN2</b>	Instrutor Técnico Pedagógico N2
<b>ITPN3</b>	Instrutor Técnico Pedagógico N3
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MINED</b>	Ministério da Educação
<b>NC</b>	Novo Currículo
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>ONP</b>	Organização Nacional dos Professores
<b>ONP/SNPM</b>	Organização Nacional de Professores/Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique
<b>PC</b>	Plano Curricular
<b>PCCFPP</b>	Plano Curricular do Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário
<b>PCEB</b>	Plano Curricular do Ensino Básico
<b>PIFP</b>	Director Adjunto Pedagógico de um IFP
<b>PINDE</b>	Perito curricular do INDE

<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PP</b>	Prática Pedagógica
<b>SNATCA</b>	Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>UCM</b>	Universidade Católica de Moçambique
<b>UEM</b>	Universidade Eduardo Mondlane
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UP</b>	Universidade Pedagógica
<b>VSO</b>	Voluntary Service Overseas
<b>ZIP</b>	Zona de Influência Pedagógica



---

## **INTRODUÇÃO**

---





## INTRODUÇÃO

*Ensinar é mediar, gerar aprendizagem em alguém, mas “saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo”*

(Roldão, 2007a, p. 102).

Perante as crescentes mudanças na sociedade contemporânea na qual o aumento da disponibilidade de informação é veloz e a capacidade de transformá-la em conhecimento se tornou uma mais-valia, novos desafios são colocados à escola. Neste contexto, adotar um conceito de ensinar mais consentâneo com a função social e a especificidade da atividade docente, e repensar a Formação de Professores (FP) e a profissionalidade, em consonância com as necessidades educativas dos cidadãos, configuram hoje importantes questões na investigação em educação.

Efetivamente, como Aurélio (2004, *apud* Alarcão & Leitão, 2006) faz alusão, as sociedades mudaram qualitativamente, perdendo a homogeneidade cultural que as caracterizava. Atualmente cresce a pluralidade de origens de grandes estratos da população. E o Estado não só tem de acautelar essa pluralidade como forma de preservação da legítima diversidade cultural, mas deve também sujeitá-la a um referencial comum, para evitar fractura e exclusão social.

Associado ao quadro acima descrito, importa sublinhar que Alarcão & Leitão (2006), Roldão (2004) e Nóvoa (1995), entre outros, consideram que a escola tem denotado dificuldades em dar resposta à situação. Esta é uma das razões porque diversos autores, que merecerão destaque mais adiante na revisão de literatura, têm-se empenhado na pesquisa sobre a natureza da função de ensinar e sua especificidade, como forma de contribuir para o pertinente debate sobre a função da educação escolar, um aspeto indissociável do significado de ensinar e da formação para o efeito.

O termo ensinar, nas suas diversas abordagens teorizadoras, pode revestir duas dimensões: (i) *professar um saber*; (ii) *mediação entre o saber e o aprendiz* - fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2007a). Porém, na assunção da autora, apesar da primeira aceção ter vindo a dominar a escola até à atualidade, o facto é que se ela foi adequada à exigência social na época em que o saber era restrito e pouco acessível e os públicos escolares socialmente limitados e tendencialmente homogéneos (século XIX e primeira metade do século XX), a partir da segunda metade do século XX foi-se tornando inadequada, porque já não responde às necessidades da sociedade contemporânea. Por outro lado, a segunda aceção, embora não seja dominante na perceção de todos os atores, parece mais compatível com o atual quadro heterogéneo do público escolar e com as exigências da atual sociedade do conhecimento (Roldão, 2000a, 2004) e compete à escola ensinar os alunos a fazer isso (Perrenoud, 2001b); e é ao professor, enquanto profissional do currículo (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Roldão, 2000a) que, em última instância, cumpre concretizar essa pretensão.

Por isso, a realidade em alusão questiona e desafia a afirmação profissional dos professores, um processo histórico não linear iniciado na segunda metade do século XVIII, marcado por lutas e conflitos, hesitações e recuos (Nóvoa, 1995), no qual a atividade docente tem balançado entre a funcionarização e a profissionalização; tende-se, porém, a atribuir-lhe o estatuto de semi-profissionalidade (Etzioni, 1969; Gimeno Sacristán, 1995; Roldão, 2000b, 2007a) e a investigação sugere a necessidade social de consolidação da profissionalidade (Monteiro, 2008; Nóvoa, 2009b; Roldão, 2007a) no seu sentido restrito. Na esteira disso, o presente estudo procura compreender como é construída a profissionalidade docente na FIP do Ensino Básico em Moçambique, focalizando sobretudo a ação e representações de quem forma, os formadores de professores.

Assim, partindo do conceito de profissão, e socorrendo-se da visão de Monteiro (2010), explicitam-se os diversos sentidos do termo profissionalidade e as aceções assumidas no estudo. O termo **profissão** assume duas aceções principais: ocupação permanente de alguém, como fonte principal de subsistência e ocupação especializada bem remunerada e prestigiada. Sociologicamente distinguem-se três

níveis de significação do conceito - amplo, intermédio e restrito - associados ao grau de reflexividade teórica que envolvem; associa-se o nível restrito ao alto grau de reflexividade e aplica-se a ocupações de grande relevância e responsabilidade sociais. É este último sentido o assumido neste estudo. O termo **profissional** pode assumir três sentidos: chama-se profissional a quem executa uma atividade regularmente e é pago por isso; faz bem o que faz; pertence a um reconhecido e prestigiado grupo ocupacional (aceção restrita de profissão). **Profissionalidade** é o carácter profissional de uma atividade ou ocupação, isto é, a sua natureza e distinção, que pode variar entre profissionalidade zero e profissionalidade superior (correspondente ao conceito restrito de profissão). **Profissionalização** é o processo de elevação do estado de mera ocupação ao estatuto de profissão em sentido restrito. **Competência profissional** designa o conjunto dos saberes necessários para fazer bem o que se espera de um profissional.

Entretanto, relativamente aos conceitos **competência** e **competências**, importa distinguir que enquanto a competência se refere a um traço global da ação de um indivíduo ou grupo profissional sobre o qual se pode emitir um juízo de valor quanto à qualidade da ação desenvolvida e em função disso classificar quem a desenvolveu de competente, mais ou menos competente, ou incompetente (Le Boterf, 2001; Esteves, 2009), as competências relacionam-se com traços particularizáveis evidenciados na ação, que podem ser descortinados e enumerados sem se lhes associar juízos de valor e, tão pouco, servir-se do seu somatório para julgar a qualidade do profissional a quem se referem, como se discute no Capítulo III.

Assumindo como conceito mais adequado à conjuntura atual a ideia de ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2007a) e a necessidade do fortalecimento da profissionalidade, atrás aflorados como tendência atual na investigação em educação, salienta-se que aplicando o conceito à docência (Gimeno Sacristán, *apud* Nóvoa, 1995: 64), se define profissionalidade como “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, cabendo este conceito na conceptualização das características e competências do professor a desenvolver desde a Formação Inicial

de Professores (FIP) que Alarcão & Leitão (2006) defendem, no sentido de dotá-lo do *saber específico* legitimador da sua ação social como professor (Roldão, 2007a).

Relativamente à natureza do saber específico dos professores, é de realçar que no entender de Roldão (2007a) a sua identificação é marcada por duas linhas: uma próxima dos estudos de Shulman (1986, 1987) e Shulman e Shulman (2004), que pauta pela desmontagem analítica dos componentes envolvidos no conhecimento global do docente, e outra, que na esteira de Elbaz (1983) e Connelly e Candinin (1984), e fortemente influenciada por Donald Schön e pela epistemologia da prática (1983,1987), incide na construção do conhecimento profissional como processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação.

As duas linhas acima referidas decorrem de teorizações assentes em numerosos estudos de caso e, de certo modo, são complementares, pois a primeira acentua o carácter normativo do conhecimento profissional e a segunda enfatiza a vertente interpretativa do conhecimento evidenciado pelos professores competentes. Na nossa ótica, os professores competentes ensinam bem porque as suas práticas comportam as dimensões de conhecimento profissional apontadas como normativas. E, nesse âmbito, Montero (2005) argumenta que o conhecimento profissional decorre tanto da formação (carácter normativo) como da reflexão dos professores sobre a sua prática (carácter interpretativo).

É pertinente esclarecer que, neste estudo, a *formação inicial de professores* é entendida nos contornos do quadro e pressupostos da educação permanente no qual é concebida como a primeira etapa de um percurso dessa formação e aperfeiçoamento que se pretende dinâmico, contínuo e evolutivo, o processo de desenvolvimento profissional (Canário, 2002; Marcelo García, 1999, 2009a; Marcelo García & Pryjma, 2013; Formosinho, 2009, entre outros) através do qual o professor se vai formando. E, nesta linha, a FIP materializa o primeiro momento formal de socialização profissional do professor; segundo Imbernón (1999) e Canário (2002), essa circunstância confere à instituição na qual ela se desenvolve um cunho forte na criação da identidade profissional do professor. Por outro lado, é preciso tomar em consideração que os formandos chegam à FIP com representações sobre a profissão, decorrentes da socialização primária de que foram alvo ao longo do processo escolar

que interessa questionar, desconstruir e reformular durante a formação (Canário, 2002).

Será na explicitação do conhecimento específico e outros descritores da profissionalidade (Monteiro, 2000, 2008; Roldão, 2000b, 2007; Gimeno Sacristán, 1995) desenvolvidos ou a desenvolver na FIP que incidirá este estudo qualitativo, na pretensão de olhar de forma extensiva para a formação a partir da atividade de quem forma professores no intuito de captar as suas representações sobre aspetos ligados à FIP no tocante aos conceitos de ensinar na Educação Básica, aos objetivos e competências requeridos ou previstos e aos efetivamente desenvolvidos, na perspectiva de perceber a forma como são desenvolvidos os currículos de FIP no que toca ao envolvimento dos diferentes atores e ao modo como eles se vislumbram e se sentem dentro desse processo.

Concomitantemente, cruzar-se-á a interpretação desse olhar com a observação da atividade desenvolvida pelos formadores de professores na linha da construção da profissionalidade ao longo da formação, analisando a sua ação nos espaços onde ela é planificada (grupos de disciplina); nos encontros de formadores para formação ou planificação conjunta ou reflexão sobre atividades letivas; nas aulas; no acompanhamento da Prática Pedagógica (PP) ou estágio pelos formandos e, ainda, na auscultação dos gestores institucionais de PP e estágio, como mostra o esquema conceptual do estudo apresentado no Capítulo V referente a metodologia.

A pretensão desse olhar cruzado é produzir uma visão holística que foque as ações através das quais os formadores, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, constroem o saber profissional e a profissionalidade dos seus formandos, uma visão que, no entanto, não descure que a construção de profissionalidade deve ser um processo fundamentado e intencionado, vertentes para as quais esta investigação também poderá contribuir.

Quanto à estrutura, este estudo, além da presente introdução, integra oito capítulos, ocupando-se os 4 primeiros com a revisão de literatura e enquadramento teórico e os 4 últimos com o enquadramento metodológico, os estudos empíricos e respetivas conclusões, como se discrimina a seguir:

O primeiro capítulo, *Contextualização e emergência do estudo*, apresenta a problemática, sua natureza e relevância, explicita o problema de investigação, as questões e objetivos que o operacionalizaram.

O segundo capítulo, *Desenvolvimento histórico-social da atividade docente: processo, avanços, recuos, contradições e desafios*, aborda o percurso de constituição da profissão docente do ponto de vista sócio-histórico na linha de Nóvoa (1987, 1995), acentuando sobretudo a perspectiva externalista na afirmação profissional dos professores relativamente a esse processo (Mendonça, 2010). Um olhar situado na relação da profissão docente com o Estado e a evolução do estatuto socioeconómico dos professores em Portugal, que foi aplicado a Moçambique por analogia. A abordagem convoca as 4 etapas<sup>1</sup> e duas dimensões transversais – conhecimento, valores e deontologia - que na visão de Nóvoa marcam esse processo. No entanto, embora essa convocação contemple a busca de legitimação interna da profissão pela reivindicação da posse de um conhecimento profissional específico por parte dos professores, como se percebe no desenvolvimento do próprio capítulo, opta-se por fazê-lo de forma bastante esbatida.

O terceiro capítulo, *Da formação Inicial de professores ao desenvolvimento profissional*, olha para a FIP situando-a no contexto da formação de professores como um todo e na dinâmica processual e integrativa que a deve caracterizar e na perspectiva de formação ao longo da vida que hoje norteia a formação. Nesse sentido, a abordagem clarifica a visão de formação que preside ao tipo de profissionais que ela visa forjar em termos do perfil de saída dos formandos, sempre associado à função que socialmente se espera que eles desenvolvam. No mesmo âmbito, abordam-se ainda as culturas profissionais dos professores, seus ciclos de vida e modelos de formação de professores, numa tentativa de explicitar o que melhor se harmoniza com a dinâmica do desenvolvimento profissional de professores comprometida com a construção da profissionalidade na linha ambicionada e para perceber em que sentido caminha a formação de professores no contexto em estudo.

---

<sup>1</sup> Desde a transformação da ocupação docente em atividade a tempo inteiro até à constituição de associações profissionais representativas dos professores, passando pela criação do suporte legal para o exercício desta atividade e instituições específicas para formação de professores.

O quarto capítulo, *Estatuto social da atividade de ensino: da atividade ocupacional à atividade profissional*, olha de forma mais focada para o processo da construção da profissionalidade a partir de dentro (visão internalista), dando particular destaque ao conhecimento profissional dos professores nas suas diferentes abordagens teóricas, seu percurso e pertinência na construção e afirmação da profissão docente, explicitando também algumas das tensões e desafios que atravessam esse processo (Schön, 1987; Alarcão, 2001a; Tardif, 2002; Goodson, 2008; Roldão, 2007a; Roldão *et al.*, 2009). E dentro do conhecimento profissional docente destaca-se a posse do conhecimento profissional específico como um dos caracterizadores de profissionalidade.

O quinto capítulo, *Metodologia do estudo*, apresenta e fundamenta as opções metodológicas e técnicas do estudo, os critérios de seleção dos participantes, os procedimentos de acesso ao campo de pesquisa no decurso do estudo empírico, a construção dos instrumentos de recolha de dados, os mecanismos de tratamento de dados e a forma como foram abordadas ou ponderadas as considerações éticas no desenvolvimento do estudo.

O sexto e sétimos capítulos, respetivamente, *Apresentação e análise dos resultados da dimensão extensiva do estudo* e *Apresentação da análise de dados e discussão de resultados do estudo intensivo*, apresentam e discutem os resultados do estudo nas suas duas vertentes: estudo extensivo (concretizado através de um questionário aos formadores, análise de documentos orientadores da FIP e entrevistas a agentes-chave da FP) e estudo intensivo (um multicaso composto por 4 polos), que dá conta de como os formadores constroem a profissionalidade docente na sua ação concreta.

O oitavo capítulo, *Contributo do estudo para o conhecimento científico no âmbito do problema investigado*, apresenta as conclusões, implicações, questões emergentes, sugestões, limitações do estudo, assim como as perspetivas desta investigação para futuros estudos.

O documento termina com a apresentação de *referências bibliográficas*, alguns *anexos* em CD-ROM contendo documentos orientadores, instrumentos de recolha de

dados e alguma sistematização de dados, como protocolos de entrevistas, transcrições de aulas, resumos de dados recolhidos de questionários.



---

**CAPÍTULO I**  
**CONTEXTUALIZAÇÃO E EMERGÊNCIA DO ESTUDO**

---



## CAPÍTULO I

### CONTEXTUALIZAÇÃO E EMERGÊNCIA DO ESTUDO

#### 1. Contexto do estudo

##### 1.1. Centralidade da formação de professores na visão sobre a ação docente

No Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, Delors afirma:

Para melhorar a qualidade da educação, é necessário começar por melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social (...) dos professores, pois estes não poderão corresponder ao que deles se espera se não tiverem (...) as competências, as qualidades (...) e a motivação que se requer (1996, p. 158).

No entanto, não obstante o destaque atribuído ao perfil e competência do professor que justificam a relevância que o tema profissionalidade tem vindo a ganhar na pesquisa e no debate educativo atual, essa reflexão está pouco presente em Moçambique.

Abordar a ação docente remete para o seu objeto, o ensino. Por isso, um aspeto central quando se fala de atividade docente é o *conceito de ensinar* (Roldão, 2000b, 2005), que neste estudo é situado no contexto da discussão acerca da atividade docente como *profissão* (Roldão, 1998, 2000a, 2005, 2007a, 2011; Passmore, 1980, Gimeno Sacristán, 1995, 2003). E nesse âmbito, como se disse antes, são discutidas noções de profissão e outros conceitos afins como: atividade profissional, profissionalidade, profissionalização, profissionalismo, no intuito de captar o debate em torno deles e explicitar o sentido com que são entendidos (Dubar, 1997, 1998, 2002; Monteiro, 2000, 2010; Rodrigues, 2002; Altet, Paquay e Perrenoud, 2003; Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2004, Marcelo García, 2010), quando se toma uma atividade como *profissão*.

O posicionamento sobre a problemática deste estudo passa também necessariamente pela análise dos caracterizadores de uma profissão e, neste caso, adota-se a assunção de Roldão no que toca ao sentido e forma como os caracterizadores estão presentes (ou não) na atividade docente, uma opção assente sobretudo no facto desta autora basear a sua análise nos descritores mais comuns na literatura, como se percebe na discussão mais ampla deste assunto realizada no Capítulo IV.

Discutir teoricamente o percurso que vai sendo trilhado a partir de dentro e pelos atores para a afirmação da atividade docente como profissão (visão internalista) - sem perder de vista a visão externalista associada à forma como se constroem e evoluem as perceções sociais sobre os professores através de um processo dinamizado desde fora acerca dos destes atores principais da atividade de ensinar - permite compreender como a profissionalidade foi sendo enformada e vai atravessando fases variáveis de acentuação ou recuo na sua inclusão sociológica como profissão. A investigação atesta que perceber o percurso de constituição da profissão docente do ponto de vista sócio-histórico como Nóvoa (1987, 1995) o reconstitui, numa perspetiva fundamentalmente externalista da afirmação profissional dos professores sobre esse processo (Mendonça, 2010), ajuda a apreender como os professores foram socializados como profissionais com componentes de vários outros estatutos, nomeadamente o de funcionário, bem como as causas da sua fragilidade identitária.

António Nóvoa reconstituiu a visão sócio-histórica da atividade docente, realçando a relação entre esta atividade e o Estado, em Portugal, no que diz respeito à evolução do estatuto socioeconómico dos professores, um percurso comportando 4 etapas e ainda duas dimensões transversais: conhecimento; valores e deontologia (1987, 1995). Neste estudo, a visão sócio-histórica desenvolvida por Nóvoa é aplicada, por analogia e de forma contextualizada, à atividade docente em Moçambique, como se percebe no Capítulo III. Importa salientar, contudo, que apesar deste autor retratar também a legitimação interna da profissão através da construção e reivindicação da posse de um conhecimento profissional específico e de uma identidade particular (um assunto na verdade transversal a todo o processo de

constituição da profissão docente) o faz de modo muito suave, uma vez que realça mais a ação do Estado na construção do professorado (Mendonça, 2010). Para esta autora, a *apropriação* pelos professores das regras e normas que lhes são impostas, percebendo assim de um modo menos vertical a sua relação com o poder público, remete para a visão internalista da transformação do ensino em profissão. Na verdade, como Nóvoa (1995) advoga, tem faltado uma valência de legitimidade construída ao estatuto socialmente atribuído e legitimado pelo Estado à atividade docente.

Assim, uma análise mais focada do processo da construção da profissionalidade dando particular destaque ao conhecimento profissional dos professores nas suas diferentes abordagens teóricas (Schön, 1983, 1987; Elbaz, 1983; Connelly & Clandinin, 1986; Shulman, 1986,1987; Shulman & Shulman, 2004; Grossman, Wilson & Shulman, 2005; Ponte, 1998, 2012; Cochran-Smith & Lytle, 1999a, 1999b, 2009; Munby, Russel & Martin,2001; Tardif, 2002, 2010; Montero, 2005; Roldão, 2007a, 2007b; Ruthven & Goodchild, 2008, entre outros), seu percurso e pertinência na construção e afirmação da profissão docente, explicitando algumas das tensões e desafios que atravessam esse processo e destacando, dentro do conhecimento profissional docente, a posse do conhecimento profissional específico como um dos caracterizadores de profissionalidade, ajuda a situar a posição da atividade docente em relação às outras *profissões* e aferir porque alguns autores que se ocupam do assunto a classificam de semi-profissão (Etzioni, 1969; Gimeno Sacristán, 1995; Roldão, 2000b, 2007a; Dias, 2009).

O conhecimento profissional docente é aqui entendido como “um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessárias ao exercício qualificado da atividade docente” (Nóvoa, 1995, p. 20). E na ótica deste autor, ele envolve saberes não unicamente instrumentais e, por isso, deve incorporar perspectivas teóricas e buscar uma ligação cada vez mais estreita com as disciplinas científicas. Note-se que este estudo analisa o conhecimento profissional de forma ampla, trazendo para a reflexão teórica os geradores do conhecimento específico do professor (Alarcão, 2001b; Ponte, 2002; Roldão, 2007a, 2011; Roldão *et al.*, 2009; Goodson, 2008; Nóvoa, 2009 a,b;

Tardif, 2010), convocado desta forma, a assumir o seu lugar de destaque na reflexão sobre a profissionalidade dos professores.

Sobre esta temática, é também de realçar a necessidade apontada na literatura de se repensar a relação entre as instituições de ensino superior/académicos e as escolas/professores na linha da construção da profissionalidade docente, como uma das vias configuradoras de possibilidades plausíveis na afirmação profissional dos professores que a FP, enquanto processo de desenvolvimento profissional, deve potenciar. Reclama-se da existência de um distanciamento entre os dois tipos de instituições indicadas acima e da disparidade entre as suas culturas, vista como não facilitadora da construção da profissionalidade dos professores das escolas (Tardif, 2010). Segundo Goodson (2008), o desejado reforço da profissionalidade terá de se pautar por uma colaboração maior com a investigação na formação e na prática dos professores.

No plano da formação, a FIP é entendida neste estudo como um primeiro momento de um processo formativo continuado. E a FP é assumida como um todo dinâmico, processual e integrativo na perspetiva de formação ao longo da vida, de acordo com a investigação e teorização mais recentes neste domínio, tal como é discutido no Capítulo IV deste estudo. Por isso, a abordagem da FIP implica também a clarificação da visão de formação subjacente ao tipo de profissionais que ela visa forjar em termos de perfil de saída dos formandos-competências (Le Boterf, 1997; Perrenoud, 2000; Roldão, 2000b; Fleury & Fleury, 2001 *apud* Esteves, 2009; Alarcão, 2001b; Danielson, 2011), e isso sempre em harmonia com a função social para a qual são formados. Mas implica ainda perceber as culturas docentes (Nias, 1989; Engeström, 1994; Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2000; Day, 2001; Thurler, 2001; Lima, 2002), dada a preponderância da sua ação na reprodução da(s) cultura(s) profissional/profissionais dos professores. E, em conexão com isto, é preciso ter presente que os professores comportam-se de diferentes formas, investem no seu trabalho de modos diversos e manifestam interesses distintos em função da fase da carreira em que se encontram. Por conseguinte, é essencial compreender também os seus ciclos de vida no plano do desenvolvimento profissional (Huberman, 1889, 1992; Gonçalves, 1990).

Nesta perspectiva, estudar a FIP pressupõe olhar para o contexto do desenvolvimento profissional dos professores (DPP) onde é suposto essa formação ocorrer, assumindo que a FIP só pode ser compreendida em conexão com a dinâmica que a envolve e implica e com os aspetos que a atravessam, condicionam e impulsionam. Na verdade, na confluência e conjugação de diferentes fatores não casuais, mas sim construídos explícita e intencionalmente, os professores são introduzidos através da FIP numa dinâmica que os irá situar identitariamente e socialmente como técnicos, funcionários, profissionais, etc. numa dinâmica que irão continuar a perseguir (ou não) ao longo da carreira, em função de uma multiplicidade de situações pessoais, contextuais, organizacionais que envolverão a sua atividade.

A revisão do estado da arte e enquadramento teórico deste estudo seleciona, analisa e sistematiza as principais linhas teóricas que o contextualizam e conceptualizam, tomando para o efeito como eixos estruturantes a FIP e a profissionalidade docente (expressa nos descritores anteriormente referidos) e, enfatizando, na confluência dos dois eixos, a questão do conhecimento e competência profissionais.

## **1.2. Motivação e relevância do estudo**

É voz corrente e confirmada pela investigação que os professores são atores indispensáveis para assegurar o direito à educação dos cidadãos e o seu contributo é fundamental para a melhoria das políticas educativas (Marcelo García, 2009a). E, como o autor adianta, a pesquisa também tem indicado que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é um factor primordial na explicação dos resultados dos alunos (idem). Na mesma linha está Darling-Hammond (2000) quando considera que a aprendizagem dos alunos depende sobretudo do que os professores sabem e daquilo que podem fazer. Por isso, a questão da eficácia dos professores tem-se tornado cada vez mais pertinente, até mesmo porque, dada a exigência intrínseca ao trabalho de ensinar, “não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (OCDE, 2005, P. 12).

Neste contexto, baseado em OCDE (2005) - um relatório intitulado *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* - Marcelo García

(2009a) lembra que a nível internacional, as questões sobre “como fazer com que a docência seja uma profissão atrativa? como conservar no ensino os melhores professores? E como conseguir que os professores continuem a aprender ao longo das suas carreiras?” têm consubstanciado preocupações essenciais na abordagem da atividade docente. E estas são também algumas das causas porque se considerou relevante perceber como os aspirantes a docentes são formados para a função de ensinar, isto é, como são ensinados a ser professores, e como adquirem o saber que os habilita a entrar na profissão docente. E, conceptualizando este propósito, importa compreender em que medida essa FP consubstancia (ou não) um processo de construção de profissionalidade ou, pelo contrário, gera processos de funcionarização ou outros. Tal objetivo do estudo traz para o centro deste trabalho a construção de conhecimento que possa clarificar aspetos pertinentes para a melhoria da FP e certamente também das aprendizagens dos alunos, pois:

a profissão docente é uma «profissão de conhecimento». O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos (Marcelo García, 2009a, p. 8).

Assim, a questão da profissionalidade na docência tem-se constituído crescentemente como um campo de pesquisa e muitos cientistas da área da educação têm-se debruçado sobre a questão do saber docente (o saber para ensinar), como configurador da função do professor e legitimador essencial da sua ação. Merecem destaque nesse empenho autores como: Roldão, Nóvoa, Alarcão, Shulman, Perrenoud, só para citar alguns dos relevantes acima referidos.

Parte-se do pressuposto de que um estudo sobre formação e profissionalidade pode produzir conhecimento contextualizado, incitar debate sobre essa temática e remeter para a reflexão sobre o que é saber ensinar, que conhecimentos/competências envolve e como são gerados. E, necessariamente, para a explicitação a montante da discussão sobre o que é ensinar.

Outro aspeto que pesou na opção pelo tema deste estudo foi o facto de os problemas apontados aos professores em termos de falhas na concretização do seu



mandato de *fazer passar o currículo*<sup>2</sup> denotarem que os professores estão a ser pouco eficazes, considerando os resultados preocupantes desse processo (Bagnol e Cabral, 1998; VSO, 2012; Castiano *et al.*, 2012) indicadores da necessidade de melhorias na FP. Assim, na esteira de Berliner (2000), entende-se que os aspetos relativos ao processo de aprender a ensinar nas suas diferentes fases (formação inicial, inserção na docência e formação contínua) são importantes na apropriação do saber docente, mas o seu desenvolvimento na ação formativa concreta tem merecido pouca atenção e, como o autor advoga, a FIP desempenha um papel crucial no processo de aprender a ensinar, a não menosprezar.

Atendendo a que há estudos confirmando a existência em Moçambique de alunos concluindo a educação primária (7<sup>a</sup> classe) sem saber ler nem escrever (Bagnol e Cabral, 1998; AfriMat, 2012; VSO, 2012), e uma vez que a maioria dos estudos da FP sobre construção da profissionalidade coloca a tónica na questão do aprender a ensinar e olham para esse assunto com incidência no estágio profissional e sua supervisão, pareceu que focalizar a outra face da questão: ensinar a ensinar, olhando-se para a ação de quem o faz, os formadores, poderia ser um contributo de interesse na discussão desta temática.

Por outro lado, a nível da atividade profissional da autora do estudo, enquanto docente na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), uma unidade que se assume como um centro de reflexão, produção e disseminação do conhecimento teórico e prático sobre a educação e cujo compromisso em termos de investigação educacional no contexto da extensão (um dos três vetores de atuação da UEM) é o intento de “realizar investigação educacional que contribua para melhorar os processos de ensino e aprendizagem nas escolas e a tomada de decisões bem informadas” (Missão da FACED), entendeu-se que um estudo sobre a construção da profissionalidade no Ensino Básico, numa perspetiva focada no que se faz para se formar profissionais na linha almejada, era pertinente, pois podia

---

<sup>2</sup> Na assunção de Roldão (1999 a) a função da escola através dos professores a passagem do *currículo* (aprendizagens socialmente desejáveis) aos alunos.

dar um contributo, quer numa lógica favorável à *abordagem pragmática*<sup>3</sup> (Ambrósio, 1992) e aos limites que circunscrevem as finalidades da investigação, quer do ponto de vista da animação do necessário debate sobre esta matéria entre as instituições de FP e outras entidades envolvidas nessa formação. Até porque havia a impressão de que em Moçambique os discursos sobre FP alinhados com tendências atuais e aparentemente adequadas às necessidades não conferiam com a realidade prática e contextual no terreno para os concretizar (VSO, 2012).

Por fim, há a considerar que a UEM tem responsabilidades na formação de formadores de professores do Ensino Básico, nomeadamente os que lecionam as disciplinas/módulos de Metodologia de Ensino Bilingue dos IFP, na sua maioria graduados pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais, nos cursos da área de ensino, que contam com a colaboração da Faculdade de Educação. Por isso, ainda que de forma indirecta, esta unidade participa no desenvolvimento da noção de profissionalidade dos professores do Ensino Básico. O empenho da UEM/FACED é importante porque se assume, na esteira de Canário (2002), que a adoção de uma cultura de formação profissional é uma exigência importante na busca de uma resposta adequada aos desafios da formação de professores na sociedade contemporânea, para proporcionar uma formação de elevado nível a um público escolar crescente e bastante heterogéneo.

### **1.3. Problema e questões da investigação**

As questões a serem perseguidas na área da educação são ainda tantas e de tamanha variedade e são tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobra espaço para eleger um tipo de intervenção e um objeto de estudo.

Assim, na sequência das inquietações atrás assinaladas na contextualização teórica do estudo e sua relevância, foi formulado **o problema para esta investigação** nos seguintes termos: em que medida a FIP do Ensino Básico em Moçambique

---

<sup>3</sup> Na lógica da abordagem pragmática não cabe aos investigadores tomar as decisões políticas, na medida em que é na explicitação dos factores envolvidos nesse processo de decisões que se situa o contributo do seu trabalho (Ambrósio, 1992).

contribui para a construção da representação de profissionalidade, e com que referentes, nos professores desse nível de ensino?

Tendo presente o referencial de formação de professores e de profissionalidade desta investigação, foram definidas para operacionalizar o referido problema, as seguintes **questões de investigação**:

1. Que conceito(s) de ensinar manifestam as representações dos formadores de professores, dos agentes-chave e os documentos orientadores da FIP?
2. Que conceito(s) de ensinar denota a atividade de ensino dos formadores de professores da FIP nos IFP?
3. Que descritores de profissionalidade, correspondentes aos adotados no quadro teórico que fundamenta o estudo, ou outros, e de que natureza:
  - a) Estão presentes nos instrumentos e documentos orientadores da FIP?
  - b) São considerados característicos da atividade docente pelos formadores e outros agentes-chave da FIP?
  - c) São revelados pelos formadores na sua prática pedagógica e que lógicas os sustentam?
4. Qual a proximidade entre a profissionalidade construída na FIP e o referencial de profissionalidade do estudo e que implicações têm/tem isso para o ensino?

#### **1.4. Objetivos da investigação**

Os objetivos da investigação estão intrinsecamente agregados à intencionalidade do estudo que subjaz às questões investigativas formuladas e são os seguintes:

1. Compreender a(s) noção/noções de ensinar valorizada(s) pelos formadores de professores do Ensino Básico e outros agentes-chave da FIP.
2. Analisar os descritores de profissionalidade presentes nos instrumentos orientadores da FIP.

3. Analisar os descritores de profissionalidade marcantes nos discursos sobre a FIP produzidos pelos formadores de professores do Ensino Básico e outros agentes-chave da FIP.
4. Analisar os descritores de profissionalidade implícitos nas práticas pedagógicas dos formadores de professores do Ensino Básico.
5. Avaliar a aproximação da FIP para o Ensino Básico de uma perspectiva favorável ao reforço da construção de profissionalidade e conseqüentes implicações.

## **2. Opções metodológicas**

Não partilhando a assunção da realidade social e humana como algo independente da consciência dos sujeitos e que a investigação poderia descobrir, mas assumindo o compromisso com a visão defensora de que a realidade social é fruto da construção humana (Guerra, 2006) e reconhecendo que “a realidade só é realidade porque é social” (Meakesenas, 2005 *apud* Amado, 2013, p. 42) (perspetiva ontológica), as opções metodológicas deste estudo inscrevem-se na visão socioconstrutivista e situam-se nas perspetivas ontológica, antropológica e epistemológica assumidas no paradigma fenomenológico-interpretativo (Amado, 2013). Porém, afasta-se das clivagens e dicotomias paradigmáticas que ainda se fazem sentir entre o paradigma que lhe preside e o positivista, porque se entende, como aliás diversos investigadores argumentam, que a complementaridade e ecletismo entre os paradigmas é a opção mais adequada. Assim, a eleição das técnicas consideradas as mais apropriadas para analisar os dados desta pesquisa foram pensadas em função dos propósitos e estatuto que se atribuiu ao estudo, mas decorrem também do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador que o desenvolveu (Guerra, 2006).

Como se mencionou acima, o estudo aborda a construção da profissionalidade nos cursos de FIP do Ensino Básico e é desenvolvido em duas dimensões articuladas (extensiva e intensiva) e complementares e a metodologia através do qual é concretizado, como se disse, situa-se no *paradigma qualitativo*, que implica uma abordagem multifacetada e interpretativa e contextualizada (Denzin & Lincoln, 1994 *apud*, 2000) e assenta também na ideia de Filho e Gamboa (1995), segundo os quais não existe um método de pesquisa ideal, pois na investigação o método adequado é

aquele que respeita a natureza do problema investigado e contribui para a sua melhor compreensão e explicação.

No intuito de apreender uma visão geral e abrangente das representações de decisores e atores sobre o problema de estudo, na dimensão extensiva optou-se por analisar os principais documentos orientadores da FIP, incluindo programas dos cursos; aplicar entrevistas aos gestores e académicos envolvidos na definição das linhas orientadoras gerais dessa formação e aplicar um questionário aos formadores de professores do Ensino Básico das principais instituições públicas encarregues daquela formação, os Institutos de Formação de Professores (IFP). Na dimensão intensiva do estudo (um estudo de caso múltiplo), escolheram-se 4 IFP (polos) para aprofundar o estudo nas vertentes da operacionalização da formação, adotou-se a observação como mecanismo fundamental de recolha de dados para captar a incidência da ação formativa dos formadores quanto à construção de profissionalidade e, além disso, recorreu-se à entrevista para a recolha de informação complementar, nesta dimensão do estudo.

O uso de fontes múltiplas de dados (Stake, 1995; Punch, 1998; Coutinho, 2014) e posterior triangulação de resultados da respetiva análise, conjugada com a descrição consistente do estudo, é vista como uma forma de conferir validade interna à pesquisa (Coutinho & Chaves, 2002; Coutinho, 2014). Igualmente se procurou ganhar conhecimento pela conjugação deliberada das abordagens extensiva e focada ou intensiva.

Relativamente aos procedimentos e questões éticas, ligadas sobretudo ao acesso ao campo, seleção dos participantes e recolha de dados, que tinham a ver fundamentalmente com o respeito do anonimato dos informantes e garantia da confidencialidade da sua identidade e, ainda, com a disponibilidade de divulgar os resultados da pesquisa junto das instituições envolvidas na pesquisa (Guerra, 2006), entendeu-se tratá-los de modo transversal e dentro do desenvolvimento do estudo, como se dá conta no Capítulo V, que apresenta a metodologia, na assunção de que isso facilitava a compreensão do modo como as coisas efetivamente sucederam.



---

**CAPÍTULO II**  
**DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA ATIVIDADE DOCENTE:**  
**PROCESSO, AVANÇOS, RECUOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS**

---





## **CAPÍTULO II**

### **DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA ATIVIDADE DOCENTE: PROCESSO, AVANÇOS, RECUOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS**

No cômputo geral, do ponto de vista sócio-histórico, a atividade docente começa por ser uma ocupação a tempo parcial, sob tutela da Igreja, destinada às elites e só mais tarde, principalmente pela necessidade de massificação do ensino, se transforma numa ocupação a tempo integral e se constitui num modo de vida de um grupo de cidadãos - os professores - (Nóvoa, 1987, 1995). Mogarro & Pintassilgo (2012), no artigo “A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores”, que traça o estado da arte sobre esta matéria, consideram que Nóvoa deu um contributo relevante na reflexão sobre a formação de professores e a profissionalidade docente, sobretudo porque desenvolveu um trabalho que colocou os professores no centro da agenda da investigação.

Na perspetiva de António Nóvoa, a constituição da docência em atividade profissional, desde o seu entendimento social como promoção de ação exercida regularmente e remunerada à atividade ocupacional socialmente reconhecida e prestigiada, tem sido um processo marcado por contradições e divergências, caracterizado por avanços e recuos que em cada época e contexto social desafiam a sua asserção. Na esteira dessa visão, incidindo sobre o caso de Portugal, Nóvoa (1987, 1995) descreve a afirmação profissional dos professores como um processo histórico não linear, iniciado na segunda metade do século XVIII, marcado por lutas e conflitos, hesitações e retrocessos, no qual a atividade docente tem balançado entre a funcionarização e a profissionalização.

No estágio atual da vigência da atividade de ensinar, ao tentar caracterizá-la no contexto das profissões à luz da sociologia das profissões, a investigação tende a atribuir-lhe o estatuto de semi-profissionalidade (Etzioni, 1969; Gimeno Sacristán, 1995; Roldão, 2005). No entanto, importa referir que atualmente a defesa da

necessidade social da consolidação da profissionalidade no trabalho de ensinar tem vindo a marcar a investigação ligada a esta temática, como se depreende nas reflexões de Monteiro (2008), Nóvoa (2009 a, b) e Roldão (2007a), entre outros.

### **1. Etapas da constituição da docência em profissão: uma visão histórica e global**

Por razões históricas decorrentes do facto de Moçambique ter sido, até ao ano de 1975, colónia de Portugal, o presente estudo salienta a forma como se realizou ou se está processando a constituição da docência em profissão em Portugal, atendendo a que Moçambique é herdeiro de parte desse processo. No entanto, esta opção não implicará de modo algum negligenciar a especificidade de Moçambique como conjuntura distinta de Portugal, mas, pelo contrário, procurará fazer ressaltar os contornos e indícios caracterizadores do processo em causa no contexto moçambicano.

A abordagem desta secção apoia-se fundamentalmente no modelo de análise concebido por Nóvoa (1987) *“Le temps des professeurs”. Analyse Sócio- Historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX)”* para estudar a construção da profissão docente em Portugal, pois, como Nóvoa (1995), Mendonça (2010) e diversos outros autores alegam, o “carácter transnacional” das questões subjacentes àquele modelo fazem dele uma referência importante na discussão desta matéria. Por outro lado, um olhar geral sobre a investigação neste campo no mundo mostra o recurso recorrente à obra de Nóvoa supracitada e, a nosso ver, isso atesta a centralidade quer desta obra como do modelo de análise que ela propõe.

Nesta linha, Mendonça (2005), num artigo sobre o impacto das reformas pombalinas,<sup>4</sup> ao olhar para o processo de profissionalização docente, considera que, apesar do silêncio da historiografia da educação europeia sobre essas reformas, elas denotam o pioneirismo de Portugal no ocidente relativamente à criação de um sistema de ensino estatal. Este pensamento é partilhado por Cardoso (2002). E, aliás, parece ser também nesse âmbito que se situa a argumentação do próprio (Nóvoa, 1987), quando afirma que:

---

<sup>4</sup> Note-se que as reformas pombalinas são um elemento estruturante na abordagem socio-histórica de Nóvoa (1987) sobre a construção da profissão docente em Portugal.

É incontestável que a estruturação de um sistema de ensino estatal semelhante aos que existem atualmente é um facto inédito no panorama da educação europeia anterior à Revolução Francesa. A originalidade das Reformas Pombalinas do Ensino reside na visão global do sistema de ensino de que são portadoras: utilizando uma terminologia contemporânea, pode-se dizer que elas instituíram um percurso académico que vai do ensino primário à universidade, passando pelo ensino secundário e, prevendo, inclusive, ramos específicos para a educação dos nobres e para o ensino técnico e industrial (p. 136).

O estudo de Nóvoa (1987) a que nos temos estado a reportar considera a constituição da docência em profissão um processo composto por quatro etapas, cuja leitura não deve ser nem linear nem simplista. Essas etapas referem-se à transformação da docência numa atividade a tempo inteiro, posse de autorização legal ou licença para o exercício da atividade, institucionalização da formação de professores e associativismo. A presente investigação, que partilha com Mogarro e Pintasilgo (2012) o reconhecimento da relevância do contributo do processo da constituição da profissão docente na construção da identidade profissional dos professores e subscreve o cunho transnacional reconhecido ao modelo de análise de Nóvoa, assume as quatro etapas acima referidas como eixo orientador básico da sua abordagem teórica na constituição da docência em profissão.

### **1.1. Transformação da ocupação docente em atividade a tempo inteiro**

Uma ocupação começa a identificar-se como atividade profissional num dado domínio social quando passa a ser desempenhada por um grupo de indivíduos em regime de exclusividade, ou consagrando-lhe grande parte do seu tempo, retirando desse exercício o seu sustento (Sousa, 2001; Monteiro, 2010). Nesta perspetiva, é legítimo assumir que a diferenciação de uma atividade pela exigência de uma dedicação exclusiva consubstancia um aspeto fundamental da transformação de uma ocupação em atividade profissional.

No caso de Portugal, as Reformas Pombalinas de 1759 e 1772, cuja consolidação ocorre somente no final do século XIX, trouxeram uma estabilidade profissional aos professores, expressa sobretudo pelo gradual abandono das diversas ocupações e atividades que os docentes desenvolviam concomitantemente com a de ensinar para se dedicarem exclusivamente ao ensino (Nóvoa, 1987). Este autor defende que esta

mudança foi estimulada pela atribuição de uma base legal ao exercício da atividade docente por parte do Estado que concorreu para a homogeneização, unificação e hierarquização à escala nacional de diversos grupos que se dedicavam às coisas do ensino como ocupação fundamental.

O quadro acima descrito contrastava nitidamente com o que sucedia na Idade Média, período no qual o ensino era uma atividade de ocupação a tempo parcial, estreitamente associada à Igreja, a ponto de não se diferenciar as funções do professor das do religioso (Sousa, 2001). Aliás, nessa época, mesmo que não fosse padre, o professor tinha que ajudar a este nas tarefas paroquiais. Além disso, era a Igreja que selecionava os textos para o exercício de leitura e escrita que o professor utilizava para desenvolver o ensino (idem, p. 3).

O que realmente sucedeu foi que o processo da transformação da ação de ensinar de atividade a tempo parcial, controlada pela Igreja, em atividade a tempo integral legitimada pelo Estado acabou libertando os indivíduos que exerciam aquela atividade do domínio da Igreja e colocando-os sob a alçada do Estado, transformando-os deste modo em funcionários públicos. Por esta razão, e não só, a criação do suporte legal para o exercício da atividade docente configura uma etapa fundamental na transformação da docência em profissão, como melhor se entenderá na secção 1.2, que se segue.

## **1.2. Criação do suporte legal para o exercício da atividade docente**

Através do Alvará Régio de 8 de Julho de 1759, o Estado estabeleceu uma base legal para o exercício da atividade docente (Nóvoa, 1987, 1995). Por meio desse dispositivo, o regime introduziu a obrigatoriedade da posse de uma licença de professor atribuída pelo Estado, depois de um exame de capacidade, para se ensinar na escola pública. O exame em causa podia ser solicitado por qualquer indivíduo com aspiração ao exercício da atividade de ensinar, desde que reunisse alguns requisitos estabelecidos, tais como: habilitações, idade, comportamento moral, entre outros. Esta exigência facilitou a criação de um perfil de competências técnicas usadas para o recrutamento de professores e possibilitou a produção de um documento que legitimou oficialmente a exclusividade do exercício da docência aos portadores da

licença, os professores (Nóvoa,1995). Neste âmbito, o autor considera a criação da licença um momento crucial na construção da profissão docente, pois concorreu para a *delimitação do campo profissional* dos professores e lhes possibilitou o *direito exclusivo de intervenção* na atividade de ensinar, favorecendo, desse modo, a sua afirmação profissional e o seu reconhecimento social.

Importa referir que o exame de capacidade começou a ser obrigatório em 1896 nas Escolas Normais (das quais se fala mais adiante) e tornou-se definitivo em 1901, ficando assim instituído que qualquer candidato ao Magistério Primário devia obter o diploma do Curso Normal (Nóvoa, 1989).

De sublinhar que a licença de professor, que funcionava como suporte legal para o exercício da atividade docente, revelou-se um instrumento importante, quer para o Estado, quer para o professorado, tanto que passou a ser utilizada pelos mestres para confirmarem a sua condição de especialistas e profissionais do ensino (Nóvoa, 1995). Por outro lado, o Estado, ao chamar a si (por via do Diretor Geral de Estudos) a competência de nomear os professores, retirou aos signatários eclesiásticos, aos nobres locais e aos burgueses e ricos a capacidade de nomearem os professores (Loureiro, 2001). Porém, apesar do evidente interesse dos mestres na legalização do exercício da atividade docente, parece claro que ela não terá sido despoletada por eles mas sim pela decisão do Estado. E, nessa ótica, parece legítimo afirmar-se que “é o enquadramento estatal que erige os professores em corpo profissional, e não uma concepção corporativa de ofício” (Nóvoa, 1995, p. 17).

Mendonça (2010) considera externalista esta visão adotada por António Nóvoa no estudo da afirmação social dos docentes como “profissionais”. Por isso, na esteira de Escolano (1999) e Andrade (1981, 1984), aquela autora procura relativizar e complementar a perspetiva de Nóvoa, introduzindo uma abordagem *internalista* da construção da identidade dos professores. Para dar corpo à visão *internalista*, Mendonça (2010) convoca a perspetiva de Escolano (1999) sobre a transformação da atividade de ensino em profissão, assente no conceito de *ofício* de professor a que este autor atribui o sentido de *tradição inventada*, defendendo que:

o ofício de mestre se tem vindo a configurar historicamente num jogo interactivo entre as práticas em que se tem materializado o exercício da profissão e as atribuições que se tem

conferido a essa identidade e tem sido socializado no imaginário coletivo. Porque, na verdade, a profissão de docente - como nós a conhecemos - é uma tradição inventada, em boa medida, pelos próprios atores, que a representam e pelas imagens de identidade que tem sido criadas na mesma sociedade que o reconhece e legitima (p. 16).

A visão *internalista* de Mendonça (2010), como a própria autora afirma, propõe-se contribuir para relativizar o papel do Estado na constituição da categoria docente como tal, realçando o processo de *apropriação* pelos professores das regras e normas que lhes são impostas, percebendo assim de um modo menos vertical a sua relação com o poder público.

Retomando a visão de Nóvoa, anteriormente mencionada, alusiva à ação do Estado na construção do professorado, é facilmente perceptível que esse procedimento transformou o professor num funcionário público (funcionário do Estado), uma característica ainda hoje marcante no exercício da atividade docente. Efetivamente, como Nóvoa (1995) argumenta, o mesmo processo que reforçou a atividade docente, conferindo-lhe legitimidade e um certo estatuto social, ao transformar os docentes em funcionários enfraqueceu a promoção desta atividade como atividade profissional. No nosso entender, não parece difícil perceber esta contradição se se aceitar que faltava ao estado socialmente atribuído e legitimado a valência de legitimidade construída, que a partir de então o professorado vai perseguir, como se aprofunda no Capítulo IV.

Nesse contexto, a ação desenvolvida pelo professorado nas instituições específicas para a formação de professores orientou-se grandemente para a aquisição pelo grupo de um saber especializado, que, segundo Nóvoa (1995), doravante se vai reivindicar que a formação de professores desenvolva. E, a nosso ver, esta ação está intimamente associada à busca de um poder firmado na posse de um *saber específico socialmente relevante* e por este legitimado, classificado por vários autores como um dos caracterizadores de uma atividade como profissão de que se fala no Capítulo IV. Por isso, na nossa ótica, essa busca do poder assente e validado na posse de um *saber específico* por parte do professorado pode ser inscrita dentro do que Mendonça (2010) denominou de *visão internalista* da afirmação social dos docentes como “profissionais”, acima mencionada.

### **1.3. Criação de instituições específicas para formação de professores**

A licença para exercer o professorado, mencionada na secção anterior, garantia a seleção dos professores e as suas competências à entrada da atividade de ensinar, mas havia que pensar no resto (Sousa, 2001). Assim, a criação de instituições específicas para a formação especializada e longa de professores, que passa a encarregar-se pela aquisição de um corpo de saberes teóricos e práticos inerentes à docência, é uma fase importante na constituição desta atividade em profissão. Para Nóvoa (1987), o esboço desta fase inicia-se em 1862 com a construção de uma rede nacional de escolas de formação de professores, chamadas Escolas Normais, que se consolida após a reforma de 1878.

A institucionalização da formação de professores (FP) operou uma mudança radical no estatuto profissional dos professores e na pedagogia como saber identitário da profissão docente (Nóvoa, 1995). Bem esclarecedor disto é o facto de as reivindicações socioprofissionais dos professores tomarem invariavelmente como argumentos que a sua atividade tinha um carácter especializado e uma elevada relevância social. Aliás, no centro da institucionalização de uma formação específica, especializada e longa estão o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos e a necessidade de garantir a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente (idem). Por isso, as Escolas Normais são também uma conquista essencial do professorado, por cuja elevação e prestígio doravante este não deixou de lutar.

Nos séculos XIX e XX, entre os aspetos mais marcantes da luta travada nas Escolas Normais, liderada pelas associações de professores, destacam-se a elevação dos requisitos de entrada, o prolongamento do currículo e a melhoria do nível académico dos cursos. Sendo nessa perspetiva que Nóvoa (1992a, 1995) considera que o trabalho desenvolvido nas Escolas Normais só pode ser entendido na sua complexidade à luz da atuação das associações de professores, das quais nos ocuparemos na próxima secção.

Segundo Sousa (2001), as instituições específicas de formação de professores podem ser reunidas em três grupos correspondentes a fases marcantes do processo

de construção da atividade docente em profissão, nomeadamente: Escolas Normais; Escolas de Magistério Primário; e Escolas Superiores de Educação (ESEs), Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) e Universidades.

Sobre a **fase das Escolas Normais** merece destaque o ano de 1816, marco do início das tentativas da criação das Escolas Normais bem como da criação da primeira destas instituições: a Escola Normal de Lisboa (Sousa, 2001; Fontes, 2000). Segundo Fontes (2002), até 1896 a situação em termos de criação de instituições formativas não tinha evoluído significativamente nem se tinha estabilizado, na medida em as Escolas Normais estavam reduzidas a quatro (duas em Lisboa e duas no Porto). Nesse contexto, Sousa (2001) aponta o período entre 1896 e 1901 como o mais fértil desta fase da formação de professores, no qual foram criadas 18 escolas que habilitavam para os magistérios, transformadas posteriormente em Escolas Normais, passando a duração da formação oferecida de 2 para 3 anos. Foi também nesta fase que foi criado, em 1901, o primeiro sistema de formação de professores para o ensino secundário (liceus e escolas industriais e comerciais), envolvendo os estudos de Pedagogia e Psicologia (Campos, 1995; Pintassilgo *et al.*, 2010). Note-se que, antes daquela data, não era exigida qualquer formação específica ou especializada aos candidatos a professores dos liceus (Idem).

Quanto à **fase das Escolas do Magistério Primário**, resultantes da transformação em 1931 das Escolas Normais primárias, é fundamental sublinhar que surgem num período de muita repressão social, como se depreende nesta afirmação:

Apesar de todas as limitações, é um dado adquirido que a formação de professores conheceu no início do século XX uma efetiva expansão. Durante a 1ª República ocorrem algumas importantes inovações institucionais, mas, devido às convulsões internas do regime, estas raramente ultrapassaram o nível experimental. A ditadura, que se inicia em 1926, teme a ação dos professores, e procura limitar a sua profissionalização, mas também a sua formação. Os anos trinta foram, neste aspecto, uma época de verdadeira regressão no sistema de formação de professores (Fontes, 2000, p. 1).

Apesar das exigências da expansão do sistema educativo em Portugal e no mundo em geral que caracterizavam este período, em Portugal, a exigida resposta quanto à formação e profissionalização dos professores só teve lugar depois do 25 de Abril de 1974. Em 1930, durante o período da ditadura, foram extintas as Escolas Normais



Superiores e criada por decreto, em sua substituição, uma secção de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras das Universidade de Lisboa e de Coimbra (Campos, 1995; Pintassilgo *et al.*, 2010).

Relativamente à fase **das ESE, CIFOP e Universidades**, no entender de Sousa (2001), a substituição das Escolas de Magistério Primário, que conferiam o nível médio aos seus graduados, por ESE e CIFOP, cujos graduados saíam com o grau de Bacharel, é um marco importante desta fase. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) veio fortificar esta medida, ao exigir o mesmo tipo de qualificação académica (a licenciatura) a todos os professores e educadores de Portugal, independentemente do nível de ensino no qual estavam destinados a lecionar. Estas decisões políticas configuram passos importantes para a conquista da profissionalidade docente, visto que tiveram o mérito de aproximar estatutariamente colegas que antes estavam afastados e possibilitou a construção de uma identidade profissional, baseada supostamente “nos mesmos padrões de qualidade, nas mesmas exigências de entrada nos cursos e na melhoria do nível académico proporcionado” (Sousa, 2001, p. 6).

As ESE foram criadas pelo Dec. Lei 427-B/77, de 14/10, e retificado pela Lei 61/78, de 28/7, mas só entraram em funcionamento em 1982. As ESE tinham por finalidade formar educadores de infância e professores primários e, antes da LBSE de 1986, ofereciam cursos com duração de 3 anos que conferiam o grau de Bacharelato (Campos, 1995). Em 1978 foram criadas as Licenciaturas em Educação nas atuais Universidades de Aveiro, Minho, Beira Interior (Covilhã), Açores (Ponta Delgada), Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real). No ano letivo de 1987/1988, as Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, ditas "clássicas", iniciam finalmente os ramos de formação educacional. De realçar que desde o início coube às Universidades a tarefa de formar professores do ensino secundário.

Efetivamente, como diversa literatura refere, e como denota a ação legal e respetiva materialização acima citadas, os anos oitenta são marcados pela diversificação dos modelos e modalidades de formação, mas também assinalam a consolidação das Ciências da Educação. Porém, encaminhados que estavam os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço, que

tinham capitalizado a atenção na década de 80 (Nóvoa, 1992a), a atenção começa a centrar-se na formação contínua, e é assim que, no ano de 1992, arranca em Portugal a formação contínua<sup>5</sup> de professores de forma massiva. António Nóvoa considera mesmo que, no campo da formação de professores, a década de 90 ficou marcada pelo signo da formação contínua.

#### **1.4. Constituição de associações profissionais representativas dos professores**

A quarta dimensão do desenvolvimento sócio-histórico da atividade docente é o associativismo. A formação de associações profissionais é uma ação iniciada na segunda metade do século XIX e consolidada a partir de 1907, sobretudo depois da implantação da República, através da criação da Liga Nacional do Professorado Primário, que se torna predominantemente sindical com a constituição do Sindicato dos Professores Primários Portugueses em 1911, cuja plenitude se reporta ao ano de 1918 através da União do Professorado Oficial Português. Esta união estava organizada num modelo sindical, fortemente baseado em perspetivas do sindicalismo profissional (Loureiro, 2001). Sousa (2001) considera que, dada esta influência, desde a sua criação, os sindicatos dos professores se preocuparam com o ensino em geral e com a defesa dos direitos dos professores relativamente às suas condições de trabalho e questões salariais. Para esta autora, é este o tipo de filosofia que tem marcado a atuação das associações de professores até à atualidade.

De um modo geral, a literatura indica que desde o seu surgimento as associações passaram a assumir um papel fundamental no desenvolvimento de uma consciência comum (construção da identidade) dos professores bem como na defesa do seu estatuto socioprofissional e, como Teodoro (1994) e Nóvoa (1992a) referem, não obstante as oscilações na vitalidade da sua ação, as associações acompanharam de perto o desenvolvimento do ensino normal e foram uma presença constante na busca de uma identidade profissional dos docentes e na mobilização para a adesão a valores éticos e deontológicos distintivos do grupo.

---

<sup>5</sup> O direito dos professores a uma formação contínua é reconhecida nos princípios da LBSE - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, porém somente em 1992 foi institucionalizada (regime jurídico da formação contínua-Dec.Lei 249/92, de 9/11) e só a partir daí iniciaram os primeiros programas concretos dessa formação (Foco e Forgest, 1992).

A perspetiva de Sousa (2001), no entanto, é de que tem faltado a constituição de uma ordem de professores que acautele a dimensão ética e deontológica<sup>6</sup> da profissão, que estabeleça as regras de acesso, controle o seu desenvolvimento e desempenhe a função disciplinadora, com o intuito de demarcar, preservar e, quiçá, ampliar o campo social de ação da profissão. Por causa desta lacuna, esta autora questiona mesmo se a docência pode ser considerada profissão quando diz: “Como chamar “profissão” à atividade docente quando toda a gente pode ser professor? Como chamá-la de “profissão” se ela se encontra aberta aos que não têm habilitação profissional? Seria possível um médico exercer medicina se não tivesse habilitação para tal?” (p. 7). Consideramos que estas questões, que não são exclusivas desta autora, situam-se num debate bastante atual sobre a manifesta incapacidade que, até agora, as associações de professores têm revelado na liderança da conquista do estatuto profissional e na busca de estratégias de ação mais profícuas para a afirmação da “profissão”.

## **2. Avanços, recuos e contradições na constituição da docência em profissão**

Os anos 20 são apontados como o período de ouro da profissionalidade docente; eles configuram o período em que os professores foram investidos de grande poder simbólico e coincidem também com o período de ouro da escola (Nóvoa, 1995, p. 19 e 21). Terá concorrido para isso, o facto de nessa época haver uma crença generalizada na escola e na sua expansão a toda a sociedade, dado a instrução ser vista como materialização do progresso e, conseqüentemente, os professores serem considerados os agentes desse progresso. É neste âmbito que se situa a afirmação de Nóvoa: “a época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente” (1995, p. 19). Efetivamente, durante os anos 20, uma conjugação de vários aspetos, como o Movimento da Educação Nova e o impulso dado pela afirmação das então emergentes Ciências da Educação, acabaram contribuindo grandemente para o êxito da profissionalidade docente.

---

<sup>6</sup> Relativamente a esta dimensão (Sousa, 2001), afirma que “o código deontológico, quer seja formal ou informal, é portador de valores de ordem ideológica e moral que dão coesão ao grupo profissional: visam defender e melhorar o estatuto e prestígio social dos membros do grupo profissional, sem pôr de lado a defesa dos interesses socio-económicos e profissionais dos seus membros” (p. 7).

No entanto, como se fez menção anteriormente, o processo da constituição da atividade docente é uma construção social, pelo que não se desenvolveu de forma linear nem ficou à margem dos problemas inerentes à conjuntura sociopolítica da época e do contexto onde se insere. Nesse âmbito, a funcionarização não teve só efeitos positivos para os professores, pois a crescente dependência destes do Estado dificultou o desenvolvimento autónomo da profissão. Como é perceptível no extrato abaixo, bem indicativo de como, quando lhe aprouve, o Estado usou do poder que tinha para agir contra a profissionalidade:

Com a implementação do Estado Novo assiste-se então ao encerramento das Escolas do Magistério, entre 1936-1942, cuja reabertura se pauta pelo empobrecimento dos conteúdos curriculares; à desvalorização do estatuto económico dos professores; à interdição das associações profissionais; à crescente feminização do corpo docente; à proibição de os professores se associarem em instituições tanto de natureza pedagógica como profissional; e ao recrutamento de pessoal não habilitado para exercer funções docentes (e. g. regentes escolares) (Loureiro, 2001, p. 44).

Depois de um período de glória, iniciou-se, deste modo, o processo de degradação da atividade docente, decorrente de uma política de desvalorização desta atividade levada a cabo por um regime autoritário que propiciou um recuo na afirmação da profissão pela interdição da ação dos sindicatos, fragilização da formação inicial de professores e respetivo conteúdo.

Nóvoa (1986) resume essa política de rebaixamento da atividade docente pelo Governo nos seguintes termos:

1. *Disposição de acumulação de empregos ou funções por parte dos professores.*  
Isto contrariava a ocupação em tempo integral que, entretanto, tinha começado a caracterizar a atividade docente.
2. *Desvalorização da licença de professor instituída pelas autoridades estatais.*  
Visto que licenciados e não licenciados podiam ser docentes, retrocedia a ideia de que só os indivíduos licenciados podiam ser professores.
3. *Descida do nível de formação de professores.* Os conteúdos curriculares passam a ser mais pobres, o que fragilizou o saber específico dos professores desenvolvido na formação.

4. *Proibição de associações profissionais de professores.* Recuava, assim, a permissão para a criação de associações e anulava-se a sua ação em prol da criação e defesa de uma identidade profissional.

Deste modo, fragilizava-se e inviabilizava-se a afirmação e construção de um saber próprio sobre a atividade docente, identitário da classe (uma vez que passa a ser dispensável mostrar-se detentor desse saber específico para se ser aceite como docente). Pode-se dizer que o saber docente que era pertença do professorado perde peso. Ademais, a ética e o comportamento deontológico dos professores, antes fortemente influenciados pelas associações de professores, passa a ser imposta a partir de fora.

Para Loureiro (2001), a deterioração da atividade docente ditada pela conjuntura gerada e protagonizada pelo Estado Novo, a partir da segunda metade da década de sessenta, acabou sendo agravada pela massificação do ensino que exigiu uma massificação docente. Na mesma altura, a burocratização dos modelos da organização do trabalho dos professores a partir de 1986 (acoplada aos modelos burocráticos da época) também concorreu para essa desvalorização da atividade de ensino e para a crise de identidade profissional, resultante do facto de os professores serem chamados a realizar tarefas para as quais não só não estavam preparados como se situavam fora do seu perfil de competências. Na ótica deste autor, a degradação das representações sociais dos professores e de outros cidadãos sobre os modos de exercer a atividade docente, traduzida essencialmente no descrédito na profissão, distanciamento do associativismo e num profissionalismo defensivo, terá sido um dos reflexos dessa crise de identidade.

Não deixa de parecer contraditório que, por haver necessidade de os professores proporcionarem formação a um número cada vez crescente de alunos, a atividade de ensinar, considerada na época uma função social importante, se tenha ido simultaneamente desvalorizando e degradando, devido, entre outras razões, à permissão do exercício dessa atividade a indivíduos sem formação para o efeito. Realmente, como Formosinho (1992) afirma, esse foi um dos efeitos perversos da escola de massas e, provavelmente, uma das suas grandes disfunções (Nóvoa, 1992b).

Aliás, importa realçar que a história da construção da profissão docente tem-se desenvolvido por meio de processos envoltos em contradições e atravessados por tensões. E, nesse sentido, parece importante registar que, partindo de perspetivas diversas, muitos autores denunciam a constante perda de autonomia dos professores e a sua proletarização como marcas de desprofissionalização a que o professorado tem estado atualmente sujeito (Nóvoa, 1995, 2008; Roldão, 2007a, Gadotti, 2003). Por outro lado, muitas são as vozes que salientam que os professores nunca tiveram o poder de produzir e controlar o conhecimento que ensinam, nem o conhecimento que usam para ensinar. E diversos investigadores de peso das áreas das Ciências da Educação têm defendido que os professores devem centrar a sua ação sobretudo na apropriação e produção desse conhecimento. Nesse sentido (Roldão, 2005), defende que os professores são particularmente necessários como agentes de qualidade da educação, mas só o conseguirão ser “na justa medida em que se tornarem profissionais de ensino, com estatuto pleno, no sentido de especialistas da organização e apreensão do saber por outros” (p. 20). Isso está na linha dos desafios atuais colocados ao professorado que procuraremos aprofundar um pouco mais na próxima secção.

### **3. Alguns desafios na constituição da profissão docente: busca de novos rumos para a afirmação de uma identidade em construção**

A afirmação da autonomia científica da profissão docente, assente na posse de um saber específico, especializado e identitário dos docentes como grupo, e para a qual a formação de professores deve concorrer, tem sido uma tónica dominante na investigação e no discurso de vários cientistas da área da educação na sua reflexão sobre a atividade de ensinar. E muitos são os autores que se debruçam sobre a identificação, explicitação e operacionalização desse conhecimento Schön (1983, 1987); Shulman (1986, 1987); Shulman e Shulman (2004); Elbaz (1983); Montero (2005); Perrenoud (2001a, 2001b); Roldão (2005, 2007a), só para mencionar alguns). Refira-se que este aspeto é retomado e aprofundado no Capítulo IV.

O reconhecimento social (e mesmo a sobrevivência) da função do professor e seu prestígio aparece como podendo ser valorizado pela posse e controlo desse saber específico. Mas isso passa necessariamente por abraçar políticas de qualidade no

recrutamento, formação e contratação de professores, privilegiando parcerias e partilha de saberes, a criação de comunidades de aprendizagem nas escolas e, ainda, entre outras coisas, o desenvolvimento da capacidade reflexiva e investigativa dos professores (Schön, 1983, 1987; Nóvoa, 2007; Roldão, 2007b; Snoek, 2007 e Zgaga, 2007). Outro aspeto relevante, e não colateral ao reconhecimento e afirmação social do professor, é a melhoria das suas condições de trabalho e salariais, há muito convocadas para o centro de atenção das políticas educativas que se pretendam de qualidade.

O desafio de reconceptualização da formação de professores, na perspetiva de melhoria da sua competência, engendrada dentro de uma dinâmica de aproximação entre a teoria e a prática, entre as instituições formadoras e as escolas e entre agentes envolvidos na formação, está na ordem do dia (Alarcão & Leitão, 2006; Perrenoud, 2001b; Roldão, 2004; Nóvoa, 2009a; Shulman, 2006 e Tardif, 2010). Sobre este assunto, António Nóvoa avança uma proposta de reconceptualizar da formação de professores através da aproximação entre as instituições de ensino superior e as escolas, que parece comportar um deslocamento da sede de formação de professores para dentro das escolas e um aumento do poder das escolas na condução da formação dos formandos aspirantes ao professorado. A proposta de Nóvoa, a nosso ver coerente e inovadora, implica uma reconfiguração de papéis que mexe com uma tradição formativa instalada no que toca à função e ao poder de formar, e, por isso, poderá exigir uma desconstrução dos sentidos dessa proposta que induza debates tendentes à clarificação de ideias e posições sobre a adoção (ou não) da mudança defendida por António Nóvoa.

A adesão a valores éticos e normas deontológicas construídas pelo grupo que, entre outros aspetos, regulem a “profissão” e promovam o desenvolvimento profissional dos professores tem sido um desafio que, desde há muito, reclama o desenvolvimento de uma capacidade de resposta adequada das associações de professores às necessidades da classe. Como já se fez menção antes, parece haver um consenso de que é preciso pugnar por mecanismos que coloquem os professores no centro da produção da “sua” profissão e identidade profissional (Nóvoa, 1992a; Sousa, 2001; Nóvoa, 2007, 2009b, Lee Shulman em *Excellence: An immodest proposal*).

Nessa linha, Snoek (2007) advoga que os professores deviam criar o seu próprio órgão profissional e desenvolver os seus padrões de referência. A construção da profissão pela ação dos próprios professores como grupo, que passe pela produção, apropriação e reprodução de um saber específico que legitime a sua função e confira poder à sua acção, é abordada de forma mais incisiva no Capítulo IV.

#### **4. Visão geral da constituição da docência em profissão em Moçambique**

Tal como sucedeu um pouco por todo o mundo, do ponto de vista sócio-histórico, a atividade docente em Moçambique não foge do itinerário descrito por Nóvoa (1987, 1995), uma vez que começou por ser uma ocupação a tempo parcial sob tutela da Igreja e só mais tarde se configurou numa ocupação a tempo integral controlada pelo Estado.

No caso deste país, a constituição da docência em profissão tem ocorrido de forma lenta e sinuosa, por um lado, porque no período colonial o interesse e a ação do regime concentrou-se mais na exploração<sup>7</sup> dos nativos do que na promoção da sua formação e, por outro, porque depois da independência o país tem sido confrontado com dificuldades sociopolíticas e económicas relacionadas com insuficiência de recursos materiais e humanos, bem como com opções políticas pouco consistentes e, por vezes, incoerentes do Sistema Educativo no campo da FP, sobretudo no que concerne ao ensino primário (1<sup>a</sup> - 7<sup>a</sup> classes).

A investigação, na área da FP ou áreas afins, realizada sobre Moçambique depois da Independência (1975) tem explicitado uma parte significativa das dificuldades anteriormente a floradas: Golias (1993); Mazula (1995); Bagnol e Cabral (1998); Gómez (1999); Sambo (1999); Mudiue (1999); Castiano e Ngoenha (2005); Guro (1999); Guro & Weber (2010); Niquice (2005); Passos (2009); Rodrigues (2007) e Castiano *et al.*, (2012) são uma representação importante desse trabalho.

Tendo como horizonte as quatro etapas sócio-históricas da constituição da docência em profissão adotadas por Nóvoa, esta secção abordará este assunto,

---

<sup>7</sup> Mouzinho de Albuquerque (governador geral de 1896 a 1898) que, na reflexão sobre o tipo de ensino a praticar em Moçambique, afirma: "Quanto a mim, o que nós precisamos fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da província" (MEC, 1980: 21).



relativamente ao caso específico de Moçambique, focando três períodos que parecem significativos no percurso educativo do País: o período colonial, o período de 1975<sup>8</sup>-1982<sup>9</sup> e o período posterior à criação do Sistema Nacional de Educação (1983-2012<sup>10</sup>). E abordará, ainda, alguns dos desafios e adversidades enfrentados na constituição da docência em profissão no contexto deste país.

Refira-se previamente que o regime colonial estabeleceu deliberadamente uma política de educação que preservasse a ignorância e impôs dois sistemas de ensino diferentes: “um destinado à maioria da população (ensino para indígenas) dirigido pelas missões; outro reservado à população branca e assimilados<sup>11</sup>, confiado ao Estado e às instituições particulares” (Linhas Gerais, Lei n.º 4/83, p. 12). O sistema para os brancos e assimilados era estatutariamente superior ao destinado aos nativos (Madeira, 2010) e esses dois sistemas permaneceram até à altura da proclamação da independência nacional, em 1975, na medida em que, como Matavele (2002) refere:

embora legalmente as barreiras entre os dois sistemas de ensino vigentes em Moçambique tivessem deixado de existir e apesar de a partir da década de sessenta, mais substancialmente na última fase do colonialismo, se ter verificado um aumento da frequência da escola por parte de alunos moçambicanos, a posição geográfica das escolas, a deficiente rede escolar, a discriminação racial e económica continuaram a constituir um sério impeditivo para o acesso da esmagadora maioria dos moçambicanos ao sistema de ensino inicialmente concebido só para brancos e assimilados (P. 11).

No período colonial, para dar resposta a esses dois sistemas de ensino, foram instituídos dois sistemas de formação de professores (Guro, 1999). Os reflexos desta situação, que constitui uma herança histórica pesada, perduram até hoje no sistema educativo moçambicano em geral e na sua capacidade formativa em particular.

---

<sup>8</sup> 1975 é o ano da proclamação da Independência Nacional de Moçambique.

<sup>9</sup> 1982 é data da criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), que entrou em funcionamento em 1983.

<sup>10</sup> a fixação desta data deveu-se ao horizonte temporal deste estudo e não à pertinência da data em si.

<sup>11</sup> Assimilado era um estatuto a que podia ascender o indígena que o desejasse, devendo para tal reunir os seguintes requisitos: ter 18 anos, provar que falava e escrevia corretamente a língua portuguesa e ter uma estabilidade financeira. Os assimilados eram considerados cidadãos portugueses, porém a ascensão a esse estatuto implicava europeizar-se, abandonar a cultura africana para assumir a do colonizador (Golias, 1993 e Gómez, 1999).

#### **4.1. Constituição da docência em profissão no período colonial**

Os estudos de vários autores sobre a História da Educação no tempo colonial não registam informação significativa sobre as atividades de professores nem da transformação dos professores em profissionais de ensino naquele período. Isto pode decorrer do facto de, no geral, a investigação nestas temáticas ser relativamente recente. Contudo, como Mudiue (1999) advoga, a justificação também pode estar associada à repressão do regime colonial relativamente a divulgação de ideias sobre educação que se distanciavam dos seus interesses.

A chegada dos portugueses a Moçambique data do Século XV, mas a primeira escola apenas foi criada em finais do Século XVIII (1799) na Ilha de Moçambique (Mudiue, 1999) e o ensino nas colónias portuguesas foi regulamentado, pela primeira vez, só em meados do século XIX, em 1845, (MEC<sup>12</sup>, 1980). E em 1898 foi aberta a primeira escola particular em Lourenço Marques (atual Maputo), frequentada por alunos de ambos os sexos, filhos de membros da Maçonaria (Neves, 2001 *apud* Madeira, 2010, P. 66). Neste período, a pouca atividade de ensino existente era dirigida basicamente por missionários portugueses e estrangeiros, bem como por indivíduos com alguma instrução, mas sem qualquer formação específica, recrutados na colónia (Rodrigues, 2007; Madeira, 2010).

Segundo diversos autores, em Moçambique, o período colonial desde o século XV até ao século XIX é caracterizado pela inexistência de um sistema de ensino (Rodrigues, 2007). No entanto, esta autora, apoiando-se numa investigação por ela desenvolvida com recurso a fontes documentais primárias, afirma que na segunda metade do século XIX existia em Moçambique uma organização escolar, ainda que bastante limitada (p. 324). Mesmo assim, dada a grande precariedade dessa organização, não nos parece legítimo nem realista falar de construção de corpo nem profissão docente nesta época.

Realmente, como foi anteriormente mencionado, havia pouco interesse do Governo na formação dos nativos. Aliás, uma dose elucidativa deste desinteresse está patente no excerto abaixo extraído de Matavele (2002, p. 8):

---

<sup>12</sup> MEC- Significa Ministério de Educação e Cultura.

“em 1845 é pela primeira vez regulamentado o ensino nas colónias portuguesas. Decreta-se, no mesmo ano, a criação das escolas públicas nas colónias (MEC, 1980). Em 1846, publica-se a primeira providência legal para a organização da instrução primária nas colónias, mas só depois de 1854 foram criadas, também por decreto, as primeiras escolas primárias públicas em Moçambique (Almeida, 1978). No entanto, esses decretos não passaram de meros atos retóricos; assim o confirma, em 1865, o Ministro da Marinha e Ultramar da altura, ao dizer que **as dificuldades locais, a negligência e uma organização imperfeita anularam ou paralisaram as tentativas do governo estabelecer um sistema educacional colonial**<sup>13</sup>.”

Assim, até ao final do século XIX, o único nível de ensino, e pouco expressivo, existente em Moçambique era o primário. Como facilmente se percebe, por esta altura, enquanto na Metrópole o processo da constituição da docência em profissão estava em curso em todas as etapas referidas por António Nóvoa, em Moçambique quase nada tinha acontecido em termos de constituição de um corpo docente.

A partir do século XX, impulsionada pela implantação da República em 1910, a situação modifica-se ligeiramente. Em 1912 é criada a primeira escola secundária (Gómez, 1999), cujos professores são formados científica e pedagogicamente em Portugal, nas Faculdades de Letras e de Ciências (na componente científica), em articulação com as Escolas Normais Superiores (na componente pedagógica) (Popov, 1994).

No âmbito das Reformas de 1911, é acolhida, neste ano, em Moçambique, a *Lei da Separação*<sup>14</sup> de poderes, que exigiu a laicidade do Estado e inibiu muito a intervenção da Igreja no ensino, colocando em causa a proclamada cruzada republicana pela nacionalização e pela instrução dos indígenas (Madeira, 2010 p. 66). Por razões adiante explicadas, a forte ação da Igreja no ensino colonial só viria a ser reposta e reforçada em 1941. Para se ter uma ideia das consequências da lei de separação na redução da ação da Igreja Católica no ensino, convocamos uma comparação da composição do pessoal docente (diretores, regentes e professores) em 1908 e 1916, referida em Madeira (2010, p. 71), segundo a qual em 1908, exceto três escolas - Escola Distrital do Sexo Masculino (Lourenço Marques), Escola 1<sup>o</sup> de Janeiro

---

<sup>13</sup> O sublinhado foi introduzido pela autora deste estudo.

<sup>14</sup> A Lei de Separação de 1911 só começou a fazer-se sentir em Moçambique a partir de 1913 e não foi consensual, provocou reacções contraditórias entre a elite governativa local (Madeira, 2007, pp. 378 -387 *apud* Madeira, 2010, P. 66).

(Lourenço Marques) e Escola para Praças Indígenas do Ibo (Niassa) - que eram regidas pela edilidade - , todas as restantes eram dirigidas por párocos, Irmãs ou missionários das missões católicas portuguesas. Já em 1916 a situação era totalmente diferente, porquanto das 86 escolas de instrução pública “oficial” somente 20 estavam sob administração de párocos subsidiados pela prelazia. Além disso, por falta de professores legalmente habilitados, o ensino nas escolas da edilidade passou a ser garantido por professores indígenas, cuja preparação se realizara nas escolas missionárias portuguesas ou estrangeiras, mas não estava regulamentada nem era reconhecida pelo Estado (Madeira, 2010, p. 71). Esta autora fala mesmo de quebra na escolarização no período que vai de 1910 até 1919.

Por outro lado, há a salientar a crise gerada pela 1ª Grande Guerra (1914-1918) e sentida em Moçambique (1916-1918), que fragilizou o Estado. Esta situação, associada ao afastamento da Igreja, produziu recuos na implantação da rede escolar. E no estado de fragilidade em que o Governo colonial mergulhara acabou tendo consciência do vazio originado pelos exageros na perseguição religiosa e respetivas consequências negativas para o processo de nacionalização da população nativa. Por isso, e para compensar a oferta formativa que tinha concorrido para destruir, o Estado desloca a sua retórica para a valorização dos programas e símbolos da pátria, bem como para a importância dos professores na cruzada pela civilização do indígena (Madeira, 2010).

Para garantir o ensino nas escolas oficiais, neste período, enquanto a situação não fosse regularizada, o Governo da colónia apoiou-se no trabalho de missionários, pagando-lhes gratificações não previstas na lei. É, pois, dentro deste contexto, que acaba por ser formalizado, em 1941, o Estatuto Missionário, que repõe e reforça o papel da Igreja na escolarização dos indígenas <sup>15</sup>(idem). Em 1941 toda a Educação Rudimentar Africana foi oficialmente colocada sob responsabilidade dos missionários católicos (Mudiue, 1999).

Inscreve-se no quadro das dificuldades marcadas por retrocessos<sup>16</sup> na organização do ensino público colonial em Moçambique, a constatação de Madeira

---

<sup>15</sup> O estatuto reforçava o estatuto dos missionários na escolarização dos nativos.

<sup>16</sup> Madeira (2010) afirma que em Moçambique registou-se uma quebra de escolarização de 1910-1919.

(2010), numa abordagem sobre a formação de professores no contexto colonial no período de 1910-1926, realçando as ambiguidades nos discursos republicanos defensores da sacralização do ofício docente nas colónias, na qual afirma:

(...) as iniciativas republicanas empreendidas na organização da instrução pública em Moçambique, comparando os discursos com as realizações, não produziram resultados substancialmente diferentes daqueles que vinham sendo alcançados pela Monarquia. Contudo os governadores republicanos modificaram profundamente o estatuto profissional dos professores primários coloniais, sobretudo no plano da sua consagração como profissionais equiparados aos docentes metropolitanos assim como na importância atribuída aos professores da cruzada pela civilização do indígena (p. 65).

De facto, o estatuto social dos professores foi valorizado e o seu papel considerado crucial na civilização e nacionalização dos indígenas, a ponto de os professores serem classificados como força, simultaneamente de “operários” e de “apóstolos”, a quem se exortava que, mais do que instruir, educasse (Norte, 1920). Não obstante essa valorização, registavam-se sérias dificuldades no âmbito das qualificações académicas e profissionais dos professores, que, na visão do Inspetor Solipa Norte<sup>17</sup> (posteriormente secundada pelo seu substituto Brito Camacho), comprometiam a qualidade de ensino, como era o caso da falta de professores diplomados em número suficiente na colónia, colmatada com o recurso a professores interinos, sem habilitação legal para prover o quadro de várias escolas de Lourenço Marques e não só. Solipa Norte era especialmente crítico em relação à falta de habilitações de professores primários e considerava que, dada a falta de domínio pleno do objeto de ensino de mais de 80% dos agentes de educação da colónia, os programas de ensino eram impraticáveis (Madeira, 2010, p. 68).

Em 1919, o parque escolar tinha ficado reduzido a 74 escolas públicas do Estado, municípios e edilidades (Norte, 1920, p. 66), 71 escolas missionárias e 8 particulares. 70% do corpo docente destas era composto por missionários católicos portugueses e estrangeiros, e um terço era composto por professores nacionais legalmente habilitados (Idem, p. 13). Nesse ano, em toda a Província de Moçambique, apresentaram-se ao exame do 1º e 2º graus 260 alunos: 202 de Lourenço Marques, 32

---

<sup>17</sup> Solipa Norte foi inspetor da Instrução Primária da Província de Moçambique de 1919-1921 (Madeira, 2010).

de Inhambane, 10 de Quelimane, 8 de Tete, 5 de Gaza e 3 da Ilha de Moçambique. Destes, só 178 foram apurados e grande parte dos apurados eram brancos e mestiços. Estes números eram irrisórios, considerando que em 1921 a população desta colónia era de cerca de 7 milhões de habitantes (1,5 de europeus e 5,5 milhões de indígenas) (Ibidem, P. 69).

A situação acima relatada não resultava apenas da fraca rede escolar e falta de docentes, refletia também a falta de domínio dos conteúdos programáticos pelos professores e, ainda, a falta de harmonização entre o currículo praticado na Metrópole e na Província. Aliás, havia indícios de que os baixíssimos números de alunos apresentados aos exames também decorriam do receio dos professores de apresentarem aos exames alunos que reprovariam. Segundo Norte (1920), foi para evitar reprovações massivas que os professores optaram por propor aos exames apenas os alunos com grandes hipóteses de conseguirem aprovação.

É nestas circunstâncias, e resgatando um pensamento já defendido por muitos governadores eclesiásticos nos finais do Século XIX, segundo o qual a formação dos professores primários devia ser feita na colónia e não na metrópole, que o Inspetor Solipa Norte apresenta, em 1919, o primeiro projeto de criação de uma escola para habilitação para o magistério primário em Moçambique, que só viria a ter concretização no Estado Novo. A ideia era essencialmente:

*“ formar professor-operário-agricultor-enfermeiro, tendo por objectivo chamar à escola os alunos do interior, profundamente conhecedores dos meios mais atrasados e da psicologia e da língua das suas populações, para depois os devolver às origens constituídos numa força de professores-operários, encarregues de tratar do corpo e do espírito de uma raça valorosa”. (Madeira, 2010, P. 68)*

A reforma de 1919 introduz uma nova era na organização da educação na colónia e 1926<sup>18</sup> marca uma etapa decisiva para a história da educação colonial em Moçambique. No seguimento do projeto de Solipa Norte, e tendo em atenção os objetivos coloniais, inicia-se a formação de professores primários em Moçambique,

---

<sup>18</sup> Esta data marca o início da política de educação centrada no ensino indígena na colónia (...) com o diploma legislativo nº 238, promulgado pelo Governador-Geral José Ricardo Pereira Cabral (1926 -1938), que aprovava a organização do ensino indígena na Colónia de Moçambique, entra-se, em definitivo numa fase destinada ao ensino de massas.

com dois tipos de escolas: Escolas de Habilitação de Professores e Escolas de Magistério Primário (Guro,1999).

Assim, por força do decreto de 1926<sup>19</sup>, é criada em 1930, em Moçambique, a primeira escola de formação de professores indígenas, em Alvor (Manhiça), designada Escola de Habilitação de Professores (EHP), destinada a formar professores para ministrar o ensino primário rudimentar aos nativos nas escolas oficiais e particulares, incluindo o das missões religiosas (Guro, 1999; Mudiue, 1999; Niquice, 2005 e Madeira, 2010). E, a partir de 1964, foram criadas as Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar (EHPPE) para ministrarem o ensino aos nativos nas zonas rurais (Mudiue, 1999). Estas instituições, que perfaziam um total de 11 (pelo menos uma por distrito), tinham como formadores missionários recrutados mediante apresentação de qualificações em determinadas áreas, sendo que cada um deles devia lecionar duas disciplinas (Idem).

Para ensinar aos filhos dos colonos e dos assimilados, são criadas: a Escola de Magistério Primário de Lourenço Marques (em 1962<sup>20</sup>), a Escola de Magistério Primário da Beira (em 1966) e a Escola de Magistério Primário de Nampula e Quelimane (em 1973) (Guro, 1999; Niquice, 2005).

Segundo Mudiue (1999), podiam candidatar-se à formação nas EHP os nativos da colónia que reunissem os seguintes requisitos: “idade mínima de 16 anos; bom comportamento cívico; exame da instrução primária e exame de admissão; isenção de doenças ou deficiências físicas incompatíveis com o professorado” (Anuário de Ensino de 1 de Maio de 1930, p. 135 *apud* Mudiue, 1999, p. 17). A formação durava 3 anos nas EHP e 4 nas EHPPE (Guro, 1999; Niquice, 2005) e conferia um grau equiparado ao 2ºano do ciclo preparatório (Niquice, 2005). Por seu turno, as Escolas de Magistério Primário admitiam candidatos colonos ou assimilados com o 5ºano do liceu e a formação durava 2 anos.

Relativamente à constituição da docência em profissão, pode dizer-se que no fim do período colonial existia um corpo de professores primários nativos com formação específica, ainda que baixa, que possuíam um prestígio social conferido pelo

---

<sup>19</sup> Portaria nº 312, de 1 de Maio de 1926

<sup>20</sup> Decreto nº 44240, de 17 de Março de 1962

facto de o seu trabalho ser exaltado pelo regime e pelo respeito da comunidade, que valorizava o saber que o professor possuía e a função social da atividade que exercia na comunidade. Aliás, é interessante notar que o ofício do professor tinha um duplo constrangimento de valorização social, ocupando um lugar subalterno:

“Quando encarado sob o ponto de vista do colonizado, representava um ofício valorizante e, portanto, a possibilidade de melhores condições de vida. Por outro lado, faz parte do espaço dos dominados e a profissão é subalternizada, pelo facto de ser veiculadora da cultura legítima e constitui uma ascensão social” (Guro, 1999, p. 59).

Quanto à forma de ocupação (tempo inteiro/parcial), conforme alusão anterior, a visão de professor prevista era de “professor-operário-agricultor-enfermeiro”. Isto dá a ideia de que o sustento do professor não resultava apenas do exercício da docência, mas também de outras atividades que ele, certamente, desenvolvia em simultâneo com esta.

No que respeita ao associativismo, sublinha-se que não era permitido. Aliás, a implantação da formação local de professores começa em 1926, um ano que marca o início da ditadura/regime autoritário, durante a qual o associativismo foi fortemente proibido até mesmo em Portugal. O fim da ditadura em Portugal em 1974 coincide com o fim do colonialismo em Moçambique (que se inicia com o Governo de transição em 1974 e culmina com a proclamação da Independência em 1975).

Importa ressaltar que o período final do colonialismo regista um crescimento no acesso à escola e FP, quer nas regiões do país administradas pelo governo colonial, quer nas zonas libertadas, controladas pela FRELIMO na sequência das conquistas inseridas na Luta de Libertação Nacional, ocorrida nos últimos 10 anos da vigência do colonialismo português. Por causa destas circunstâncias, considera-se este período especial e, justamente para focar o que o distingue, concedemos-lhe, a seguir, algum destaque.



#### **4.1.1. Educação e docência de 1964-1974 – Período da Luta de Libertação Nacional**

Atendendo à dualidade da situação vivida no período de 1964-1974<sup>21</sup>, decorrente da Guerra de Libertação Nacional, aborda-se a educação e FP neste período no prisma dos dois contextos nos quais os moçambicanos se encontravam inseridos, ou seja, (i) *Educação e docência em Moçambique nos últimos 10 anos do colonialismo português* e (ii) *Educação e docência nas zonas libertadas*<sup>22</sup>.

Sobre a **(i) Educação e docência em Moçambique nos últimos 10 anos do colonialismo português**, devido a várias razões ligadas à conjuntura da época, merece destaque, por um lado, a pressão e recomendações da OCDE para Portugal no sentido de romper o isolamento da Europa no tocante à condição baixa do ensino, sobretudo nas colónias, a que o regime respondeu com a reorganização do quadro do ensino e uma aposta na expansão escolar de modo a aproximar-se da tendência europeia, mais especificamente da Espanha e da França (Cleto Rodrigues, 2007). Por outro lado, também é interessante realçar a tentativa de desvalorização da situação da guerra de libertação movida pela FRELIMO (Gasperine, 1989; Cleto Rodrigues, 2007), que forçou a eliminar, pelo menos teoricamente, as barreiras impostas aos nativos ao ensino qualificado. Assim, como o último destes dois autores afirma e o quadro II.1 revela parcialmente, nos últimos dez anos do período colonial regista-se uma melhoria no acesso a todos os níveis de ensino.

Contudo, esse quadro, que reflete o estado geral do ensino referente a toda a população em Moçambique, não traduz a situação da população negra, que constituía a maioria, já que, por exemplo, “em 1966-67, numa população de 444.983 africanos escolarizados em Moçambique, 439979 frequentavam a escola primária. E, na escola secundária, os negros representavam apenas 1,1%” (Gasperini, 1989, p. 18). Na mesma linha estava o ensino superior oferecido pela única instituição então existente

---

<sup>21</sup> 1964-1974 é o período da Luta de Libertação Nacional do colonialismo português em Moçambique, levada a cabo pela Frente de libertação de Moçambique (FRELIMO).

<sup>22</sup> Zonas Libertadas eram as regiões que no decorrer da *Guerra de Libertação Nacional* a FRELIMO ia conquistando (tirando) à dominação portuguesa (Gasperini, 1989).

no país, a Universidade de Lourenço Marques<sup>23</sup>, na qual em 1973, apenas 40 dos seus 3000 alunos eram negros (Gómez, 1999).

**Quadro II.1 - Evolução dos alunos de 1965-1970**

<b>Grau e ramo de ensino</b>	<b>1965</b>	<b>1970</b>
Ensino superior	520	1700
Ensino médio	567	1416
Ensino secundário	22192	33681
Ensino primário	444355	595000
Ensino artístico	172	493
Eclesiástico	375	4051
Estranho ao plano oficial	1339	1402
<b>TOTAL</b>	<b>472520</b>	<b>637743</b>

**Fonte: (Cleto Rodrigues, 2007, p. 32)**

Para dar resposta ao crescimento dos efetivos escolares, em termos de professores, a partir de 1964 passou-se a contar com três tipos de professores primários: o monitor, o professor do posto, o professor formado pelo Magistério Primário (Robate, 2006). Segundo este autor, o **monitor** trabalhava nas escolas missionárias e era um professor com baixa formação profissional: três meses de formação pedagógica, após o ensino primário. O **professor do posto** ensinava nas escolas do *posto escolar*, nas zonas rurais e periferias urbanas, e a sua formação (de que se falou anteriormente) era realizada nas Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar. O **professor formado pelo Magistério Primário**, cujo tipo de formação também foi referida acima, ensinava crianças europeias e filhos dos assimilados, nas escolas primárias oficiais e nas particulares, e o seu nível correspondia ao ensino secundário geral completo (idem).

---

<sup>23</sup>Fundada ao 21 de Agosto **de 1962**, pelo Decreto-Lei nº. 44530, com a denominação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. E Universidade de Lourenço Marques a partir 1968, altura em que ascendeu à categoria de Universidade. Em 1976, um ano depois da Independência nacional, esta instituição passou a chamar-se Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Quanto à **(ii) educação e docência nas zonas libertadas**, regiões que no decorrer da *Guerra de Libertação Nacional* a FRELIMO<sup>24</sup> ia conquistando ao exército português (Gasperini, 1989), foi sendo organizada de acordo com a ideologia e a filosofia de matriz Marxista-Leninista que norteava a FRELIMO e, nesse âmbito, começou a ser edificado o ensino tendente a preparar a população para os desafios inerentes à nova sociedade almejada, assumindo de forma enérgica slogans como: “*Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*” (Machel, 1975). E é assim que:

entre 1966 e 1967, cem escolas em Cabo Delgado, com dez mil alunos; e no Niassa dez professores para dois mil alunos – visava romper com a ideologia opressora colonial. Nesse sentido, a escola empenhou-se na formação do homem moçambicano, na sua libertação da opressão e alienação coloniais, e buscou adequar a educação aos interesses sócio-culturais e económicos do povo (Robate, 2006, p. 35).

Diante de tanta necessidade de escolarização, um dos princípios assumidos foi o de que todos se deviam envolver na educação e aqueles que tinham tido oportunidade de ter alguma instrução nas escolas coloniais deviam ensinar aos que não sabiam ler nem escrever (Robate, 2006). E pedia-se aos professores e aos alunos das escolas das *zonas libertadas* que fossem simultaneamente produtores, combatentes e militantes empenhados na concretização da democracia no ensino (Gasperini, 1989). O discurso da liderança política incentivava a ajuda mútua, a cooperação entre professores e alunos, a gestão coletiva e democrática da escola, a luta contra o autoritarismo e a burocracia, a ligação entre a teoria e a prática, entre outros assuntos relevantes no contexto em que se vivia.

Quanto à FP, foi criado um Departamento de Educação e Cultura para promover cursos de formação de curta duração (seis meses) e aperfeiçoamento de professores em disciplinas escolares de português, matemática, história, geografia, ciências naturais e respetivas metodologias de ensino, bem como em pedagogia e psicologia. Foram ainda criadas ZIP (Zonas de Influência Pedagógica), um espaço que permitia que professores de diferentes escolas e regiões tivessem seminários de aperfeiçoamento e encontros para planificação conjunta das aulas e produção de material didático (Robate, 2006, p. 35).

---

<sup>24</sup> FRELIMO- Frente de Libertação de Moçambique.

Esta filosofia da educação e dinâmica de trabalho foram transpostas para a organização do ensino no país inteiro, depois da independência nacional, em 1975, e está presente na génese do Sistema Nacional de Educação (SNE) posteriormente criado.

#### **4.2. Constituição da docência em profissão no período de 1975-1982**

A conquista da independência do país, em 1975, abriu as portas da escola a uma vasta camada social de moçambicanos até então dela excluída<sup>25</sup> (Mazula, 1995). Essa situação exigiu do novo Governo uma capacidade de resposta imediata, que não tivera tempo de criar, em termos de recursos materiais e humanos. Estava-se perante uma grande escassez de professores, agravada pelo facto de, na sequência da queda do regime colonial, muitos docentes terem optado por abandonar o país. Por outro lado, alguns dos poucos professores disponíveis não estavam preparados para assumir a nova filosofia e objetivos da educação escolar do novo Governo. Por isso, dotar a escola de professores, em quantidade e qualidade, suficientes para responder com eficácia aos novos desafios do momento, tornou-se um imperativo social (Matavele, 2002).

Assim, com a finalidade de dar corpo ao novo projeto educativo, realizou-se, na Cidade da Beira, de Dezembro de 1974 a Janeiro de 1975, um seminário que ficou conhecido por "Seminário da Beira", para o qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC) convocou todos os professores do país e todos os quadros "forjados" no decurso da Luta de Libertação Nacional, solicitando-os a propor retificações a introduzir nos currículos de todo o ensino não superior (MEC, 1980 e Gómez, 1999). O "Seminário da Beira", que é uma referência importante na história do sistema educativo moçambicano, também produziu orientações para a FP e introduziu modificações no funcionamento das escolas.

Após a independência (1975) registou-se uma explosão escolar, expressa através do aumento das matrículas do ensino primário, e o número de alunos quase duplicou, ou seja, passou-se de 671617 matriculados no ensino primário, em 1975, para 1276500, em 1976 (MEC, 2011), e evoluiu-se até 2,3 milhões em 1980 (AfriMAP e

---

<sup>25</sup> O índice nacional de analfabetismo na altura da independência era cerca de 93% (MINED, 1989).

OSISA, 2012). Por isso, a prioridade no âmbito da FP foi conferida aos professores primários e, nesse contexto, em 1976, o Ministério de Educação criou 10 Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), um em cada província do País, que passaram a administrar cursos com duração de um ano e cujas habilitações literárias mínimas para o ingresso era inicialmente a 4ª classe (Thompson, 2000), e a ênfase dessa FP ia para os aspetos político-ideológicos e didático-pedagógicos. Os formadores de professores dos CFPP foram selecionados dentro dos professores com habilitações do curso do Magistério Primário e dos Professores de Posto Escolar, formados no período colonial, que beneficiam de um curso de curta duração para aperfeiçoamento da sua formação político-pedagógica (MEC, 2011). Importa indicar ainda que muitos dos professores formados nas Escolas do Magistério Primário, no período colonial, passaram a lecionar no nível de 5ª e 6ª classes. No período de 1982 a 1983, os cursos de FP dos CFPP adotaram o Modelo de estrutura do curso habitualmente designado de 6ª classe + 1 ano (ibidem).

O ensino secundário, numa primeira fase, era garantido por professores estrangeiros, mas a partir de 1977 a FP para este nível de ensino é confiada à Universidade Eduardo Mondlane (UEM), que progressivamente forma professores, primeiro para as 5ª e 6ª classes, depois para as 7ª, 8ª e 9ª classes e, por fim, para 10ª e 11ª classes (Thompson, 2000). Estes cursos tinham a duração de 2 anos, e as habilitações exigidas para o ingresso eram 9ª classe ou equivalente, tanto para os cursos de professores de 5ª e 6ª classes como para os de 7ª, 8ª e 9ª classes, cuja graduação correspondia ao nível médio, enquanto que para ingressar no curso de FP para 10ª e 11ª classes se exigia a 11ª classe ou equivalente, e os graduados deste curso tinham o grau de bacharel.

A necessidade de professores era tal que, para solucionar o problema da quantidade, o Governo recorreu a uma política de planificação centralizada<sup>26</sup> e a uma grande mobilização dos indivíduos escolarizados que se considerou reunirem requisitos mínimos para exercer docência. Esse apelo teve resposta positiva, sobretudo de jovens que, mesmo carecendo de formação adequada para o efeito, tornaram-se professores. É no contexto dessa adesão que se enquadra esta afirmação

---

<sup>26</sup> De 1977 a 1991 o recrutamento de indivíduos para cursos de formação de professores foi compulsivo.

da liderança do Sistema Educativo moçambicano da época: “A juventude foi mobilizada<sup>27</sup>. E, de uma forma ou de outra, conseguimos cobrir as necessidades de professores” (CAP, 1979, p. 2).

Com o recurso à política de planificação centralizada, acima referida, desde a Independência até finais da década de 1980, o Governo decidia o futuro de todos os graduados, conduzindo uns para a continuação de estudos e outros para outras necessidades do País. Segundo Mudiue (1999), esse processo acabou encaminhando gente para ocupações que não eram do seu agrado. Por isso, deve dizer-se que, embora muitos alunos tenham respondido positivamente às decisões do chamado “8 de Março<sup>28</sup>” e dado o melhor de si para o cumprimento das obrigações que lhes foram incumbidas, outros nunca se conformaram com elas. O “8 de Março” acabou trazendo para a escola também professores inconformados, descontentes, desmotivados e revoltados (Matavele, 2002).

Por outro lado, a questão da qualidade dos docentes continuava na ordem das prioridades dos gestores do sistema e dominava o seu discurso: “Os nossos professores entretanto não têm uma formação especial. Saem do banco das escolas e vão dar aulas. Alguns outros têm um pouco mais de experiência: dois ou três anos de prática” (CAP, 1979, p. 2). Para os gestores do sistema educativo era evidente que o entusiasmo e o espírito de militância dos novos professores - fruto do momento histórico vivido no país - embora fossem importantes para o exercício da docência, não bastariam, por si só, para o êxito. Por isso, proporcionar aos professores uma formação adequada ao desempenho eficaz da sua função passou a ser uma ambição pertinente e incontornável.

É na esteira disso, que as escolas e os Grupos de Disciplina (GD) são transformados em espaço de formação permanente de professores. De facto, a

---

<sup>27</sup> Salienta-se, neste sentido o memorável 8 de Março de 1977, data em que Samora Machel, primeiro presidente de Moçambique independente, pediu aos jovens estudantes do ensino secundário para que abdicassem do sonho de continuar os estudos para assumir responsabilidades em várias frentes da vida de Moçambique face à ausência de quadros no país acabado de libertar. O 8 de Março foi uma espécie de apelo e anúncio do início da fase de política de planificação centralizada levada a cabo pelo Governo.

<sup>28</sup> 8 de Março de 1977 foi a data em que o então Presidente da República, sanou o problema da carência de quadros, anunciou a suspensão do Ensino Pré-universitário e a integração de todos os alunos desse nível, assim como dos que a partir dessa altura a ele ascendessem, nos cursos de formação de professores, nos cursos agrários e no exército (MEC, 1980 *apud* Matavele, 2002).

afirmação: “muitos começam a dar aulas sem terem tido uma formação especial. Adquirem os conhecimentos básicos na própria escola, no grupo de disciplina, coordenados pela Secção Pedagógica, apoiados por aqueles outros professores que já frequentaram um curso de formação” (CAP, 1979: 2), presente nos documentos orientadores da época, não era apenas uma constatação. Ela inseria uma responsabilização da escola e do Grupo de Disciplina (GD) na formação dos novos professores, que devia ser entendida como partilha de responsabilidades e não como isenção do Ministério de Educação da função de garantir a formação aos docentes que lhe é inerente.

Com o intuito de dar apoio pedagógico aos professores, logo depois da independência foram criadas as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) e as Comissões de Apoio Pedagógico (CAP), para o ensino primário e secundário, respetivamente. As ZIP eram compostas por escolas primárias próximas e constituíam um espaço de interajuda entre professores, estudo coletivo, debates e procura de soluções para os problemas das suas escolas. Os professores com formação pedagógica ajudavam aqueles que não a possuíam. No que se refere às CAP, existia a CAP Nacional e as CAP provinciais. As funções da CAP Nacional consistiam em elaborar material de apoio para professores, dar apoio pedagógico aos Grupos de Disciplina (por exemplo, planificavam-se e simulavam-se aulas) e visitar regularmente as CAP provinciais. As CAP provinciais garantiam a chegada do apoio da CAP Nacional às respetivas províncias (Matavele, 2002).

Sobre este período, importa salientar que, não obstante todas as estratégias adotadas para se construir um corpo docente minimamente qualificado, passados alguns anos, a constatação relativamente aos professores do ensino primário era de que eles não tinham domínio dos conteúdos que lecionavam nem dos métodos de ensino que deviam aplicar e, por conseguinte, o seu trabalho não estava a ser bem-sucedido. Na perspetiva de Golias (1993), essa situação resultava da fraca formação profissional que os professores recebiam, das baixas qualificações com que eram recrutados, da desvalorização de que o trabalho de ensinar estava a ser objeto, das deficientes condições de trabalho e dos baixos salários dos professores. O recrutamento compulsivo de “candidatos” para a FP, o ingresso na profissão como

última opção ou opção transitória (Mudiue, 1999) e a incapacidade da profissão de professor de atrair jovens dinâmicos e inteligentes (Mayer, 1976 *apud* Mudiue, 1999, p. 35) eram outros aspetos apontados como pontos fracos da construção de um corpo docente eficaz nesta fase. A dificuldade da atividade docente em atrair os mais capazes e o facto de, na maior parte dos casos, ela não ter sido a primeira escolha dos que ingressam para a FP são também apresentados por Campos (1995), numa abordagem que faz sobre o caso de Portugal, como fragilidade da FP. Aliás, uma vista geral sobre esta matéria dá conta de que a fraca atratividade da atividade docente é transversal a outros países e sistemas educativos.

Confrontando os factos deste período com o modelo de análise da construção da atividade docente em profissão de Nóvoa (1987), constata-se que embora a docência fosse realizada num regime de tempo inteiro e os professores tivessem um contrato com o Estado, isso nem sempre implicava posse de um saber específico, na medida em que indivíduos sem esse saber específico também podiam ingressar no professorado. Por outro lado, como se fez referência antes, a formação proporcionada aos professores era curta e insuficiente.

Quanto ao associativismo, merece destaque a criação, a 12 de Outubro de 1981, da Organização Nacional dos Professores (ONP) pelo partido no poder, num período caracterizado por monopartidarismo e muito dirigismo político. Note-se que a ONP foi concebida como braço do partido no poder (ONP, 2006). Segundo esta fonte, por causa da sua génese e objetivos, apesar de os estatutos preverem a elevação permanente da formação científica, cultural e pedagógica do professor e a valorização da sua função social como agente transformador da sociedade (Art. 2 do decreto da sua criação), neste período a ONP pouco agiu em defesa dos interesses dos professores, pois priorizava os interesses do partido no poder, que a criara e financiava a sua ação.

#### **4.3. Constituição da docência em profissão no período de 1983-2012**

Na sequência da experiência acumulada pelo sistema educativo no período pós-independência e dando seguimento às reformas introduzidas em 1977 para corrigir problemas que o sistema educativo registava, inicia-se, em 1983, por via de “Linhas



Gerais e Lei n.º 4/83<sup>29</sup>”, o Sistema Nacional de Educação<sup>30</sup> (SNE), considerado por essa mesma lei um sistema completamente moçambicano, que rompia definitivamente com os esquemas educativos de inspiração colonial: “o sistema traçado demonstra ser capaz de responder às exigências do crescimento planificado do país” (p. 5). O SNE integra os 5 seguintes subsistemas: Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico-profissional, Formação de Professores e Educação Superior. O Subsistema da Educação Geral (1ª a 12ª classe)<sup>31</sup> subdivide-se em Ensino Primário (1ª a 7ª classe) e Ensino Secundário Geral (8ª a 12ª classe). O Ensino Primário organiza-se em Ensino Primário do 1º grau (1ª a 5ª classe) e Ensino Primário do 2º grau (6ª e 7ª classes) enquanto o Secundário Geral integra 2 ciclos: 1º ciclo (8ª a 10ª classe) e 2º ciclo (11ª e 12ª classes).

Neste período, a formação de professores do Ensino Primário do SNE (1ª a 7ª classe), numa primeira fase continuou a ser ministrada pelos já referidos CFPP, que formavam professores para o 1º grau (1ª a 5ª classes) aplicando o modelo 6ª classe + 3 anos (1983-1991) e depois o modelo 7ª classe + 3 anos (1991-2007), sendo que estes cursos conferiam uma graduação do nível básico (equiparável à 9ª classe do Antigo Sistema de Educação ou 10ª classe do SNE). A FP do Ensino Primário do 2º grau (6ª e 7ª classes) era da responsabilidade dos Institutos do Magistério Primário (que eram uma continuidade dos Magistérios Primários do período colonial), mas essas instituições acabaram por ser substituídas por Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEP), cujos formandos ingressavam com a 9ª classe do Antigo Sistema de Educação; o curso durava dois anos e conferia o nível médio profissional.

Em 1985 as EFEP cederam o seu lugar aos Institutos de Magistério Primário (IMP), que receberam a incumbência de formar professores para o ensino primário (1ª a 7ª classe). Estas instituições, que conferiam graduação de nível médio, tinham a 10ª classe como requisito principal de candidatura e o apuramento era condicionado à passagem, com nota mínima de 10 valores, num exame de admissão para o efeito. É de lembrar que, nesta altura, os IMP funcionavam paralelamente com os CFPP e formavam professores para leccionar da 1ª à 5ª classe (MEC, 2011)

---

<sup>29</sup> Esta lei foi posteriormente revista pela Lei 6/92 de 6 de Maio.

<sup>30</sup> O Sistema Nacional de Educação (SNE) foi criado em 1982 para arrancar em 1983 (Guro, 1999).

<sup>31</sup> Antes da introdução do SNE o Ensino Geral ia da **Pré-primária à 11ª classe**.

Os CFPP e os IMP acabaram por ser extintos, em 2007, pelo Diploma Ministerial nº 41/2007 de 16 de Maio, e substituídos pelos atuais Institutos de Formação de Professores (IFP), com responsabilidade de formar professores para o ensino primário (1ª a 7ª classe) e cujo curso adota o modelo de formação 10ª classe+1 ano e confere uma qualificação equiparável ao nível básico (10ª classe ou equivalente), como indica o Diploma Ministerial nº 42/2007 de 16 de Maio. A reflexão sobre esta mudança, que consubstancia um retrocesso na FP, será retomada mais adiante. O requisito de candidatura aos IFP é a 10ª classe, e o ingresso passa por aprovação, com média mínima de 10 valores, num exame de admissão que inclui uma entrevista. Segundo os editais para os exames de admissão para os cursos de FP dos IFP, desde 2011, a média mínima de 10ª classe exigida para candidatura é de 12 valores.

Relativamente à FP para o ensino secundário, com a expansão do ensino e a necessidade cada vez mais crescente de professores, a partir de 1986, por força do Diploma Ministerial nº 73/85 de 4 de Dezembro de 1985, a FP para este nível ficou sob a responsabilidade do Instituto Superior Pedagógico (ISP), atual Universidade Pedagógica (UP), que forma professores para o ensino secundário com nível superior (bacharelato ou licenciatura). A UP foi substituindo gradualmente a Faculdade de Educação da UEM na formação de professores para o ensino secundário, que esta vinha desenvolvendo desde a Independência, até que em 1989 a UEM deixou mesmo de exercer essa função. Ainda no tocante ao ensino secundário, importa indicar que o Diploma Ministerial nº 42/2007 de 16 de Maio, anteriormente mencionado, determinou a criação da FP para o 1º ciclo do Ensino Secundário Geral com duração de 1 ano a ser ministrada pela UP e cuja graduação seria equiparável ao nível médio (12ª classe ou equivalente), nível igual ao nível de ingresso exigido para esse curso que ficou vulgarmente designado por 12ª + 1. Esta decisão também foi vista como recuo, pois além de não possibilitar elevação de grau, aconteceu numa altura em que a UP formava professores para o 1º ciclo com nível de bacharelato e/ou licenciatura e a UEM, que entretanto retomara a FIP em 2001, formava professores para o ensino secundário com nível de licenciatura.

Acerca dos modelos 12ª classe + 1 ano, que vigorou na UP de 2007 a 2010, e 10ª classe + 1 ano, atualmente em vigor em 17 IFP do país, o Ministério da Educação

assume-os como transitórios<sup>32</sup> e afirma que já cumpriram os seus intentos, por isso, através do Despacho nº6/GM/2010 de 4 de Fevereiro, determinou que se elaborasse um modelo de formação de professores primários mais definitivo a ser implementado a partir de 2011. Esse modelo de FP está desde o princípio de 2012 em fase piloto em 3 IFP, com pretensão de que seja generalizado a todo o país no ano letivo de 2013. Esse novo curso tem a duração de 3 anos e funciona num modelo bi-etápico: 2 de formação inicial presencial e um de formação em exercício (em princípio de formação à distância) e conferirá uma qualificação de nível médio profissional (MEC, 2011).

Pode dizer-se que a atividade docente é desenvolvida como uma ocupação a tempo inteiro, mas não se pode afirmar que o seu exercício seja reservado a quem possui formação especializada para o efeito, pois, embora o discurso político tenda a ser esse, as dificuldades e a insuficiência de professores com formação específica têm sistematicamente levado a que indivíduos sem formação didático-pedagógica e/ou com pouca formação se ocupem com a atividade de ensino, sobretudo no nível primário. Bem elucidativos disso, são os dados estatísticos, que dão conta de que em 2009 no Ensino Primário do 1º grau (EP1), Ensino Primário do 2º grau (EP2), Ensino Secundário Geral do 1º ciclo (ESG1) e Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2) havia 31, 7%, 21, 8%, 30,3% e 12,5%, respetivamente, de professores sem formação específica para ensinar (AfriMAT e OSISA, 2012, p. 93).

No que à ONP diz respeito, embora nesta altura se assuma como apartidária, ela é uma estrutura muito frágil e com um impacto social muito pouco significativo. Importa lembrar que esta organização, em luta para se transformar em sindicato, não nasceu da atividade do grupo dos professores mas sim por vontade do Estado (patronato) e numa altura em que a ação sindical não estava legalmente autorizada em Moçambique. “Em Janeiro de 1998, a ONP realizou um Congresso, que marcará a sua passagem para uma organização sindical chamada ONP/SNPM (Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique)” (Bagnol e Cabral, 1998, p. 37). Nesse congresso aprovou-se um documento denominado “Código de Conduta Profissional dos Professores Moçambicanos”, que nos parece não poder ser vinculativo, considerando que quem rege a profissão é o Estado como empregador e, neste

---

<sup>32</sup> Ver Despacho nº6/GM/2010

momento, a ONP não tem qualquer poder legal sobre a profissão, uma vez que ainda não conseguiu constituir-se sindicato.

## **5. Hesitações, constrangimentos e desafios na constituição na docência em profissão em Moçambique**

A Formação Inicial de Professores tem oscilado muito devido à instabilidade de modelos organizativos de que tem sido alvo, sobretudo no atinente ao ensino primário, mais especificamente no que respeita à duração e perfis dos cursos, e muitos investigadores apontam este aspeto da instabilidade como nocivo ao sistema educativo. Carlos Machili (que foi Reitor da UP), numa reflexão sobre a FP que realizou em 2000 no âmbito do Relatório do PNUD sobre o Desenvolvimento Humano em Moçambique, na qual aponta 13 lacunas da FP, indicou a falta de uma estratégia e modelo de FP estáveis, que sirvam de referência, como lacunas graves a eliminar. Na sua ótica, é prejudicial para o sistema o facto de em 25 anos de independência terem sido adotados 23 modelos de formação nas vertentes iniciais, em serviço e estágios. Sobre a questão dos modelos organizativos de formação, que entretanto continuaram a proliferar, importa realçar que Niquice (2005) dá uma contribuição relevante em termos de levantamento, contextualização e questionamento dos diversos modelos de FP que já vigoraram no país.

Na sua reflexão, Machili (2000) levantou também o desafio da inexistência de uma política de formação de professores capaz de congregar a experiência acumulada nos vários modelos e advogou a urgência da explicitação e sistematização dos perfis de professores para todos os níveis de ensino e especialidades. Estas questões continuam em debate e consideramos que os professores, como uma das partes interessadas nelas, não se podem pôr à margem desse debate, sob o risco de que outros decidam, sem a participação dos professores, aspetos relativos à atividade docente que eles terão depois de implementar.

A baixa qualificação dos professores do ensino primário, a duração curta dos cursos e a instabilidade dos modelos de FP são altamente questionados e contestados pelos investigadores do campo da educação, e não só, que os apontam como uma das causas da baixa qualidade de ensino. Num estudo recente intitulado “*Barómetro da*

*Educação Básica em Moçambique*” (Castiano *et al.*, 2012), os autores consideram que os principais responsáveis da crise da educação básica em Moçambique são os fazedores de políticas educativas e estendem essa responsabilização às agências de educação que atuam em Moçambique desde a década de 1980, na medida em que, na sua ótica, essas agências contribuem e interferem imenso na formulação de políticas nacionais. Para os autores daquele estudo, as avaliações do Ministério da Educação sobre a qualidade de ensino são um pouco falaciosas, pois divulgam mais as avaliações sobre recursos físicos para a aprendizagem e não trazem ao público a avaliação do que se passa relativamente à aprendizagem que esse conjunto de meios está a permitir que se consiga promover nos alunos. Fala-se mais da qualidade de recursos materiais e até humanos (porque publicita o número de professores formados), porém, do que acontece na sala de aula há pouca avaliação. A constatação sobre a deficiência de informação relativa ao que se passa na sala de aula é também feita pela AfriMAT e OSISA (2012) quando aborda a questão dos dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação sobre a situação escolar.

A introdução, em 2007, dos já mencionados modelos de formação 10<sup>a</sup> + 1 e 12<sup>a</sup> + 1 configura um retrocesso extraordinário no Sistema de Formação de Professores e prejudicou o processo de crescimento, já de si lento e sinuoso que tem caracterizado este setor. Parece contraproducente que - numa altura em que na região os professores de ensino primário tendem a ter uma formação especializada de nível de bacharelato ou equivalente e no ocidente predomine a formação de nível de licenciatura para o exercício da docência no ensino primário (1<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> classe) - em Moçambique, a FP prevalecente para se lecionar neste nível seja de um nível muito baixo (equivalente à 10<sup>a</sup> classe), adquirida numa formação específica para professores, que sofreu uma redução de tempo de 2 para 1 ano, numa altura em que, pelo percurso que a FP vinha fazendo, o tempo de formação e graduação devia aumentar, até porque era essa a indicação dada na Estratégia da Formação de Professores<sup>33</sup> (MEC, 2004).

---

<sup>33</sup> A Estratégia de Formação de Professores 2004-2015 é um documento do Ministério da Educação que apresenta uma proposta de políticas de provisão de professores para este período.

A decisão de recuar no processo é bem indicativa da fraca especialização e qualificação que era suposto desenvolver nessa nova formação adotada e o seu impacto negativo, no que respeita à apropriação do saber necessário ao exercício de uma docência eficaz por parte dos professores, era muito previsível. Na verdade, os reflexos desta decisão em termos de qualidade não tardaram a despontar, como se depreende na declaração a seguir:

“A decisão de reduzir o tempo de formação dos professores também reduziu as despesas do governo com salários, uma vez que, nos termos do novo modelo, professores menos qualificados receberiam um salário mais baixo que os professores formados nos cursos de longa duração. Tais mudanças não foram consensuais. O Sindicato dos Professores e várias organizações da sociedade civil contestaram-nas fortemente. Mas os protestos não foram atendidos, e as mudanças foram introduzidas. Como resultado, discussões sobre a possibilidade de introduzir ‘reformas às reformas’ tiveram início logo após a aprovação das mudanças. **Um dos principais argumentos usados contra a introdução de cursos de formação de menor duração cinge-se ao facto de que os padrões de qualidade da educação estão a cair**<sup>34</sup> (AfriMAT e OSISA, 2012, p. 15).

O risco de que a redução do tempo do curso de FP lesasse a já considerada baixa qualidade da formação de professores e fragilizasse a atividade docente e os resultados do ensino tinha sido um argumento constante na contestação daquelas mudanças, pois já havia a percepção de que “no tocante ao ensino primário, a expansão do acesso tem sido obtida, em alguma medida, em detrimento da qualidade do processo de ensino” (idem, p. 42). Na mesma linha, Duarte & Bastos (2009) considera que as profundas mudanças em curso no ensino básico não estão ter um seguimento ao mesmo ritmo no concernente à FP, quando diz:

Exigem-se graduados com elevados graus de competências, abordagens metodológicas inovadoras, ensino centrado no aluno, domínio de abordagem de temas transversais complexos, entretanto o professor formado para esses níveis ainda está distante de satisfazer essas exigências. As reformas vão ficando no papel, longe de serem apreendidas e postas em prática na sala de aulas (p. 238).

Esta autora considera fulcral pensar numa política de formação de professores apropriada que consiga “*atrair, formar e conservar os melhores professores*” (Santomé, 2006, p. 42 *apud* Duarte & Bastos, 2009, p. 238) porque, no seu entender,

---

<sup>34</sup> Os sublinhados são da responsabilidade da autora deste trabalho.

se queremos um ensino de qualidade é preciso garantir que pessoas competentes almejem trabalhar como docentes. Mas, paralelamente a isso, a nosso ver, parece também importante que os professores que estão no terreno se envolvam na sua própria formação, de modo a tornarem-se mais competentes no sentido defendido por Schön (1983,1987); Stenhouse (1991); Shulman (1986, 1987, 2006); Roldão (2007 a, b), entre outros, como se aprofunda adiante.

Mas em Moçambique, ligado à motivação e desempenho dos professores, um problema que desafia a classe docente e o sistema educativo prende-se com as difíceis condições de trabalho e baixos salários, sobretudo dos professores do ensino primário (Bagnol e Cabral, 1998), sendo sabido que o sector da educação emprega mais de 50% dos funcionários públicos (Afrimap e OSISA, 2012) e que o financiamento público está fortemente dependente de ajuda externa e constitui um grande constrangimento (Duarte, 2009).

A ONP reclama que, desde 1994 (data que marca o fim do monopartidarismo), não é envolvida pelo Ministério da Educação na discussão das questões dos professores e alega que o seu diálogo com o Estado para defender os interesses dos professores está bastante dificultado (Bagnol e Cabral, 1998). Esta situação prevalece e, a nosso ver, esta organização terá de descobrir mecanismos eficientes e eficazes de se posicionar como representante credível dos professores junto do Estado e de se constituir parceiro válido e eficaz junto do Estado na defesa dos interesses dos professores e da “profissão”. A mobilização da classe em torno da construção de uma matriz identitária do grupo, que comporte um quadro ético e deontológico alinhado com a função e o saber caracterizadores dos professores, comporta matérias a explicitar e perseguir na construção da profissão docente na realidade do país. Ademais, importa considerar que actualmente a integração quer regional quer internacional são realidades a não negligenciar.





---

**CAPÍTULO III  
DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES AO DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL**

---



## CAPÍTULO III

### DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

#### 1. Perspetivas teóricas sobre formação

Nesta subsecção discute-se um grupo de conceitos e perspetivas relativos à formação de professores, cuja interligação e visão de conjunto ajudam a situar e a perceber cada um deles na sua singularidade, nomeadamente: formação, formação de professores, formação inicial, formação contínua e desenvolvimento profissional. E isso na assunção de que a formação inicial de professores, embora tenha uma identidade própria, é uma etapa de um processo contínuo de desenvolvimento profissional (Marcelo García, 1999, 2009a; Marcelo García & Pryjma, 2013; Formosinho, 2009).

##### 1.1. Formação

O conceito formação deriva da palavra latina *formatiōne* e, consoante o contexto em que for aplicado, pode assumir uma diversidade de sentidos como:

(1) Ato ou modo de formar ou constituição de algo; criação, constituição. (2) Modo como uma pessoa é criada; educação. (3) Conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade; instrução. (4) Conjunto de cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (formação académica, formação técnica, etc.). (5) Disposição (de objetos ou pessoas); organização. (6) Grupo de pessoas com objetivos comuns. (7) Transmissão de conhecimentos, valores ou regras. (8) Conjunto de valores morais e intelectuais. (9) GRAMÁTICA modo como se constitui uma palavra. (10) MILITAR conjunto dos elementos que constitui um corpo de tropas. (11) MILITAR dispositivo de parada segundo o qual os meios (tropas, navios, aviões) se dispõem pela forma mais conveniente. (12) MILITAR modo como as tropas, aviões ou navios se dispõem para o combate. (13) BOTÂNICA grupo de vegetais de uma região que têm características comuns. (14) GEOLOGIA conjunto de estratos que formam uma unidade litológica, a que se associa geralmente o nome do lugar (Novo Dicionário de Língua Portuguesa, 2005).

A dispersão semântica é imensa, mas das ideias acima enumeradas a aceção descrita no ponto (7) contempla algum sentido assumido pelo conceito formação no âmbito da formação de professores. Contudo, o conceito (3): “Conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade; instrução” é o que parece estar relativamente próximo do sentido que lhe é atribuído tanto na FP como neste estudo, na medida em que, no geral, remete para a ideia de formação como desenvolvimento de saberes (conhecimentos, capacidades, e atitudes e valores) necessários ou exigíveis para o exercício de uma dada função ou atividade. Mesmo assim, importa ressaltar que a formação é um fenómeno complexo e revestido de autonomia e não deve ser diminuído nem confundido com outras noções com as quais tem alguma afinidade como são os casos dos conceitos educação, ensino, instrução, reciclagem, capacitação e treinamento (Marcelo García, 1999).

Ao descrever este conceito naquilo que o particulariza, por analogia com o de aprendizagem, Carvalho (2008a) considera que enquanto a aprendizagem mostra somente que alguém veio a saber alguma coisa que não sabia, como por exemplo, uma informação, um conceito, uma capacidade, sem que isso signifique que essa alguma coisa nova aprendida o transformou em *um novo alguém*, a formação transforma a pessoa. Portanto, gerar transformação em alguém é uma característica específica da formação. Nesse sentido, “uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo” (Carvalho, 2008a, p. 1). Nesse âmbito, partilhamos o entendimento do autor quando afirma que “nem tudo o que aprendemos ou vivemos deixa traços que nos formam como sujeitos”, advogando que toda a experiência educativa deve ter um carácter formativo e transportar a responsabilidade constitutiva na formação do sujeito (idem). Por isso, para o autor, a questão do papel transformador do ato formativo é fundamental e é uma característica determinante do conceito formação. Aliás, essa ideia de **transformação que melhora a pessoa** atravessa a noção defendida por Freire (1982) e está também presente no pensamento de Sá-Chaves (2010) que entende o processo formativo como:

uma relação que compromete o individual e o coletivo, reconfigurando-se sempre que cada pessoa em particular se trans(forma), se renova e (re)significa o seu modo de perceber e estar no mundo, mas também como o seu reverso, que nos diz da importância dos coletivos e das pluralidades na reconfiguração dos universos pessoais e idiossincráticos(...). Assim considerada, a formação é uma teia de solidariedades implícitas e ocultas, mas determinantes na qualidade dos processos de desenvolvimento pessoal, social e humano que pressupõe (p. 2).

Zabalza (1990), por sua vez, considera que existem perspectivas distintas de abordagem do conceito de formação, mas ele define-o como “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de «plenitude» pessoal” (p. 201). Como se percebe, ele enfatiza a componente pessoal no processo formativo e é defensor de um forte envolvimento e de uma atitude ativa do sujeito em formação, quer na apropriação profícua dos meios disponibilizados para se formar, quer na busca de outros recursos importantes para o efeito. Na mesma linha de Zabalza (1990) situa-se Ferry (1991), que encara a formação como um processo de desenvolvimento individual orientado para o melhoramento de capacidades.

Na visão de Zabalza (1990), a formação integra e concretiza-se por via de múltiplas dimensões que conduzem a um crescimento pessoal e profissional, possibilitando o desenvolvimento de competências para o exercício de uma atividade dentro de um determinado meio sócio-cultural. O autor alia o desenvolvimento pessoal à concretização de um conjunto de valores, finalidades e metas contextualizadas, dissociando, assim, a visão de formação de um discurso instrumental e meramente técnico hoje muito contestado na investigação em educação. E entende que, mesmo tendo um carácter pessoal, a formação responde às finalidades e modelos a atingir, às experiências a eleger e às interações sujeito-meio compatíveis com a realidade.

No concernente à componente pessoal da formação, Debesse (1982), secundado por Marcelo García (1999), advoga que ela não se realiza apenas de forma autónoma sem outras intervenções e agrega o conceito formação a outras três noções, nomeadamente: **autoformação** (formação na qual o próprio indivíduo/formando controla os objetivos, os instrumentos, os processos e os resultados da sua formação), **heteroformação** (formação desenvolvida pelos especialistas sem a interferência da personalidade do formando, mas respeitando-a) e **interformação** (formação através

da interação dos formandos, apoiada numa equipa formadora). São estas três dimensões, também assumidas na abordagem do conceito formação de professores, que na ótica deste autor consubstanciam a formação. Assim perspectivada, a formação é um fenómeno complexo e diversificado cujo responsável último é a pessoa/indivíduo, a quem cabe a ativação e desenvolvimento de processos formativos (Marcelo García, 1999).

Klafki (1990), outro investigador que tal como Debesse associa a ideia de formação às suas componentes, aponta duas: **formação geral** (assente no conhecimento, na moral e na estética) e **formação específica** (baseada na vertente profissional como a preparação ou a aptidão para desenvolver atividades laborais).

Entretanto, Menze (1980) distingue três conceitos de formação. Em primeiro lugar entende-a como educação ou preparação. Em segundo lugar assume-a como algo amplo relacionado com dimensões como formação de jovens, formação sexual, entre outras. E, como se depreende, não a encara como algo restrito somente ao campo profissional. Em terceiro lugar, Menze define formação como uma atividade efectuada a partir de fora tendo em vista o desenvolvimento pessoal, afirmando que em geral ela refere-se a pessoas não adultas. Em contrapartida, Berbaum (1982) defende uma ideia contrária quanto a este último aspeto (da formação se referir a pessoas não adultas), sugerindo que o conceito deve ser utilizado para referir ações com adultos, alegadamente porque está mais dirigida à apropriação de *saberes e saber fazer* do que de *saber ser*. Esta diferença de posições é apenas um pequeno indício de quão a diversidade de perspetivas relativa a este conceito, aludida por autores como (Garcia, 1999; Zabalza, 1990), e não só, por vezes vai ao extremo tocando o contraditório.

Apesar de a diversidade de conceitos e perspetivas persistir, importa ressaltar que, dada a rápida mudança de conhecimento e a natureza bastante dinâmica do saber necessário aos cidadãos inerentes às sociedades contemporâneas, em muitas áreas de atividades (incluindo na de professores), presentemente, o conceito de formação tende cada vez mais a ser associado a públicos adultos e a uma ideia de aprendizagem contínua ao longo da vida (Marcelo García, 2009a).

A ideia de conceber formação numa perspetiva pessoal e social que leve à plenitude a ótica de formação como um processo que transforma e melhora quem se envolve nele, assumido como um desenvolvimento permanente que acompanha o indivíduo ao longo da sua vida e, conseqüentemente, também ao longo da sua atividade laboral, parece tendencialmente mais consensual na literatura e mais compatível com o que é hoje pretendido da **formação de professores (FP)**, como ficará mais explícito a seguir na abordagem deste conceito.

## **1.2. Formação de Professores**

Considerada por muitos investigadores em Educação um dos elementos primordiais de qualquer sistema educativo, a FP é um fenómeno que ocorre em diferentes locais, meios e de diversas formas, atendendo a que ela é essencialmente um processo de socialização construído na relação com outros, instituído histórico e socialmente e, portanto, nesse sentido, é também uma ação política (Marcelo García & Pryjma, 2013). E, por ser uma ação política, acaba sendo de interesse dos diversos públicos e propiciar um cruzamento de opiniões de diferentes atores da sociedade.

Por outro lado, a FP está hoje a confrontar-se com inúmeros problemas e críticas, de insatisfações, de que se fazem porta-vozes os próprios profissionais, os responsáveis políticos pela educação, os investigadores e os especialistas do campo educativo, os alunos, os pais e encarregados de educação e, em algumas ocasiões, os meios de comunicação social (Esteves, 2001). Parece que todos têm queixas a fazer e, segundo a autora, a essência do problema pode, eventualmente, ser também explicada pela:

existência de um fosso que se vai alargando entre, de um lado, um exercício profissional dos docentes que se torna cada vez mais complexo, e, de outro lado, uma formação tanto inicial como contínua, frequentemente mais inspirada na tradição, na rotina, em convicções e crenças implícitas, do que na investigação e no exame crítico aprofundado dos currículos e dos programas que são oferecidos pelas instituições formadoras (p. 217).

Além disso, há ainda a considerar que, apesar de ser o ensino recebido pelos alunos o que melhor permite avaliar a qualidade da formação que os professores adquiriram, hoje a formação profissional dos professores não se circunscreve somente ao trabalho que estes desenvolvem na sala de aulas, pois têm de realizar cada vez mais

atividades em colaboração (projeto educativo, projeto curricular de escola e outros) e a formação deve capacitá-los também para tal (Marcelo García, 1999).

Como a literatura o indica, certamente a complexificação da ação docente é um dos motivos concorrentes para o conceito de FP não ser uno nem estável e seja propenso a debates. No entanto, não obstante a diversidade de noções e perspectivas da noção de formação, a FP tende a ser vista como um processo a longo prazo - uma formação ao longo da vida.

Assim, cientes desta tendência e da multiplicidade de posições na reflexão sobre o assunto, sem pretensão de exaustividade, mas sim de captar o estágio do conceito que o debate investigativo neste campo sugere, trazemos alguma discussão em torno da matéria, com enfoque nas perspectivas que explicita ou implicitamente elucidam.

Rodriguez Diégues (1980) define FP como “ensino profissionalizante para o ensino” (*apud* Marcelo García, 1999, p. 22), conduzido com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional dos indivíduos responsáveis pela educação de novas gerações. Essa intencionalidade que norteia a FP - e que aponta para a pertinência da formação atender às finalidades para as quais os professores são formados - é também levantada e defendida por Medina & Dominguez (1989) para os quais a FP deve procurar desenvolver um estilo personalizado e emancipado de ensino, “centrado na crítica reflexiva que permita promover uma aprendizagem significativa nos discentes” (p. 87), afirmando ainda que a formação tem de possibilitar ao formando o desenvolvimento de um pensamento-ação, gerado num trabalho em equipa com colegas em prol de um projeto educativo comum. Importa ressaltar aqui a valorização atribuída ao trabalho em equipa, um aspeto cada vez mais convocado na reflexão e investigação sobre FP e o ensino (Roldão, 2007a, 2007b, 2012; Alarcão & Leitão, 2006; Marcelo García, 2009a; Shulman & Shulman, 2004; Shulman, 2012; Nóvoa, 2007, 2009a, b).

Próxima da ótica de Medina & Dominguez (1989) situa-se Debesse (1982) que, como se fez menção na secção anterior, considera três vertentes de formação: **autoformação, heteroformação e interformação**, das quais a primeira e a terceira centram a responsabilidade formativa nos sujeitos, individualmente (autoformação)



ou coletivamente (interformação), distanciando-se assim da noção tradicional de formação mais identificada com a heteroformação - uma formação emanada de fora e da responsabilidade de especialistas. A interformação é entendida como: “ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos (...) e que existe com um apoio privilegiado no trabalho de equipa pedagógica, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã” (Debesse, 1982, p. 29-30). Note-se que a autoformação compromete o indivíduo na sua formação e a interformação compromete um grupo de formandos na formação uns dos outros e os constitui dela agentes.

Gimeno Sacristán (1995), por seu turno, considera por um lado a FP como uma ponte de convergência das posições teóricas em propostas de intervenção prática e, nessa qualidade, ela permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino e, por outro, considera também, que dada a influência da perspectiva da FP sobre o ensino, os modelos e teorias sobre a escola, o currículo, o ensino e a inovação têm de ser ajustados, adaptados e transformados quando analisados à luz da visão da FP. Para este autor, cujo ponto de vista partilhamos, a confluência de esforços dos campos inter-relacionados na garantia de um ensino eficaz é uma questão central na FP.

Ferry (1991) que, como se referiu anteriormente, assume a formação como um processo de desenvolvimento individual orientado para o melhoramento de capacidades, entende que a FP possui três características específicas (dimensões) que a diferencia de outros tipos de formação: **(1) ser uma formação com uma dupla vertente**, ou seja, combina a formação académica com a formação pedagógica; **(2) ser um tipo de formação profissional**, no sentido em que forma profissionais mas nem sempre se assume como característica da docência; e **(3) ser uma formação de formadores** e, por consequência, exige uma “perfeita sintonia com a prática profissional”. A questão da sintonia entre a teoria que se ensina e a prática que se desenvolve parece-nos um aspeto relevante, considerando que muitos estudiosos afirmam que a prática do formador e de outros professores com os quais o formando tem ou teve contacto enquanto aluno influenciam as suas representações sobre o que é ser professor e, muitas vezes, essas representações refletem-se e prevalecem na sua

atuação como professor no final da formação. E é nesse contexto que Marcelo García & Pryjma (2013) referem que:

Os professores chegam à sala de aulas com preconceitos sobre como funciona o mundo do ensino. Estes preconceitos, configurados através do que é denominado «aprendizagem de observação», condicionam os que aprendem. Se não se tem em conta este ponto de partida, é possível que os docentes fracassem em compreender e assumir novos conceitos e informações, ou os assumam com um propósito somente da avaliação (pp. 45-46).

Como se depreende, os conceitos de FP denotam bem o afastamento da visão da FP como um campo de preparação para uma prática assente em teorias produzidas por outros e a vai situando num campo mais confluyente e reflexivo das teorias e práticas de ensino, chamado a participar na produção do conhecimento profissional sobre o ensino. Nessa linha, Carlos Marcelo García, na sua obra ***Formação de professores: para uma mudança educativa***, na qual desenvolve uma reflexão e fundamentação das teorias e estratégias para a compreensão e melhoria deste campo, publicada em 1999, e que tem sido uma referência recorrente na investigação mais recente sobre FP, discute diversas conceções de formação, definindo formação de professores como:

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino que os alunos recebem” (Marcelo García, 1999, p. 26).

A definição destaca, por um lado, o facto de a FP ser uma área de saber teórico e prático com carácter processual e sistemático que, além de desenvolver competências para a intervenção no ensino, capacita para a intervenção no currículo e na escola e, por outro, o lugar relevante que essa formação atribui à implicação dos formandos (da formação inicial ou em exercício) na aprendizagem de que beneficiam.

O conceito de Marcelo García, que não descarta as ideias de Ferry e Debesse, pioneiros na abordagem desta problemática, congrega a linha de pensamento que marca a atualidade da FP, e que integra outra vaga de autores como Roldão, Esteves, o

próprio Marcelo García, entre outros. De notar que essa linha explicita que a FP é uma área de investigação; acentua o papel ativo do professor em formação e amplia o horizonte de competências de que ele se deve munir no exercício da sua função; sublinha o carácter processual, sistemático e contínuo do percurso formativo, firmando assim uma nova forma de conceber o desenvolvimento profissional<sup>35</sup> do professor na qual a formação inicial e a formação contínua são pensadas como etapas de um único processo (Marcelo García, 1992, 1999). É de sublinhar que nessa forma de perceber o desenvolvimento profissional, inspirada em Peretti (1987), advoga-se que “se se pretende manter a qualidade de ensino (...) é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial” (*Apud* Marcelo García, 1992, p. 55).

Adotar a visão de FP aqui assumida implica alterar os conteúdos e a metodologia da formação (Marcelo García, 1999), isto é, reconceptualizar a FP (Roldão, 2004; Shulman & Shulman, 2004; Alarcão & Leitão, 2006; Nóvoa, 2009a,b,c; Formosinho, 2009; Libâneo, 2012).

Como é notório, atualmente o debate sobre a FP distancia-se nitidamente da ideia tradicional na qual, segundo Delors (1996), e não só, era suposto que a formação inicial preparasse o professor de uma vez por todas para a sua atividade ao longo de toda a carreira<sup>36</sup> e tende a situar-se mais no horizonte da aprendizagem permanente ao longo da vida. E, embora objetivamente nem sempre o discurso teórico corresponda às práticas vigentes, a investigação indicia que a FP tende a ser vista de forma mais abrangente como um corpo integrado e não um conjunto de retalhos soltos e desconexos. É neste contexto que se situa Sharoon Feiman (1983), referido por Marcelo García (1999), quando considera a FP um processo que começa antes da formação inicial e se estende para além desta, comportando quatro fases: pré-treino; formação inicial; iniciação; formação permanente ou continuada:

---

<sup>35</sup> O conceito de Desenvolvimento Profissional é abordado de forma particular numa secção adiante.

<sup>36</sup> A carreira é aqui entendida como um processo não linear passível de oscilações e regressões, discontinuidades e até becos sem saída e não pode ser visto como uma série de acontecimentos (Huberman). A carreira é uma “série progressiva de ciclos ou sequências, isto é, um caminho normativo no qual a maior parte (ou muitos) dos indivíduos passam, no seu caminho através da vida” (Guskey & Huberman, 1995, p. 194).

**(1) Fase de pré-treino** - compreende as vivências e experiências prévias apreendidas de forma acrítica pelo aluno potencial professor durante o período de estudos anterior à sua formação como professor, corresponde a toda a trajetória biográfica escolar do aluno e representa um período de socialização sobre o papel da escola (Perrenoud, 1983). Diferentes investigadores consideram que essa vivência e experiência, a que o potencial professor fica exposto por um longo período da sua formação, influenciam sobremaneira o seu conceito sobre o que é ensinar e o que significa ser professor. Niza (2013a) declara mesmo que essa representação é tão forte que é como se o formando chegasse à formação já formado para ser professor. Para este autor, a força desta representação aliada à *gramática da escola*<sup>37</sup> é tal que é como se existisse um conceito de professor naturalizado nas práticas dos professores que a FP não consegue remover. Mas, não obstante essa adversidade, vários investigadores, cuja visão de FP de Marcelo García & Pryjma (2013), atrás citada, abarca, argumentam a favor de se ter em conta essa realidade (das representações prévias dos formandos sobre o professor) na formação inicial e trabalhar-se a favor de uma mudança compatível com a perspectiva de professor almejada, através de uma reconceptualização e reforço da formação, tanto no plano intencional como prático.

**(2) Fase de formação inicial** - é a fase geralmente levada a cabo numa instituição de ensino superior, na qual o potencial professor adquire uma formação pedagógica e académica e desenvolve alguma prática de ensino (Marcelo García, 1999).

**(3) Fase de iniciação** - esta fase refere-se aos primeiros anos de trabalho como docente. Segundo Marcelo García (1991), nesta fase, os professores principiantes aprendem com recurso a estratégias de sobrevivência. Muitos autores caracterizam este período como de tensões e aprendizagem intensiva em contextos usualmente desconhecidos, um período no qual, além da aquisição de conhecimentos

---

<sup>37</sup> É um conceito relacionado com a estabilidade (standardização) ao longo do tempo da organização pedagógica vigente nas escolas, e refere-se ao facto de a estrutura da classe, o modo como as escolas dividem o tempo e o espaço, classificam os alunos e os distribuem por diferentes classes e salas de aulas, dividem o conhecimento por matéria e concedem notas, graus e “créditos” como evidência de aprendizagem permanecer imutável por longo tempo, tanto que tentativas de gerações de reformadores que as procuram modificar têm visto os seus esforços gorados (Tyack & Cuban, 1995, p. 85 *apud* Barroso, 2001; Canário, 2005)

profissionais, os professores principiantes têm de conseguir manter um determinado equilíbrio pessoal (Marcelo García 1992; Gonçalves, 1995; Huberman, 1989).

**(4) Fase de formação contínua ou permanente** - é que corresponde à existência de todas as atividades planificadas pelas instituições e pelos professores de modo a permitir o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ensino.

Refira-se que, embora não menospreze a influência das experiências da prática docente com que os candidatos a professores chegam à formação inicial, Marcelo García (1999) indica apenas as três últimas fases mencionadas por Feiman (1983) como etapas da FP. Imbernón (1999), por seu turno, olha a FP como um processo composto por etapas complementares, identifica-o com o desenvolvimento profissional e considera as mesmas três etapas referidas por Marcelo García. Nas duas secções seguintes aborda-se mais atentamente a formação inicial e a formação contínua.

### **1.3. Formação inicial**

A formação inicial de professores é um processo que se desenvolveu de forma paralela aos sistemas de educação e cuja institucionalização mais efetiva remonta ao século XIX, com consolidação a partir da década de 60 do século XX, impulsionado pela necessidade de responder à crescente exigência socio-económica de formação, quer de mão-de-obra qualificada, quer de cidadãos com instrução no tocante à escrita, leitura e cálculo, que marcaram o século XX (Marcelo García, 1999, Nóvoa, 1987, 1995; Pintassilgo & Oliveira, 2013). Certamente, a progressiva massificação do ensino que despoletou a crise da escola, particularmente na segunda metade do século XX, a introdução da Educação Básica Universal e sua obrigatoriedade em vários países, e a crescente *complexificação* do conhecimento necessário para desenvolver um ensino eficaz aumentaram a pertinência deste género de preparação.

A FIP é, assim, um conceito básico na FP e pode ser definida como “o início institucionalmente enquadrado e formal de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18). Neste sentido, é um momento indispensável de estudo para o exercício da

profissão docente em termos de métodos, técnicas científicas e pedagógicas, bem como da formação pessoal e social (Campos, 2002).

Importa lembrar que o movimento da Educação Permanente que emerge no início dos anos 60 do século XX, num contexto marcado pela explosão e rutura do sistema escolar, para responder às carências e aspirações educativas ligadas aos novos desafios sócio-económicas dos indivíduos, veio questionar totalmente a lógica de acumulação e fragmentação de conhecimentos então vigente. E, segundo Faure (1981), as ideias indagadoras deste movimento - também intimamente relacionado com a noção de aprendizagem ao longo da vida, que ganha força a partir dos nos 90 - apareceram pela primeira vez de forma sistematizada num relatório da UNESCO e, naturalmente, também interpelaram fortemente a forma de pensar a FP. Por isso, no entender de Nóvoa (1989), e não só, aquele movimento marca uma viragem no pensamento sobre a Educação. É nos contornos desse quadro e nos pressupostos da educação permanente<sup>38</sup> que, como se fez antes menção, a FIP é atualmente concebida como primeira etapa de um percurso de formação permanente e aperfeiçoamento que se pretende dinâmico, contínuo e evolutivo, o processo de desenvolvimento profissional (Canário, 2002; Marcelo García, 1999, 2009; Marcelo García & Pryjma, 2013; Formosinho, 2009, entre outros). A FIP corporiza o primeiro momento formal de socialização profissional do professor, e este facto confere à instituição na qual é desenvolvida um cunho forte na criação da identidade profissional do professor (Imbernón, 1999; Canário, 2002).

A identidade profissional é aqui vista não como atributo fixo de uma pessoa, mas como um fenómeno relacional, contextual e evolutivo que se desenvolve ao longo da vida e se vai construindo e afirmando à medida que o professor adquire experiência, sabedoria e consciência profissional (Marcelo García, 2009a). Porque relacional e contextual, a identidade profissional é influenciada por transformações locais e globais características da sociedade e pela crise do sistema escolar (Bolívar, 2006 *apud* Marcelo García, 2009b).

---

<sup>38</sup> Os pressupostos da educação permanente são: (i) O homem é um ser inacabado; (ii) uma sociedade de mudança exige uma educação permanente; e (iii) a questão não é adquirir, de forma exacta, conhecimentos absolutos, mas de se preparar para elaborar, ao longo da vida, um saber em constante evolução e de “aprender a ser” (Faure, 1981, p. 10).

Por outro lado, a identidade profissional é também um processo intimamente associado ao desenvolvimento profissional, dentro do qual é suposto ser gerada, e tal como este, tem na FIP o seu começo, atendendo a que esta consubstancia o começo da aquisição da experiência, sabedoria e consciência profissional para o exercício da atividade docente. É nesta linha que se considera que o objetivo de qualquer programa de formação é o de ensinar a “competência de classe ou conhecimento do ofício” (Marcelo García, 1999, p. 80). Corroboramos a ideia deste autor no sentido de que a FIP deve munir o professor das competências (práticas e teóricas) e atitudes exigidas à atividade docente, devendo desenvolver nele o que Katz & Rath (1985) designaram de *disposição* e *conteúdo*, duas componentes essenciais (e identitárias) do que o professor necessita para o exercício da sua função.

Enquanto a disposição é uma “característica atribuída a um professor, que se refere à tendência das suas ações num contexto particular” (Katz & Rath, 1985, p. 301), o conteúdo diz respeito aos conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências (Marcelo García, 1999). As disposições remetem para as atitudes ou propensões para agir e Marcelo García adverte que não devem ser confundidas com habilidades ou destrezas, na medida em que estas são do âmbito do conteúdo<sup>39</sup>. Nesse contexto, nos identificamos com este autor quando argumenta que um professor pode dominar uma determinada destreza ou competência inerente à atividade de ensinar e não a aplicar em benefício dos alunos por não estar na disposição de o fazer. Aliás, a nosso ver, as disposições têm merecido pouca atenção na FP e não será alheio a isso parte do fracasso dos sistemas educativos na melhoria da qualidade de ensino e mesmo na concretização de algumas de suas reformas e inovações. O saber fazer é essencial, mas não se concretiza sem a *disposição para*, daí a necessidade de não se descuidar esta componente formativa.

A FIP, enquanto função institucional, tem por funções: (1) formar e treinar para assegurar uma preparação adequada; (2) controlo e certificação ou permissão para o exercício da profissão, e (3) a dupla e paradoxal tarefa de, por um lado, ser agente da mudança do sistema educativo, contribuindo para a socialização e, por outro, de

---

<sup>39</sup> Conteúdo aqui pretende todos os saberes curriculares a considerar num currículo de formação de professores como: conhecimentos científicos, disciplinas de fundamentação profissional e prática docente (Marcelo García García, 1999, p. 82-83).

apoiar a socialização e reprodução da cultura dominante (Marcelo García, 1999). Repare-se que os objetivos de formação apontados por diferentes autores, entre os quais Joyce & Clift (1984), podem encontrar seguimento nestas funções, que parecem transversais, quando consideradas no âmbito da função social da escola.

Parece importante convocar especialmente para esta fase formativa o conceito de isomorfismo pedagógico, entendido como estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes, os métodos e os procedimentos, os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores (Niza, 2009, 2013a). Assume-se que a adoção dessa estratégia pode concorrer para a superação dos aspetos negativos da fase do pré-treino.

Ainda relacionado com esta fase, especificamente no que toca ao estágio profissional situado nesta etapa, importa invocar o conceito de supervisão, entendida como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão e Tavares, 2003, p. 197), um conceito que começou por assumir um carácter de fiscalização e inspeção e foi evoluindo para uma perspetiva de acompanhamento, orientação e ajuda e alargou o seu âmbito de uma dimensão didática para uma dimensão institucional educativa (idem). É de lembrar que a visão tradicional da supervisão inscrita em modelos de mestria ou de racionalidade técnica da formação de professores, excessivamente centrada no supervisor e na avaliação sumativa (Moreira, 2004) é pouco compatível com a assunção mais ampla e construtivista de supervisão, como “teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto” (Vieira, 2009, p. 199).

Retomamos a questão das funções da FIP atrás descritas, para referir que segundo Campos (1995), reportando-se ao contexto português, a FIP é da incumbência das instituições de ensino superior ou universidades. Na verdade, um olhar geral sobre a investigação acerca da FP denota que, genericamente, em vários outros países ocidentais, a FIP, até finais do século XX, era de nível de licenciatura ou



equivalente e da competência de instituições de ensino superior (incluindo nesta designação as universidades). No caso de Portugal, no âmbito do processo de Bolonha (que abrange vários países da Europa), através do decreto-lei nº 43/2007 que institucionaliza um novo modelo de FP, as condições para habilitação profissional passaram a situar-se no 2º ciclo (mestrado pós-Bolonha). Note-se que este decreto veda o exercício da docência a quem não possua habilitação profissional para o efeito, como até então se verificava em algumas situações (Pintassilgo & Oliveira, 2013):

Procura-se, assim, (...) pôr termo ao recurso a professores eventuais, provisórios ou sem habilitação profissional, uma presença constante no sistema desde que a formação de professores de ensino secundário foi institucionalizada no início do século XX, em particular no contexto de massificação desse nível do ensino, desencadeado nos anos 60 e 70 desse mesmo século (p. 27).

Os autores explicam também que o acesso exclusivo ao exercício da docência a pessoas com qualificação profissional e sua localização no 2º ciclo (mestrado pós-Bolonha) são considerados pelo legislador uma elevação do nível de qualificação do corpo docente valorizadora do estatuto socioprofissional dos professores. Porém, chamam a atenção para a eventualidade disso não passar de uma ação meramente retórica, alegadamente por o tempo de estudos no ensino superior previsto para atingir o nível de mestrado dos cursos pós-Bolonha (2º ciclo) e cobrindo componentes semelhantes corresponder genericamente aos mesmos cinco anos das antigas licenciaturas. No nosso entender, o desafio está na capacidade de captar e capitalizar as potencialidades desta nova organização de estudos superiores para dar o salto qualitativo subjacente à mudança pretendida. Assim, parece-nos que o diferencial estará na capacidade de rentabilizar melhor os recursos humanos e materiais, hoje disponíveis para, no mesmo período de tempo, fazer-se mais com melhor qualidade e para uma qualificação mais elevada do que se fazia anteriormente.

Relativamente à organização dos conteúdos nos programas de FIP, baseados numa investigação realizada em 25 países pela UNESCO em 1966, Landsheere (1979) e Ibáñez (1980 *apud* Marcelo Garcia, 1999) concluíram que comporta basicamente quatro componentes e indicaram as respetivas proporções em termos de tempo, nomeadamente: Educação Geral (30%), Educação Especializada (30%), Estudos

Pedagógico (25%) e Práticas (15%). Cerca de 20 anos depois, um estudo de Egberd (1985) referente a 40 instituições de formação de professores encontrou estas mesmas componentes assim distribuídas: matérias especializadas (45%); currículo e métodos (30%), fundamentos de educação e ciências relacionadas (15%) e experiências práticas (10%). Estes dois estudos têm sido uma referência importante na investigação sobre esta matéria e, como se pode ver em Marcelo García (1999), pese embora algumas diferenças nas combinações ou nas proporções de tempo, aquelas quatro componentes estão tendencialmente presentes nos estudos sobre a FIP. A título ilustrativo indique-se, por exemplo, que as componentes formação científica, formação em ciências de educação e prática pedagógica referidas em Roldão (2011) podem encontrar correspondência nas dos estudos supracitados.

Do ponto de vista do conhecimento que comportam, os currículos da FIP podem seguir três modelos: (i) integrado, isto é, sem separação entre disciplinas com forte interligação entre conceptual e estrutural entre os diferentes cursos para concretizar metas interdisciplinares; (ii) colaborativo, no qual o currículo é composto por cursos separados e que se interligam através de temas concretos, na fase de especialização, e nos quais a integração ocorre; e (iii) segmentado, onde o currículo é constituído por cursos pouco articulados entre si, na expectativa de que os formandos façam a necessária integração (Lasley & Payne, 1991). Na ótica destes e de muitos outros autores, entre os quais Nóvoa (1991b), Campos (1995), Marcelo García (1999), Pacheco (2003), Roldão (2011), este é o modelo dominante.

O currículo segmentado pode ser concorrente ou consecutivo, sendo que no primeiro os estudos profissionais, a formação em conteúdos e a formação geral ocorrem em simultâneo, enquanto que no segundo a formação no conhecimento geral e especializado precede a formação em conhecimentos profissionais ou pedagógicos (Marcelo García, 1999). Remetendo ao seu país, onde este tipo de modelo curricular é mais usual no ensino secundário, o autor corrobora Lasley & Payne (1991, p. 215) quando dizem: “os cursos se podem considerar como entidades separadas e cada professor pode ensinar com pouca ou nenhuma preocupação com o que ensina outro professor”.

No mesmo âmbito da organização de conteúdos curriculares, no contexto português fala-se de modelo integrado e modelo sequencial - bietápico e trietápico - (Campos, 1995; Pintassilgo & Oliveira, 2013). Para os dois últimos autores, os modelos com tendência de integração são mais comuns em institutos superiores de educação e universidades novas, enquanto que os sequenciais aparecem mais associados às faculdades de letras e de ciências. O modelo sequencial nasceu nas Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa e do Porto e na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, em 1971, e foi generalizado em outras universidades em 1998 (Pacheco, 2003), mas esse modelo tem também origem parcial nos modelos de formação dos Cursos Superiores de Letras (em 1901), que previam separação entre ensino de conhecimentos específicos de uma dada área (ciências de especialidade) por um período de 3 anos e posteriormente ensino de saber pedagógico por um ano (Pacheco, 1995). É de destacar que esse modelo não previa estágio. Já o modelo integrado tem origem na Lei nº 5/73 e encontrou nas universidades novas, então criadas, o primeiro espaço de materialização (idem).

Pacheco (2003) discute os modelos integrados e os modelos sequenciais e alega que nenhum dos tipos ancora num projeto global de formação, uma vez que:

a interdisciplinaridade é ainda uma palavra proibida em termos de prática docente universitária. Consequentemente, a integração é feita pela justaposição de componentes e a prática pedagógica, ao desligar-se dos contextos reais de ensino, adopta os cânones de uma disciplina marcada pelo academicismo (p. 149).

Na sua perspetiva, o ano de estágio descaracterizou-se, porque o que era presumível funcionar de forma integrada entre a escola e a universidade para o concretizar não acontece e as duas entidades permanecem realidades distintas tal é a falta de diálogo entre elas<sup>40</sup>. O que nos parece, à luz do debate em curso na investigação sobre esta matéria, é que a fraca permeabilidade entre as instituições formadoras e as escolas - espaço no qual os professores irão ensinar - carece de melhor atenção, sobretudo da parte das entidades detentoras da incumbência de formar, considerando o papel decisivo e incontornável da escola na socialização dos professores, de que a

---

<sup>40</sup>Segundo Pacheco (2003), os critérios de seleção dos orientadores de estágio, a supervisão feita pelas instituições de formação, a vulgarização do estágio e a falta de comunicação entre as escolas e as instituições de formação são algumas das marcas da descaracterização do estágio (p. 149).

investigação sobre culturas docentes tem vindo a dar indicações inequívocas, como transparece na secção 5 deste capítulo.

Ainda a propósito de modelos sequenciais *versus* integrados, refira-se que Roldão (2001a, b), secundado por Pacheco (2003), afirma que uns e outros se subordinam ao mesmo *Paradigma dominante comum*, dado que:

os diversos modelos divergem predominantemente pelos arranjos organizativos que adoptam relativamente a essas componentes no plano da sequência (integrado, sequencial ou bietápico), da progressão (gradualidade da presença ou coexistência das componentes *versus* sua organização separada e sequencial) e do *locus* de exercício da formação (componentes asseguradas na instituição *versus* componentes asseguradas no terreno da prática profissional); em todos os modelos mesmo os designados como integrados, a relação entre as componentes é predominantemente aditiva (Roldão, 2001a *apud* Roldão 2011, p. 186).

Roldão considera mesmo que a organização dos planos curriculares inscreve-se na *racionalidade técnica* que separa as componentes da conceção das da ação e assumem a ação meramente como um campo de treino e aplicação da teoria.

Pintassilgo & Oliveira (2013) também aludem à questão da integração das componentes dos cursos de FIP, mais especificamente no atinente aos programas dos cursos pós-Bolonha<sup>41</sup>, que classificam de bietápicos<sup>42</sup>. Concentrando-se no 2º ciclo - por ser nele que é desenvolvida a formação profissional - estes autores afirmam que esses programas, potencialmente, favorecem a interligação entre as componente do ciclo, mas advertem que o facto de os modelos se organizarem de modo integrado poder propiciar integração não implica necessariamente que ela se efetive, pois a concretização dependerá também da ação dos agentes envolvidos.

---

<sup>41</sup> A Declaração de Bolonha assinala uma mudança nas políticas relativas ao ensino superior dos países da União Europeia e estabelece um Espaço Europeu de Ensino Superior baseado em três ciclos de estudos articulados, nomeadamente: 1º ciclo (nível de licenciatura), com uma duração de seis a oito semestres (180 a 240 ECTS); 2º ciclo (nível de mestrado), com a duração de um ano e meio a dois (90 a 120 ECTS), podendo, exceccionalmente, ter a duração de dois semestres (60 ECTS) e 3º ciclo (nível de doutoramento), com duração de 3 a 4 anos (180 a 240 ECTS). Sendo que a formação profissional (neste caso a FIP) à luz da Declaração de Bolonha passa a ser desenvolvida no 2º ciclo de estudos (Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

<sup>42</sup> Na formação de professores pós-Bolonha, o 1º ciclo (1ª etapa) desenvolve uma formação científica, humanística ou artística e na 2ª etapa (2º ciclo) desenvolve-se a formação pedagógica - formação profissional- (Pintassilgo & Oliveira, 2013).

A prática docente e o saber prático ocupam um lugar chave na atividade docente e vários autores reclamam que a prática docente não seja assumida somente como mera aplicação de teoria (visão aplicacionista), mas como um espaço de reflexão e análise fundamentada dessa prática e produtor de um conhecimento que contribua para aprofundar e melhorar a teorização do ensino. Nesse âmbito, diversos investigadores, fortemente influenciados sobretudo por Donald Schön e pela epistemologia da prática (1983, 1987), falam de professor como prático reflexivo, entendido como um profissional em ação, que elabora o seu conhecimento a partir da reflexão relativa à sua prática. Roldão (2004, 2007a, 2012) opta por chamar aos professores *profissionais de uma prática*, pois defende que não são (ou não devem ser) apenas práticos no sentido da praticidade, genericamente atribuído (de alguém que se limita a aplicar a teoria, um executor), mas devem ser tomados como quem também investiga e teoriza a prática que desenvolve, uma ideia próxima da de *conhecimento da prática* (Cochran-Smith & Lytle, 1999a) como a definimos adiante na sub-secção 1.5.

Formosinho (2009) participa da reflexão sobre a formação para o saber prático como uma das componentes da FIP, defendendo que ela se concretiza em três etapas: (1) a primeira é referente ao desempenho do ofício de aluno, ou seja, é uma descrição do que significa ser professor, que deriva do tempo em que o candidato a professor era aluno; (2) a segunda comporta a prática docente dos seus formadores, ou seja, o formando aprende com a prática docente dos seus formadores e (3) a terceira e última etapa é composta pela componente curricular da formação profissional de professor explicitamente concebida para iniciar os candidatos a professor ao mundo da prática docente e para desenvolver as competências práticas necessárias ao desempenho adequado e responsável no futuro professor.

Na esteira disto, parece-nos crucial que os formadores não menosprezem que a sua prática docente é uma das referências para os seus alunos, sobretudo na fase da formação inicial, e que o seu exercício (in)compatível e (in)coerente de ensino pode concorrer (ou não) para a consecução dos objectivos previstos na componente curricular prática da formação que desenvolvem. Aliás, assim é nas actividades tradicionalmente consideradas profissões, como Medicina, Engenharia, etc., nas quais

a prática dos formadores também ensina, na medida em que é partilhada com os formandos e pode ser comentada e/ou discutida. Neste contexto, o desafio da FIP é imenso e Nóvoa (1992) explicita a complexidade envolvida nesse repto ao afirmar que a “formação de professores é um campo sensível pois não só forma profissionais, nele também se produz uma profissão” (p.26).

Interessa ainda sublinhar que numa altura em que Nóvoa (2009b) sugere a valorização da prática e do trabalho em equipa e a passagem da formação para dentro da profissão (tal como acontece em outras profissões), atribuindo-se um papel mais relevante aos professores mais experientes e à escola (transmissora da cultura profissional) na FP, o distanciamento entre as instituições superiores formadoras de professores e as escolas onde a formação prática é desenvolvida, referido por Pacheco (2003), parece estar a intensificar-se com a retirada do poder aos professores orientadores de estágio/orientadores cooperantes. Pelo menos é o que indiciam Pintassilgo & Oliveira (2013) em alusão ao novo modelo de formação de professores em Portugal:

O modelo anterior criava algum equilíbrio entre os papéis respetivos das instituições de ensino superior e das escolas dos ensinos básico e secundário onde os alunos estagiavam no último ano do curso; no atual modelo a balança desequilibra-se, claramente, para o lado das instituições do ensino superior. Isso surge como natural, uma vez que são estas as responsáveis pela formação, mas permanece uma questão: em que medida essa opção menoriza (ou não) o papel dos contextos de formação profissional que essas escolas representam? Ao mesmo tempo, a responsabilidade dos atuais orientadores cooperantes pode parecer diminuída, uma vez que deixam de ser corresponsáveis pela avaliação dos alunos, embora devam ser ouvidos pelos professores universitários responsáveis pela iniciação na prática profissional. Tendo em conta a tradicional influência que a figura do orientador de escola tinha no percurso dos futuros professores, uma questão se pode colocar: aquela opção terá (ou não) efeitos perversos na qualidade da formação, ao contrário do que se pretendia ao valorizar o âmbito universitário? Ou, pelo contrário, a presença regular do formador da instituição do ensino superior na escola, criando uma equipa colaborativa com valências complementares que sustenta os formandos, não poderá contribuir para uma formação de maior qualidade? (p. 39).

Como se depreende, o debate prossegue com oscilações à procura de consensos e novos equilíbrios que confirmem a desejável eficiência à FIP e promovam a sua articulação com outras fases formativas em prol de uma atividade docente eficaz e

inserida num processo de desenvolvimento profissional mais integrado. Como se discute no Capítulo IV, Secção 5 deste estudo, que aborda as relações entre as escolas e as IES na construção do conhecimento profissional, entendemos que a necessária transformação das culturas docentes a favor da eficácia da FIP beneficiaria com a criação de equipas com membros de ambas as partes e que, respeitando a especificidade e potencialidades dessas partes, partilhem funções, responsabilidades e poder na formação de novos professores, de modo a garantir que os esforços das IES na FIP encontrem espaço de concretização nas culturas das escolas que comandam a ação docente.

#### **1.4. Formação contínua**

A formação contínua de professores (FCP) surge primeiramente como uma etapa subsequente à formação inicial, fundamentalmente concebida para a reciclagem<sup>43</sup>, capacitação e/ou aperfeiçoamento de professores em aspetos lacunares de seus saberes, decorrentes sobretudo de mudanças curriculares, do desenvolvimento do conhecimento relacionado com os domínios científicos das matérias escolares que lecionam e da massificação escolar, que a partir da segunda metade do século XX colocou ao ensino o desafio de lidar com públicos cada vez mais numerosos e heterogêneos (Ponte, 1998; Marcelo García, 1999; Day, 2001, 2005; Campos, 1995, 2002; Eurydice, 2002). Porém, progressivamente, a FCP vai assumindo uma perspetiva mais ampla de componente do processo integrado e permanente de desenvolvimento profissional (Marcelo García, 1999; Campos, 2002; Day, 2005, entre outros). Assim, na senda de diversos outros autores, para Campos (2002), “as ocasiões de FCP, qualquer que seja a modalidade, são apenas um subconjunto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional que integra ainda o processo de socialização profissional e ocasiões informais e de autoformação” (p. 60).

Lembramos que a FCP insere-se no contexto da formação permanente (conceito com o qual por vezes se confunde) e desde a sua institucionalização foi considerada um direito do professor, um complemento, aprofundamento e atualização de

---

<sup>43</sup> A reciclagem é um aspeto específico de aperfeiçoamento e pode ser definido como uma ação de treino intensivo, necessário quando há crise de qualificação, levada a cabo quando o conhecimento que o professor possui da matéria se torna obsoleto ou quando se deteta uma lacuna na formação de professores. (Landsheere, 1975 *apud* Marcelo Garcia Garcia, 1999).

conhecimentos e competências profissionais, possibilitando a mobilidade e a progressão na carreira docente (Martins, 1997), mas hoje é também vista como uma necessidade e uma exigência do professor. Assim o diz Nóvoa (1995), reiterando que “a Educação Permanente começou por ser um *direito* pelo qual se bateram sucessivas gerações de trabalhadores; depois transformou-se numa *necessidade* ditada pelas mudanças no mundo do trabalho; e agora impõe-se como uma *obrigação* para conseguir um emprego digno” (Nóvoa, 2009c, p. 9).

Em diversos países a necessidade e obrigatoriedade da FCP está plasmada e regulada. A esse respeito, EURYDICE (2002) - num relatório que analisa comparativamente alguns aspectos desejáveis relativos à formação contínua de professores nos países europeus - dá conta de que em 16 países da Europa este tipo de formação é obrigatória, em 11 é opcional e em 6, entre os quais Portugal, é facultativa e é requisito de progressão na carreira. Regra geral, na linha dessa obrigatoriedade, são fornecidas indicações sobre a quantidade de ações de formação a frequentar por ano e/ou número de créditos exigidos para o professor ser promovido. É de salientar que, no caso de Portugal, a ligação da FCP à progressão na carreira, embora seja vista como um bom princípio, é também considerada portadora de um efeito perverso, na medida em que a associação das ações de formação contínua à aquisição de créditos para a progressão na carreira faz com que a ascensão profissional e/ou melhoria salarial sejam a motivação central para a busca dessa formação, e não o aperfeiçoamento profissional, como era suposto ser (Alonso, 1998, Flores & Pacheco, 1999; Estrela, 2001, entre outros).

Em Portugal, a FCP foi instituída pela Lei de Bases em 1986, mas só arrancaria de forma efetiva em 1992, após a sua institucionalização por via do Regime Jurídico da Formação Contínua - Decreto Lei 249/92, de 9/11 e pelos primeiros programas concretos (Foco e Forgest, 1992). Mesmo assim, é de notar que, de forma pontual e precária, a FCP em Portugal remonta ao século XIX através das conferências pedagógicas então realizadas para a partilha de questões que afetavam os professores (Nóvoa, 1995); no início do século XX desenvolveu-se através das Escolas Normais, assumidas como lugar de reflexão de experiências e de prática (lugar de afirmação profissional); e nos anos 80 ficou muito ligada à profissionalização em serviço



(Nóvoa, 1992a). Nesta fase, duas grandes falhas eram apontadas à FCP: ausência da *pessoa* do professor e da *organização* escola. Ou seja, considerava-se que este tipo de formação ignorou o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e não valorizava a articulação com a escola - por exemplo, com os projetos de escola no que toca a sua organização, autonomia e poder de decisão (Martins, 1997). Em grande medida, isso sucedeu porque a preocupação das ações formativas estavam mais orientadas para dar resposta aos objetivos do desenvolvimento do sistema educativo quanto às suas necessidades de reformas do que para a atividade docente.

No cômputo geral, desde a década de 70 do século XX, os termos formação contínua e desenvolvimento profissional aparecem como designações correntes e por vezes com sentidos sinónimos e, por isso, utilizadas de forma indiferenciada. Contudo, é preciso frisar que presentemente diversos autores declaram estes conceitos não equivalentes, porquanto a FCP é apenas uma componente do desenvolvimento profissional de professores (DPP), entendido como um processo que envolve também componentes como formação inicial, formação especializada, etc. (Ponte, 1998; Campos, 2002). Na ótica de Ponte, e não só, a FCP é muito associada a cursos e momentos de formação formal, enquanto que o DPP agrega a ideia de formação contínua continuada (Tardif, 2002), essencial na sociedade contemporânea porque compatível com o desejável e defendido espírito da *aprendizagem ao longo da vida*.

Quanto aos conceitos de FCP, há definições que focam mais o carácter formal e pontual inicialmente conferido a esta formação definindo-a como: “ocasiões de formação representados pelos colóquios, seminários, congressos, encontros, acções de formação de curta duração, etc.” (Campos, 1995, p. 26). Mas também existem conceitos que acentuam o carácter de complemento da formação inicial, reciclagem ou aperfeiçoamento atribuído à FCP, como é o caso deste no qual se afirma que ela visa:

actualizar, desenvolver e enriquecer o conhecimento que os professores adquiriram durante a sua formação inicial e/ou dotá-los dos conhecimentos ou competências profissionais que lhes fazem falta numa etapa da sua carreira. A formação contínua, pontualmente, pode servir também para facilitar o início de reformas educativas” (EURYDICE, 2002, p. 103).

Encontramos ainda conceitos que vincam o carácter institucional dessa formação e a sua orientação para a transformação pretendida. É disso exemplo a definição que se segue, na qual a FCP é apresentada como:

Formação que engloba todos os processos formativos organizados e institucionalizados subsequentes à formação profissional inicial com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas, favorecer a promoção social dos indivíduos, bem como permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, económico e social (Portugal, 2001, p. 26).

Note-se que as definições acima retratam a conceção inicial do conceito e que é persistente em alguns espaços, como é o caso de Moçambique A Formação Inicial de Professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelam e. Mas na ótica do movimento da educação permanente, como foi antes dito, a tendência é assumir a formação como um processo de desenvolvimento contínuo inserido *na aprendizagem ao longo da vida*, o que segundo diversos autores é um imperativo das sociedades contemporâneas. Nessa linha, o conceito de FCP avançado por García Álvarez (1987), por exemplo, já alarga o círculo deste tipo de formação a toda a ação formativa (formal ou não) tendente ao exercício eficaz da atividade docente, definindo-a como:

toda a actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para um desenvolvimento eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas (*apud* Marcelo García, 1999, p. 136).

A preocupação de convocar para o centro deste conceito o auto-envolvimento do professor e tudo o que este faz intencionalmente para um desempenho mais adequado da sua atividade parece ganhar vitalidade. E, a esse respeito, Korthagem, referido em Flores & Simão (2009), declara que “se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento<sup>44</sup>” (p. 44). Há que investir mais na elevação da capacidade dos docentes dirigirem a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construírem as suas próprias teorias e práticas, ou seja, os professores

---

<sup>44</sup> O desenvolvimento é aqui entendido no sentido abrangente como Fullan (1990) o define, ou seja, incluindo “qualquer actividade ou processo que tende a melhorar competências, atitudes, compreensão ou actuação, relativamente a papéis actuais ou futuros” (p. 3).

têm de passar de objetos a sujeitos da sua formação (Estrela *et al.*, 2005), uma formação percebida como um *fazer permanente* que se refaz continuamente na ação (Alarcão, 1996).

Nesse sentido, destacamos a visão de Estrela *et al.* (2005), a favor de se repensar a FCP, na qual os autores avançam um conceito ambicioso, sugerindo que a formação contínua seja definida como “um conjunto de interações e cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, capazes de favorecer a investigação da prática reflexiva e a profissionalização interativa e de estimular a sinergia das competências profissionais de todos os intervenientes” (p. 139). Propiciar interações e cooperação entre as entidades mais diretamente envolvidas na formação, nomeadamente investigadores, professores e formadores em prol da sua competência profissional traz benefícios para as partes e para o processo gerador dessa formação e pode conferir maior eficácia e legitimidade à FCP, alicerçadas numa ação reflexiva coletiva e concertada dos seus principais agentes.

Na mesma linha, Roldão (2007c), que considera fraca a articulação entre as escolas e as instituições formadoras, recomenda mais investigação para fundamentar melhor a conceção da ligação das duas comunidades, permitindo “uma inflexão também nas lógicas de formação contínua em escolas que se tornem parceiras das instituições formadoras - na formação, no enquadramento dos futuros e recém-profissionais e na investigação produtora de saber transferível e não apenas instrumental” (p. 64).

É verdade, e diversos autores o reconhecem, que a FCP deu um enorme salto quantitativo a partir da década de 90 e o discurso sobre o conceito vai sendo consensual. Todavia, se ao nível do discurso as ideias vão ganhando consistência, o mesmo não pode dizer-se da sua concretização, que se confronta com tensões e regista dificuldades que importa sinalizar e envidar esforços para superar. A seguir damos conta de alguns dos aspetos menos conseguidos na FCP, reportando-nos à investigação significativa mais recente que os elucida.

### **1.4.1. Percalços na conciliação de intenções e práticas da Formação Contínua de Professores**

Segundo Teodoro (2006), em meados da década de 90, vários estudos sobre a FCP que estava a ser realizada em Portugal mostravam um panorama inquietante, especificamente: (i) As ofertas de formação continuavam desligadas dos contextos escolares e das suas necessidades, sendo frequentemente determinadas apenas pela simples disponibilidade de formadores numa dada área; (ii) A procura da formação era cada vez mais destinada a resolver, de forma expedita, o problema dos créditos dos professores para progressão na carreira; (iii) Os centros de formação estavam cativos de professores afastados de funções diretivas nas escolas ou que revelavam algum cansaço das aulas. Por outro lado, por exemplo, apesar de ser claro que a FCP deva privilegiar todas as *práticas profissionais docentes*<sup>45</sup>, tendo em vista um melhor desempenho da missão do professor, não se pode ignorar o carácter substantivo do ensino (aulas) na missão da escola. Por isso, sublinhamos o registo preocupante, na revisão da investigação portuguesa, por exemplo, da falta de alusão explícita na investigação envolvendo professores em formação contínua do impacto dessa formação no seu desempenho na formação de seus alunos. Esse quadro representa claramente um desafio a superar. Em contrapartida, importa assinalar que, reportando-se à América do Norte, Tardif (2002) constata justamente o contrário:

Nos Estados Unidos calcula-se que existem atualmente milhares e milhares de pesquisas realizadas nas salas de aula. Essas pesquisas produzem resultados que podem ser utilizados pelos professores para melhorar suas práticas profissionais. Porém, o mais importante, talvez, é que essas pesquisas são globalmente baseadas na ideia de que os professores de profissão são detentores de saberes (conhecimentos, competências, habilidades) que a pesquisa deve procurar desvelar e incorporar nos programas de formação inicial. Noutras palavras, a prática profissional não é mais considerada simplesmente como sendo objeto ou um campo de pesquisa, mas um espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores. Desse ponto de vista, a produção de conhecimento não é somente um problema dos pesquisadores, mas também dos professores (p. 290-291).

Três ideias parecem aqui fundamentais, a saber: a pesquisa do que se passa na sala de aula e a sua reversão a favor da melhoria do ensino; explicitação dos *saberes*

---

<sup>45</sup> No âmbito da sua missão, assume-se como espaço profissional de actuação do professor não somente a sala de aulas mas também a escola e a comunidade educativa (Estrela *et al.*, 2005, p. 113).

*profissionais dos professores*<sup>46</sup> competentes e sua inclusão nos programas de FIP; colaboração e partilha de responsabilidade entre investigadores e professores na investigação e produção de conhecimento profissional docente.

Ainda relativamente ao contexto português, é de salientar a escassez, na investigação feita nesse país nas últimas décadas, de análises explícitas de questões referentes à natureza do conhecimento profissional nos estudos sobre FCP e em contexto (Roldão, 2007c, p. 96). Na sua apreciação crítica a essa investigação, esta pesquisadora denuncia igualmente o facto de o modelo de professor reflexivo dominante na teorização não encontrar sequência na dimensão operativa:

é claramente dominante uma teorização apelante e aparentemente quase consensual sobre o modelo de professor reflexivo, mas apagando do interior da sua reflexão a dimensão operativa, necessariamente mobilizadora de dimensões técnico-didáticas que estão no centro do processo analítico reflexivo da prática de ensinar que o define como professor.

Em alusão à tendência de persistência de dualidade entre o discurso e as práticas na investigação sobre o trabalho docente - que quase nada diz sobre o impacto da FCP na sala de aula - Roldão *et al.* (2006) fazem menção da necessidade de se *capturar* a realidade através da articulação e questionamento mútuo de discurso e práticas e defendem uma investigação desenvolvida “no sentido da complexidade, pela desmontagem da realidade existente no sentido de produzir saber que permita configurar e debater cenários de melhoria” (p. 80). Trata-se, pois, de realizar uma análise crítica sobre a prática, fundamentada na teoria, e de produzir um discurso que ajude a melhorar tanto a prática profissional como a teorização sobre o conhecimento profissional, uma visão que parece comungar do conceito de *conhecimento da prática* defendido por Cochran-Smith & Lytle (1999a).

Por fim, atendendo à assumida pretensão de alinhar com a perspetiva de formação como processo de desenvolvimento profissional integrado e contínuo, com que também nos identificamos, sublinhamos outra grave anomalia desvendada na revisão da investigação realizada por Roldão (2007c), que urge superar: falta de

---

<sup>46</sup> Segundo Tardif (2002), a reflexão sobre a natureza dos saberes profissionais dos professores no sentido de explicitar quais são esses saberes? quais são as suas fontes? de que modos são integrados no trabalho dos professores? quem produz e legitima esses saberes? está no centro do debate actual sobre profissão docente (p. 294,295).

comunicação entre formação inicial e a formação não inicial, bem como a escassez de investigação que elucide formas de as articular. Associado a isso refiram-se, a título ilustrativo, algumas dicotomias apontadas pela autora, a saber:

a associação da investigação sobre supervisão ao campo da formação inicial e particularmente a situações de estágio, e sua ausência do campo da formação não inicial; (...) a quase exclusividade da investigação em didáctica no campo da formação inicial e o seu esbatimento na investigação sobre formação não inicial (p. 69).

Além disso, a formação não inicial apoia-se amplamente em conceitos de aprendizagem profissional em contexto e exclui a dimensão supervisiva. Roldão entende que esse procedimento induz a falsa ideia de que a formação em contexto é auto-gerida e não carece de mecanismos supervisivos. Parece ficar evidente que a FCP precisa de se tornar mais coerente e de ganhar um sentido mais autêntico na ação docente. Encará-la como prática externa de melhoria de conhecimento e enriquecimento pessoal desligada da prática da sala de aula e dos resultados dos alunos como desvenda Roldão (2007c) não parece compatível com a intencionalidade da FCP qualquer que seja a perspetiva de FP adotada e tão pouco com a de DPP tal como é hoje assumido e fundamentado.

### **1.5. Desenvolvimento profissional**

A importância da formação nas sociedades contemporâneas, sobretudo a partir da década de 60 e mais tarde nos anos 90, em todas as áreas da atividade social é um dos “grandes mitos da segunda metade do século XX” (Ferry, 1987, P. 30). Aliás, pela relevância que a escola ganhou nesse período, o século XX ficou também conhecido como *o século da escola* (Roldão *et al.*, 2006).

A afirmação da escola à escala global foi acompanhada por crise, tensões e ruturas inerentes à universalização do ensino e desafiou a capacidade da formação de professores, em quantidade e qualidade, bem como a compatibilização do conceito de formação com as mudanças sócio-económicas e políticas que a despoletaram. Nesse contexto, a noção de DPP, inicialmente confundida com a de FCP e de educação permanente (Marcelo García, 1999), como se referiu na secção anterior, evoluiu rapidamente para uma perspetiva mais ampla e integrada (Marcelo García & Pryjma, 2013). É na esteira desta conjuntura que Marcelo García (2009a) indica que “o

conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (p. 7), e aponta como algumas das causas dessa mudança a busca da identidade profissional e a emergência do conceito de *aprendizagem ao longo da vida*.

Sem pretensão de desenvolver uma abordagem alargada nem exaustiva sobre este assunto, pois não cabe neste estudo, situado na FIP, procuramos retratar o ponto de situação da discussão do conceito DPP, com o intuito de explicitar a perspetiva com que o assumimos nesta investigação. E fazemo-lo apoiados sobretudo em Marcelo García (1999, 2009a); Marcelo García & Pryjma (2013) e Formosinho (2009), convocando algumas das definições mais significativas de autores que se ocupam com o assunto.

Assim, nas décadas de 80 e 90 destacam-se os conceitos<sup>47</sup> de DPP apresentados por alguns dos autores relevantes nesta matéria referidos em Marcelo García (1999, p. 27; 137-138), Marcelo García (2009a, p. 9-10), Marcelo García & Pryjma (2013, p. 45):

Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, um clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas (Dillon-Péterson, 1981).

Atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como indivíduo ... O desenvolvimento profissional actual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas pessoas que estão ligadas à escola moderna (Fentermacher e Berliner, 1985).

A capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise dos dados (Rudduck, 1987, p. 129).

Aquelas actividades planificadas para ou pelos professores, concebidas para ajudar a planificar mais eficazmente e para alcançar os objectivos educativos propostos (Ryan, 1987).

---

<sup>47</sup> Os destaques a negrito nas definições listadas foram introduzidas pela autora do presente estudo e não constam nas originais.

Um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira ...O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de *aprendizagem* (Fullan, 1987, P. 215).

O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (Heideman, 1990, p. 4).

O desenvolvimento profissional de professores constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuras (Fullan, 1990.p. 3).

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

A actividade de formação de professores que responde a uma preocupação consciente institucional, e que procura melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, em particular em relação ao ensino (O' Sullivan, 1990, p. 4).

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

O desenvolvimento profissional do docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós, ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (Day, 1999, p. 4).

As noções acima incluem diversas ideias, mas as mais transversais têm a ver, em primeiro lugar, com o facto de o DPP ser um processo contínuo (ao longo da vida/da carreira). A seguir, menos forte mas igualmente importante, sobressai a ideia do DPP ser uma atividade inserida numa organização (escola) e pensada na relação com os outros (colegas/grupo). Por fim, em terceiro lugar, ressaltam as ideias que associam



este conceito à finalidade do ensino (melhorar a aprendizagem dos alunos, atingir os objetivos educativos propostos, melhorar a qualidade de educação na sala de aula).

Na primeira década do século XXI destacamos quatro conceitos de desenvolvimento profissional, os dois primeiros referidos em Marcelo García (2009a); um de autoria deste e outro de Formosinho (2009), mas com conteúdo similar ao de Marcelo García (2009a):

Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que permitam melhorar as suas práticas (Bredeson, 2002, p. 663).

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

Desenvolvimento profissional docente é um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (Marcelo García, 2009a, p. 10).

Um processo contínuo de melhorias de práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (Formosinho, 2009, p. 226).

No teor que as definições vão assumindo, capta-se um salto qualitativo do conceito, claramente mais nítido neste início do século, mormente na questão da convocação do sujeito para o centro do processo, que está presente nos quatro últimos conceitos. Tanto Marcelo García (2009a) como Formosinho (2009) sintetizam esse salto qualitativo explicitando os seus traços mais marcantes, considerando o DDP como um processo contínuo de aprendizagem que deve estar mais implicado com a escola (como contexto de trabalho) e com uma ação mais coletiva e colaborativa do que individual. Os conceitos destes dois autores em conjugação com o de Day (1999) captam bem a tendência atual e nos parecem coerentes com os reptos da FP na presente conjuntura.

Refira-se que muitas das definições de desenvolvimento profissional de outros autores são inspiradas nos conceitos listados acima e, como Marcelo García (2009a) constata, tanto nos conceitos mais antigos como nos mais recentes há em comum o

entendimento do desenvolvimento profissional como um processo, individual ou coletivo, contextualizado no local de trabalho (a escola), que concorre para o desenvolvimento dos professores por via de experiências variadas, tanto formais como informais. Reportando-se à Villegas-Reimers<sup>48</sup> (2003), Marcelo García (2009a) salienta que a noção de DPP como processo sistematicamente planejado e a longo prazo vem ganhando peso, defendendo que ele é uma peça chave na garantia da qualidade de aprendizagem dos alunos. Esse posicionamento parece razoável, pois é evidente que a qualidade da aprendizagem passa necessariamente pela qualidade da FP, dos professores e da sua prática docente.

O conteúdo do desenvolvimento profissional remete para a prática docente e também tem necessariamente a ver com a assunção do que é ou deve ser o conhecimento dos indivíduos que desenvolvem a ação de ensino. Nesta linha, Cochran-Smith & Lytle (1999a), secundado por outros autores, entre os quais Formosinho (2009) e Marcelo García (2009a, p. 17-18), refletem sobre prática e FP e classificam o conhecimento envolvido no ensino de: *conhecimento para a prática*, *conhecimento na prática* e *conhecimento da prática*.

O *conhecimento para a prática* é aquele que deriva da investigação universitária - conhecimento formal - e a partir do qual o professor organiza a sua prática, estando esta relacionada com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas do ensino.

O *conhecimento na prática* é o que é adquirido na ação. O ponto de partida é de que tudo o que os professores conhecem está implicado na prática, na reflexão sobre ela e na indagação e narrativa dessa prática. Nesta visão, o conhecimento emerge da ação, dos entendimentos e decisões que os professores tomam no seu dia-a-dia na escola. É, portanto, um conhecimento que se adquire através da experiência e da reflexão sobre essa experiência.

O *conhecimento da prática* está ligado à tendência na qual o professor é concebido como um investigador. Parte-se do princípio de que “em ensino não faz sentido diferenciar entre conhecimento formal e prático, mas sim considerar que o

---

<sup>48</sup> Villegas-Reimers (2003) caracteriza os atributos dessa perspectiva nova de desenvolvimento profissional.

conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais, constituídas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa” (Marcelo García, 2009a, p. 18).

Apesar da perspectiva de *conhecimento da prática* ser a que faz mais sentido, porque faz confluir o conhecimento prático e o formal em benefício do desenvolvimento profissional, na realidade não é sempre ela que impera. Por isso, importa sublinhar que a sobrevalorização de qualquer destes três modos de conceber o conhecimento relativo ao ensino potencia diferentes concepções de professor e conseqüentemente do DPP.

## **2. Concepções de formação inicial de professores**

Na pesquisa sobre a FP, os termos, concepções, orientações, paradigmas, abordagens, modelos são indiscriminadamente utilizados para descrever visões subjacentes à imagem do professor, mas isso não implica necessariamente que eles sejam assumidos como sinónimos. Zeichner, um dos investigadores relevantes na abordagem deste assunto, utiliza o conceito paradigma de FP para indicar “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e finalidades da escola, do ensino, dos professores e da formação que dão características específicas à formação de Professores” (1983, p. 3). Já Feiman (1990) optou pelo conceito orientações conceptuais, definindo-o como: “um conjunto de ideias acerca das metas da formação de professores e dos meios para as alcançar” (p. 220). E, no seu entender, as orientações deviam contemplar uma concepção de ensino, da aprendizagem e uma teoria sobre aprender a ensinar que orientasse as atividades práticas da formação de professores, como planificação de programas, desenvolvimento dos cursos, ensino, supervisão e avaliação.

Como acabamos de mencionar, as visões sobre ser professor variam em função das diferentes concepções, orientações, paradigmas, abordagens, modelos que lhes estão subjacentes (Marcelo García, 1999; Nóvoa, 1992a; Libâneo, 2012, entre outros). E dessas diferenças conceptuais decorrem as várias e até, por vezes, contraditórias, perspectivas de professor: “(...), técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc.” (Marcelo García, 1999, p. 30). Por

outro lado, a noção de professor que se tem é determinante na conceção da FP, especialmente quanto aos conteúdos da formação e aos métodos e estratégias para a concretizar. É de salientar, que o incremento da importância da escolarização impulsionou e proporcionou destaque à pesquisa sobre perspectivas de FP.

Assim, na **década de 70**, **Joyce (1975)** e **Perlberg (1979 apud Marcelo García, 1999)** apresentam cinco modelos de FP: Tradicional; de Orientação Social ou Progressista; Académico; Personalista e de Competências. O modelo Tradicional é caracterizado por um currículo normativo e centrado nas disciplinas (escolares) e pela separação entre a teoria e a prática. O modelo Progressista é um modelo de perspectiva construtivista de construção de conhecimento inspirado no pensamento de Dewey, cujo enfoque é a resolução de problemas. O modelo Académico preocupa-se com o domínio do conteúdo das disciplinas académicas, por isso nele o professor deve ser um indivíduo com domínio sobre esses conteúdos que tem a tarefa de praticar (fazer aprender) nas aulas. O modelo Personalista entende a FP como um processo de libertação da personalidade orientado para o auto-desenvolvimento de cada um nas suas particularidades. Portanto, neste modelo, a preocupação incide sobre os domínios afetivo e da personalidade do professor, no intuito de capacitá-lo para ajudar adequadamente os alunos. Por fim, o modelo de Competências é um modelo que se ocupa com o treino dos formandos em habilidades, destrezas e competências específicas.

Na **década de 80** destacamos **Lanier (1984)** e **Zeichner (1983)**. Lanier (1984), ao rever diferentes focos de investigação didáctica, identifica três diferentes conceções de professor, correspondentes a outras tantas tendências na FP: professor como uma pessoa real; professor como um sujeito com destrezas e professor como um profissional que toma decisões. Na aceção do professor como pessoa real, as características pessoais e humanas assumem um cunho determinante na investigação e na formação. Na aceção do professor como um sujeito com destrezas, a questão de treino de habilidades, comportamentos e competências vai ser a mais importante nos programas formativos. Já na imagem do professor como um profissional que toma decisões, os elementos cognitivos da sua atividade profissional ocupam o lugar central na FP. Refira-se que a questão do professor ser perspectivado como alguém

que toma decisões tem vindo a ganhar peso nas tendências atuais e vem merecendo atenção de vários autores com interesses investigativos e profissionais no campo da FP, como é o caso de Roldão (1999), que defende a visão de professor como gestor curricular<sup>49</sup>.

Partindo dos modelos de Joyce (1975), Zeichner (1983) apresenta 4 paradigmas da FP, a saber: Tradicional-Artesanal; Condutista; Orientação para a indagação e Personalista. No Paradigma Tradicional-Artesanal, o professor é visto como um artesão que aprende por experiências de tentativa e erro, observando como ensinam os profissionais mais experientes, com os quais adquire experiência e constrói as suas qualidades artísticas. O Paradigma Condutista, herdeiro de modelos tayloristas, concebe o ensino como aplicação de técnicas decorrentes de estudos científicos e o professor é visto como um técnico que domina um conjunto de *skills* (destrezas) que podem ser expressas por via de comportamentos observáveis, considerados importantes para dinamizar a aprendizagem dos alunos, defendendo-se que esta se processa por meio de estímulo-resposta. O Paradigma Orientação para a Indagação é aquele no qual a FP procura que os formandos aprendam a encarar as situações de ensino como problemáticas, as analisem e tomem as decisões mais adequadas em função das situações e dos contextos. Neste paradigma é fundamental que o professor seja um prático-reflexivo. O Paradigma Personalista tem uma conceção de matriz humanista e considera que o fundamental é formar e desenvolver a personalidade do formando como pessoa, valorizando os seus interesses e necessidades e levando-o a encontrar o seu estilo de ser professor. A intenção é que o professor, uma vez formado, através do seu estilo, guie a aprendizagem dos seus alunos no seu desenvolvimento como indivíduos.

Na **década de 90**, distinguimos **Feiman-Nemser (1990), (1992) e Marcelo García (1999)**. Feiman-Nemser (1990), baseado em Zeichner (1983), classificou os modelos em 5 orientações conceptuais de FIP: Pessoal, Crítica, Prática, Tecnológica e Académica. Na Orientação Pessoal, preconiza-se o aprender como um processo de

---

<sup>49</sup> Gestão curricular é um processo de tomada de decisão sobre “o que ensinar e porquê? Como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão, 1999, p. 16).

transformação no qual o professor adquire novos conhecimentos e aptidões. Sendo que o processo de ensinar é entendido como algo pessoal e parte-se da compreensão e do desenvolvimento do professor como pessoa. Na Orientação Crítica, a FP está preocupada com a implicação do professor com princípios de justiça e igualdade social. Na Orientação Prática, coloca-se o foco no conhecimento científico e no treino sistemático. Na Orientação Tecnológica, prioriza-se o saber da prática e a aprendizagem por experiência; Na Orientação Académica, incide-se no professor como especialista de uma ou várias disciplinas, com a preocupação de o formar no domínio do conteúdo, menosprezando o conhecimento pedagógico.

Feiman-Nemser (1990) também sistematizou num quadro as classificações de modelos de FIP avançadas por autores norte-americanos. Esse quadro tem sido muito referido na investigação sobre esta matéria e, a partir dele, Marcelo García (1999, p. 33) fez uma sistematização em que nos apoiamos para apresentar o quadro III.1 indicado abaixo e de que se fala adiante.

Pérez Gómez (1992), por sua vez, apresentou 4 perspetivas de FP: Académica (abordagem enciclopédica e abordagem compreensiva); Técnica (modelo de treino e modelo de adoção de decisões); Prática (abordagem tradicional e abordagem reflexiva sobre a prática) e Reconstrução social (abordagem de crítica e reconstrução social e abordagem de investigação-ação).

Marcelo García (1999), apoiado nas reflexões dos seus antecessores e adaptando o quadro feito por Feiman-Nemser (1990), sumariou num quadro os diferentes modelos em que fundamenta a sua visão, traduzida em 5 conceções: Académica; Tecnológica; Personalista; Prática; Sócio-Constructivista. A abordagem aprofundada e sistematizada de Marcelo García integra as diversas visões de FP de vários investigadores nas suas múltiplas orientações<sup>50</sup>. Interessa sublinhar que este autor considera os modelos Académico e Tecnológico os dominantes no seu país. No quadro III.1 abaixo, que tomou como base a síntese de Marcelo García (1999), sumariza-se as conceções sobre FP, incluindo a deste autor.

---

<sup>50</sup> Para uma visão detalhada consulte-se Marcelo Garcia Garcia (1999, pp. 33-46)

A discussão sobre concepções de FP prossegue, com investigadores analisando, aprofundando e marcando nela as suas posições e outros retomando as suas investigações anteriores para as aprofundar e/ou reformular. São os casos, por exemplo, de Zeichner (1980, 1983, 1993) e de (2001), que no início deste século reformula a sua classificação anterior para as designações seguintes: Prático-Artesanal; Técnico-Academicista e Enfoque Reflexivo.

**Quadro III.1: Concepções de Formação de Professores segundo diferentes autores**

Garcia (1999)	Social-reconstrucionista	Personalista	Tecnológica	Prática	Académica
Joyce (1975)	Progressista	Personalista	Competências	Tradicional	Académica
Hartnet & Naish (1980)	Crítica		Personalista	Artesanal	
Zeichner (1983)	Indagação	Personalista	Condutista	Artesanal	
Kirk (1986)	Radicalismo		Racionalismo		
Zimpher & Howey (1987)	Crítica	Pessoal	Técnica	Crítica	
Kennedy (1987)			1.Aplicação de competências 2.Aplicação de princípios e teorias	1.Ação deliberativa 2.Análise crítica	
Feiman (1990)	Crítica/social	Pessoal	Tecnológica	Prática	Académica
Pérez Gómez (1992)	1.Abordagem de crítica e reconstrução social 2.Abordagem de investigação-ação		1.Modelo de treino 2.Modelo de adoção de decisões	1.Abordagem tradicional 2.Abordagem reflexiva sobre a prática	1.Abordagem enciclopédica 2.Abordagem compreensiva

Fonte: adaptado de Marcelo García (1999, p. 33)

### 3. Perfil profissional (da FIP) - a competência docente

A abordagem de competências é relativamente recente na FP, pois, embora desde os anos 20 do século passado já se falasse de formação profissional baseada em competências, no âmbito da aliança entre desenvolvimento industrial e formação profissional em geral, no campo da FP só nos anos 60, nos Estados Unidos, é que o movimento da formação profissional baseada em competências teve início e foi alastrando a outros países (Esteves, 2009). Aliás, é de destacar o sucesso registado por este tipo de formação nos Estados Unidos e no Reino Unido entre os anos 60 e 80, decorrente, sobretudo, do grande apoio dos governos destes países às políticas educativas orientadas naquela linha.

Contudo, apesar do desenvolvimento de competências ter colhido aceitação desde o início, a noção de competência/competências tem dado azo a interpretações diversas, quer quando vista na dimensão sincrónica por diferentes atores ou esferas de indivíduos, quer quando tomada na linha de evolução histórica em termos de sentidos dominantes com que foi sendo adotada ao longo do tempo (Esteves, 2009). Por isso, vários pesquisadores interessados na matéria insistem na clarificação dos conceitos e competências-chave relativos à competência profissional, tanto no âmbito geral como no da docência. Le Boterf (1995, 1997, 2001), Perrenoud (1997, 2000, 2002), Fleury & Fleury (2000, 2001), Roldão (2003) e Esteves (2009) são alguns dos mais expressivos exemplos desse esforço.

Situado nesse contexto, o artigo de Esteves (2009): *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*, busca a explicitação e a atualização do debate em volta da noção de competência e das tendências e dos consensos no tratamento do assunto, com a intenção de contribuir para uma aceção especializada deste conceito em educação e na FP em Portugal que faça confluir os investigadores e favoreça ações mais consistentes dos profissionais na conceção de modelos e estratégias formativos mais informados e fundamentados. Nesse artigo, cuja reflexão se sustenta em autores relevantes sobre a matéria, como Elam (1971), Burke *et al.* (1975), Burke (1989), Houston (1980), Le Boterf (1995, 1997, 2001), Perrenoud (1997, 2000) e Jonnaert (2002), a autora também dá conta de alguma investigação feita em Portugal acerca do desenvolvimento de competências no contexto da educação e da FP.

Refira-se que as preocupações persistentes na investigação sobre o desenvolvimento de competências, tanto no que toca à atividade dos professores com os seus alunos como à FP ou à gestão da docência, são usualmente expressas em questões como: “Como se constroem as competências? E as competências profissionais? Como se desenvolvem? Quais as mais importantes no desempenho docente? Podem as competências ser avaliadas? E, se sim, como? Afinal, de que falamos quando falamos em competências?” (Esteves, 2009, p. 38).

A par destas e outras interrogações, como foi antes dito, quando se trata de pensar programas baseados em competências, a clarificação da própria noção



permanece no centro do debate. E, nessa linha, no atinente ao conceito importa distinguir a noção de *competência* da de *competências*. Enquanto a **competência** se refere a um **traço global** da ação de um indivíduo ou grupo profissional acerca do qual se pode emitir um juízo de valor relativamente à qualidade da ação desenvolvida e em função disso classificar quem a desenvolveu de competente, mais ou menos competente, ou incompetente (Le Boterf, 2001; Esteves, 2009), as **competências** relacionam-se com traços particularizáveis evidenciados na ação, que podem ser descortinados e enumerados sem se lhes associar juízos de valor, nem tão pouco, servir-se do seu somatório para julgar a qualidade do profissional a quem se referem. É esta ideia que Esteves (2009) procura ilustrar, quando indica que olhando para competências de um professor como:

“«questiona os alunos», «diversifica os materiais», «usa recursos tecnológicos», estamos perante traços sobre os quais nos podemos limitar a constatar a presença e a respetiva frequência, ou a ausência, sem os qualificarmos. O somatório destas competências entendidas em sentido analítico tão pouco habilitará por si só à emissão de juízos de valor sobre a competência global de um profissional”(p. 39).

Associado a noções de competência/competências, outro aspeto que por vezes suscita alguns equívocos é o pensamento de alguns indivíduos segundo o qual o desenvolvimento de competências menospreza o conhecimento e sobrevaloriza o treino de *performances* (Esteves, 2009). Essa ideia é falsa e a autora considera que ela até já foi superada na medida em que a tendência atual é:

Assumir que não há competências sem conhecimento e sem conhecimento profissional, mesmo que parte deste seja tácito ou implícito; Assumir que o conhecimento profissional é mais complexo do que a dicotomia tradicional conhecimento teórico-conhecimento prático levaria a pensar; Assumir que o conhecimento profissional é ou pode ser fundamento e resultado do exercício de competências, seja para os que se preparam para a profissão, seja para os profissionais já em exercício (p. 43).

Parece valorizadora desta visão a posição de Perrenoud quando afirma que competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7). Por isso,

na sua ótica, a construção de competências<sup>51</sup> não pode ser separada “da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz” (ibidem, p. 10). E é também este o sentido que transcorre o conceito de competência defendido por Fleury & Fleury (2001), Le Boterf (1995, 2001), Jonnaert (2002) e Roldão (2003). Aliás, traduz isso mesmo o pensamento de Roldão (2003), quando considera que a competência é a finalidade última da aprendizagem para a qual todo o ensino conflui, advogando que “a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação e por isso eles devem estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (p. 24). De facto, a competência tem a ver com a capacidade efetiva que se tem de utilizar os conhecimentos para resolver problemas. E, nesse sentido, “os conhecimentos que os currículos proporcionam não valem por si mesmos, mas pela possibilidade de ajudarem a desenvolver competências a cada sujeito e de ser por este investido na ação” (Esteves, 2009, p. 42).

A FP, como espaço privilegiado para dotar os docentes da exigida competência profissional para responder aos novos desafios do ensino, vê-se cada vez mais confrontada com a necessidade de se reorganizar de modo a potenciá-los para isso. É que, como cidadãos, hoje os professores não só têm de se apropriar das competências-chave importantes para o seu próprio desenvolvimento, como também lhes cabe a responsabilidade de, na linha de aprendizagem ao longo da vida, fazerem com que elas sejam também apropriadas pelos alunos que educam (Alarcão & Leitão, 2006).

Nesse contexto, sem descurar: (i) que o domínio de um determinado leque de competências relevantes para a docência por si só não garante competência profissional, (ii) que a atividade docente envolve gestão da complexidade (Le Boterf, 1997), (iii) que é fundamental ter em conta o papel relevante da experiência e do contexto no desenvolvimento de competências (Le Boterf, 1997; Fleury & Fleury, 2001); e (iv) que a FP é necessariamente uma atividade compósita para a qual concorrem diversas componentes (Esteves, 2009; Roldão, 2007a), os investigadores sobre educação empenham-se na explicitação das competências caracterizadoras de

---

<sup>51</sup> “Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes” (Perrenoud, 1999, p. 22).

profissionais competentes, que ajudem a informar a tomada de decisões sobre o assunto. E, por seu lado, os sistemas educativos das diferentes nações e grupos transnacionais definem as competências que almejam ver apropriadas pelos professores e que as instituições de formação procuram atender nas suas propostas formativas. Cabe nesse esforço de resposta o conjunto de competências genéricas composto por 10 famílias de competências - onde cada família integra outras tantas competências - definidas em Perrenoud (2000), em função das quais se organizou o aperfeiçoamento de professores do ensino fundamental de Genebra (Suíça), nomeadamente:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipa.
6. Participar na gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

No mesmo sentido de clarificação de competências desejáveis para uma ação eficaz, Le Boterf (1997) diferencia as profissões simples das complexas, definindo as últimas como aquelas cujos profissionais têm de enfrentar o desconhecido, a incerteza e a mudança permanente, identificando as competências essenciais para o desempenho desse tipo de profissões. Assim, o autor menciona 6 competências próprias de profissionais capazes de gerir a complexidade:

1. Saber agir com pertinência.
2. Saber mobilizar num dado contexto.
3. Saber combinar.
4. Saber transpor.
5. Saber aprender e saber aprender a aprender.
6. Saber empenhar-se.

A aceitação do pressuposto de que, dada a sua natureza, a docência pode ser inscrita no grupo de profissões que lidam com situações complexas e carregadas de incerteza, levou a considerar as seis competências acima referidas extensivas aos professores, embora não tenham sido descortinadas especificamente na docência, já que são consideradas transversais aos profissionais que gerem eficazmente a complexidade (Esteves, 2009).

Fleury & Fleury (2001) recomendam atenção à questão da posse de uma visão estratégica e à autonomia e responsabilidade nas competências profissionais essenciais do professor, realçando que a competência envolve um saber agir responsável e reconhecido pelos outros. No entanto, no essencial partilham da visão de Le Boterf, em quem também se inspiram na sua investigação sobre competências.

Uma visão cuja pertinência importa sublinhar na pesquisa sobre o perfil profissional do professor é a assunção do professor como um investigador, dada a relevância dos argumentos que os seus defensores têm avançado a seu favor. Segundo Alarcão (2001b), a ideia de professor-investigador remonta aos anos 30 do século passado, abordada por Dewey numa obra publicada em 1933, mas ganha maior consistência e aprofundamento nos anos 60 através de Stenhouse (1975), que advoga ser aos professores que deve competir a investigação e o desenvolvimento curriculares e que o desenvolvimento curricular de elevada qualidade só pode ser alcançado se os professores forem capazes de assumir uma postura investigativa do ensino que desenvolvem. A atitude investigativa aqui referida é entendida como “uma predisposição para examinar a sua prática de uma forma crítica e sistemática” (p. 156).

Alarcão (2001b) partilha a assunção da abordagem de *professor-investigador* reclamada para os docentes e destaca, na mesma linha, Cochran-Smith & Lytle (1993) e Roldão (2000b, p. 17), que também consideram o currículo como o campo de atuação dos professores e estes os principais especialistas do currículo.

Ser professor-investigador é, portanto, considerado pertinente, na medida em que pode afastar o professor do papel de simples executor e aproximá-lo do de gestor curricular em contexto concreto que, sem deixar de respeitar objetivos nacionais e transnacionais, se posicione como “um intérprete crítico de situações globais - um professor que institua o currículo vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos” (Alarcão, 2001b, p. 2). E, como a autora advoga, só se pode confiar essa tarefa tranquilamente ao professor se houver confiança na sua capacidade para a executar. A nosso ver, a FP é a via fundamental para capacitar o docente no sentido de assumir esse *espírito* de pesquisa próprio de investigador, com tudo o que o caracteriza, em benefício do seu ensino. Aliás, para Alarcão (2001b),

qualquer professor que se preze tem uma atitude investigativa e um professor investigador é necessariamente reflexivo, no sentido advogado por Donald Schön. As competências essenciais aos professores enquanto investigadores, para as quais eles devem ser formados, referem-se a atitudes, ação, metodologias e comunicação:

(i) Atitudes: espírito aberto e divergente; compromisso e perseverança; respeito pelas ideias do outro; autoconfiança; capacidade de se sentir questionado; sentido da realidade; espírito de aprendizagem ao longo da vida.

(ii) Competências de acção: decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projectos; capacidade de trabalhar em conjunto; pedir colaboração; dar colaboração.

(iii) Competências metodológicas: observação; levantamento de hipóteses; formulação de questões de pesquisa; delimitação e focagem das questões a pesquisar; análise; sistematização; estabelecimento de relações temáticas; monitorização.

(iv) Competências de comunicação: clareza; diálogo (argumentativo e interpretativo); realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou a resolução dos problemas em estudo (Alarcão, 2001b, p. 9).

A autora chama a atenção para a congruência entre estas competências que identificou e os objetivos de FP defendidos por Roldão (2000b): “Formar para compreender e **analisar** situações de ensino; Formar para **decidir**; Formar para uma **cultura profissional colaborativa**; Formar para **avaliar a ação**; Formar para saber **descrever, investigar e questionar** as práticas no plano curricular” (Roldão, 2000b, p. 19-20).<sup>52</sup>

Por fim, incluímos nesta explicitação do que deve caracterizar a competência docente o *quadro de ensino* do **Grupo Danielson**, um quadro assente na investigação da instrução baseada numa abordagem construtivista da aprendizagem e na assunção do ensino como atividade complexa. Esse quadro, contido na figura 1, resulta de vários estudos empíricos e de investigação teórica, foi validado e compreende 4 domínios de ensino e responsabilidades (planeamento e preparação, ambiente de sala de aula, instrução e responsabilidades profissionais) subdivididos em 22 componentes, também subdivididos em elementos menores (Danielson, 2011).

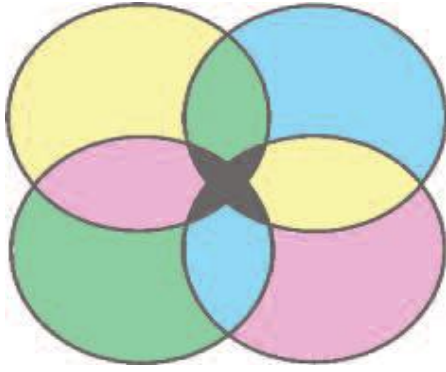
A tese defendida neste quadro é de que é na confluência destes domínios que se desenvolve um ensino de qualidade e se manifesta a competência docente para a qual cada um dos domínios de competência (porque é isso que são) concorre.

---

<sup>52</sup> O realce a negrito é da responsabilidade da autora desta investigação, não consta no original.

Podia prosseguir-se a ilustração de visões, buscando exemplos bem-sucedidos de competências desejáveis para os professores, porém, como é perceptível, nos exemplos escolhidos e nas perspectivas em que se fundamentam, a reflexão sistemática e sistematizada, a investigação, o trabalho entre pares e a colaboração, a capacidade de decisão e a resolução de problemas, a flexibilidade e a persistência, a partilha de responsabilidade e a pertença a uma comunidade profissional, a capacidade de aprendizagem e a adaptação ao longo da vida, a avaliação e a comunicação são ações cada vez mais associadas à competência docente que deve impregnar a atividade de *planificar, implementar e avaliar* o ensino desde a formação de professores.

**Figura 1: Domínios de ensino e responsabilidades segundo Danielson (2011)**

<p><b>DOMÍNIO 1</b> Planejamento e Elaboração</p>	<p>1a. Demonstrando conhecimento de conteúdo e pedagogia; 1b. Demonstrando conhecimento dos alunos; 1c. Definindo resultados educacionais; 1d. Demonstrando conhecimento dos recursos; 1e. Projetando Instrução coerente; 1f. Projetando a avaliação dos alunos.</p>	 <p><b>Legenda</b></p> <p>DOMÍNIO 1    DOMÍNIO 2    DOMÍNIO 3    DOMÍNIO 4</p>
<p><b>DOMÍNIO 2</b> Ambiente da Sala de aula</p>	<p>2a. Criação de um ambiente de respeito e harmonia; 2b. Estabelecimento de uma cultura de aprendizagem; 2c. Gestão dos procedimentos em sala de aula; 2d. Gerenciamento do comportamento dos alunos; 2e. Organizando do espaço físico.</p>	
<p><b>DOMÍNIO 3</b> Instrução</p>	<p>3a. Comunicação com os alunos; 3b. Usando indagação e discussões técnicas; 3c. Envolvendo os alunos na aprendizagem; 3d. Dando <i>feedback</i> aos alunos; 3e. Demonstrando flexibilidade e capacidade de resposta.</p>	
<p><b>DOMÍNIO 4</b> Responsabilidades profissionais</p>	<p>4a. Refletindo sobre Ensino; 4b. Manter registos precisos; 4c. Comunicação com Famílias; 4d. Participando de uma comunidade profissional; 4e. Crescimento e desenvolvimento profissional; 4f. Mostrando Profissionalismo.</p>	

**Fonte: Adaptado de Danielson (2011, pp. 3-5)**

#### **4. Ciclo de vida e as etapas da carreira docente**

A teoria dos ciclos de vida, considerada um dos modos viáveis para compreender o desenvolvimento dos professores enquanto adultos, procura analisar se existem problemas, tarefas e preocupações comuns às pessoas em diversos momentos de suas vidas e discute o desenvolvimento adulto em termos de estádios de vida e períodos de transição, fases de passagem, entre outros (Alonso, 1998). Foi com a pretensão de estabelecer ligações entre o ciclo de vida no decurso da carreira

do professor e as mudanças relacionadas com os conhecimentos e competências, preocupações e expectativas e, ainda, com aspetos como condições de trabalho e formação, que surgiu e foi crescendo a investigação relativa ao que marca e caracteriza a trajetória profissional dos docentes (idem).

Guskey & Huberman afirmam que os estudos sobre ciclos de vida ajudam a compreender práticas que são únicas do processo de ensino, mas que, ao estudarmos a carreira, devemos explorar no contexto global da vida (1995, p. 194). A ideia de fundo é analisar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) para entender como as características dessa pessoa influenciam a organização e são, simultaneamente, por ela influenciadas (Nóvoa, 2000, p. 38).

A investigação no âmbito dos ciclos vitais data de há algumas décadas e tem como um dos expoentes Huberman (1971, 1974, 1989), mas ela já aparecia nos escritos de Freud, Henry Murry, Gordon e na conceptualização de Erickson (1950, 1963), Fuller (1969) e Katz (1972). Segundo Huberman (1989), os escritos da Escola de Chicago, que restaurou a metodologia da história oral e permite interpretar dados biográficos sem standardização, teve um papel instigador do interesse acrescido pelos estudos biográficos em geral e do estudo biográfico da docência em particular. O autor assume ter sido, ele próprio, influenciado por essa metodologia, na qual a sua pesquisa se inspirou. Saliente-se que a revisão de literatura indica que a teorização de Huberman sobre ciclos de vida tem sido uma referência importante para estudos de outros autores que abordam esse tema.

#### **4.1. Uma visão sobre etapas do ciclo de vida docente**

No quadro III.2 apresenta-se um resumo ilustrativo das etapas da carreira docente em estudos realizados por alguns dos autores relevantes sobre esta matéria e, na sequência, mais adiante retrata-se com mais detalhe o trabalho de dois deles: Huberman (1989) e Gonçalves (1990). O primeiro por ser uma referência recorrente neste campo, como foi antes dito, e o segundo porque o estudo sobre ciclo de vida por ele desenvolvido, um dos pioneiros no contexto português e apoiado na teorização de Huberman, é uma referência essencial no contexto da investigação docente lusófona.

Relativamente aos estudos resumidos nesse quadro, refira-se que o de Fuller (1969) sai um pouco do horizonte de abrangência temporal dos restantes autores, mas mesmo assim também relaciona os resultados da sua investigação a fases de carreira. Ele centrou-se no DPP, analisou as preocupações que os professores manifestavam ao longo da carreira, especialmente nos 6 anos iniciais, agrupando-as em três fases: a primeira situada mais no período do estágio e na qual os professores se mostram mais preocupados consigo próprios; a segunda (anos iniciais da carreira) na qual a preocupação central incide sobre questões de ensino, e a terceira em que os alunos são a preocupação essencial dos docentes (Ens & Miranda, 2013).

**Quadro III.2: Etapas da carreira docente segundo vários autores**

	FULLER (1969)	KANTZ (1974)	MCDONALD (1982)	BEREITER& SCARDAMALIA (1989)	SIKES (1965,1968)	HUBERMAN (1989)	GONÇALVES (1990)
E T A P A S	Preocupações com ele próprio	Sobrevivência	Transição	Sobrevivência	Iniciação	Entrada e tacteameno	Ingresso na carreira
	Preocupações com o ensinar	Consolidação	Exploração	Mestria (Domínio)	Transição	Estabilidade	Estabilidade
	Preocupações com o aluno	Renovação	Criatividade e Experimentação	Estabilidade (impacto)	Estabilidade	Consolidação	Divergência
		Maturidade	Profissionalidade		Maturidade	Divergência/ questionamento	Divergência
						Serenidade/ Conservadorismo	Serenidade
						Desinvestimento (sereno/amargo)	Desencanto

De um modo geral, os estudos dos demais autores mencionados no quadro III.2 dão conta de que, até atingirem a estabilidade como professores, estes passam por uma fase inicial de adaptação, caracterizada por algumas dificuldades inerentes à integração e ao contexto e atividades da docência a que os autores atribuíram designações como sobrevivência, transição, iniciação, entrada e tacteameno, ingresso na carreira (Ens & Miranda, 2013). No nosso entender, se confrontada com a visão dos outros autores apresentados no quadro III.2, a 1ª fase da carreira referida no estudo de Fuller (1969), para o qual os professores se caracterizam por denotar mais preocupação consigo próprios, parece enquadrar-se também na fase de ingresso na carreira e consequente adaptação.



Depois de se estabilizarem na carreira, os professores tendem a entrar numa fase de maior investimento e comprometimento com a sua atividade, caracterizada por uma melhoria no seu desempenho. Porém, nesse período, as diferenças pessoais de expectativas e graus de satisfação/insatisfação também emergem e, por vezes, não são superadas e transitam para a fase seguinte (descrita como de maior maturidade), fazendo com que esta seja vivida de forma mais afetada, por alguns, e que o final da carreira ocorra de forma serena ou marga, com interesse ou desencanto de acordo com as circunstâncias em que cada um se encontra (Sikes, 1985; Huberman, 1989; Gonçalves, 1990; Ens & Miranda, 2013).

A concluir o olhar sobre o quadro III.2, importa sublinhar que nem os ciclos da carreira do professor nem as respetivas etapas se processam de forma linear, porque impregnados da complexidade e vicissitudes típicas dos processos sociais e, por outro lado, também não são pré-determinados, pois correspondem a descrições do que acontece mais frequentemente; por isso mesmo, devem ser compreendidos na confluência de aspetos pessoais, organizacionais e no percurso realizado. De facto, como Alonso (1998) afirma, segundo Fessler (1985 *apud* Burden, 1990) o ciclo vital do docente não é um processo unívoco, constrói-se na intersecção de três esferas básicas:

- (a) o ambiente pessoal, integrado pelas disposições individuais, ciclos de vida, família, incidentes críticos, crises, etc.;
- (b) o ambiente organizacional, com as suas normas, estilos de gestão e liderança, expectativas sociais, organização da profissão, culturas, etc.;
- e (c) o ciclo da carreira, nos seus diferentes estádios e formas de a viver: iniciação, sobrevivência, estabilidade, entusiasmo, frustração, abandono ou compromisso” (Alonso, 1998, p. 190-191).

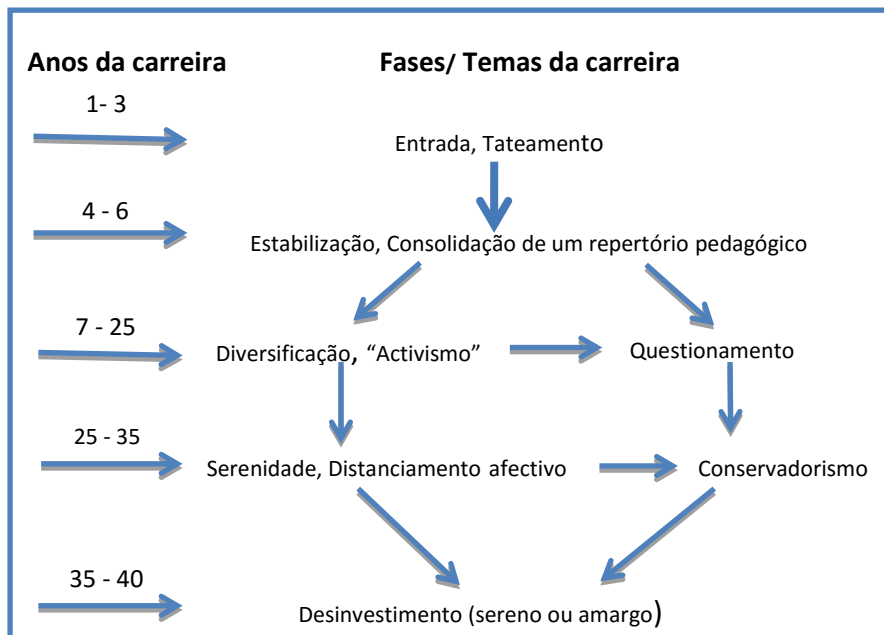
#### **4.2. Ciclo de vida profissional docente de Huberman (1989)**

A teorização de Huberman (1989), sustentada em estudos empíricos com professores suíços, definiu o ciclo de vida desses professores, estabeleceu as suas etapas e correspondentes períodos em termos de anos de carreira. A figura 2 abaixo apresentada sintetiza de forma esquemática os resultados desse trabalho e mostra que o desenvolvimento profissional ao longo da carreira compreende etapas que consolidam o que de mais significativo as conformam. Como ilustra a figura 2, Huberman distingue 5 etapas no ciclo de vida do professor no qual as duas iniciais

(entrada/tacteamto; estabilização) e a última (desinvestimento) geralmente ocorrem de forma similar, embora o desinvestimento possa ser sereno ou amargo em função do que tenha sido o percurso concreto de cada um, enquanto a terceira e quarta etapas, respetivamente, diversificação/questionamento e serenidade/conservadorismo, podem envolver diferenciação, maior ou menor comprometimento e serem vividos de forma mais ou menos conturbada de acordo com as situações e vivências dos docentes (Ens & Miranda, 2013), como foi antes dito.

Na verdade, como Huberman (1889) e Guskey & Huberman (1995) o reconhecem, o desenrolar da carreira docente pode assumir vias mais complexas do que as limitações de uma representação esquemática como a que se apresenta podem captar.

Assim, sem perder de vista o que acaba de ser dito sobre a representação esquemática, salvaguardando que os períodos temporais apresentados não têm carácter absoluto e, aceitando que, por isso mesmo, são assumidos como indicativos, olhemos agora de forma individualizada para as 5 etapas *versus* anos de carreira caracterizadoras do desenvolvimento do ciclo de vida profissional docente segundo Huberman (1989).



**Figura2: Síntese do ciclo de vida profissional docente de Huberman (1989)**

Primeira etapa: **Entrada e tateamento**, que ocorre do **1º ao 3º anos de carreira**, chamada ainda etapa de sobrevivência (Guskey & Huberman, 1995), é uma fase em que o professor está muito preocupado consigo próprio (Fuller & Bown, 1975), procurando integrar-se o melhor possível na atividade docente e aplicar corretamente os conhecimentos que adquiriu na FP. Este período caracteriza-se também como de descoberta e entusiasmo do professor pela responsabilidade que o exercício da docência lhe confere e confia.

Segunda etapa: **Estabilização e consolidação**, que vai do **4º ao 6º anos de carreira**, é a fase de estabilização e caracteriza-se por um crescimento da competência do professor e consolidação de um repertório básico de técnicas de ensino. O professor experimenta mais segurança, confiança, descontração e conforto, quer em relação à atividade que desenvolve quer ao ambiente onde está inserido (Huberman, 1989; Guskey & Huberman, 1995). Além disso, o docente deixa de estar mais preocupado consigo e com sua integração na profissão e passa a preocupar-se mais com questões de ensino. É também geralmente nesta etapa que ocorre o compromisso pessoal com a profissão e com a gestão escolar, incluindo a assunção de cargos.

Terceira etapa: **Diversificação e “ativismo”/questionamento**, que ocorre do **7º ao 25º anos de carreira**, é a fase em que o docente se concentra mais no aluno e suas necessidades particulares de aprendizagem, experimenta novas formas de trabalho na sala de aula, diversifica o seu ensino (materiais, estratégias, avaliação), busca desafios e novas ideias, fica mais aberto às inovações (às quais adere numa predisposição de aprendizagem) e à aquisição de novas metodologias. Por outro lado, o docente torna-se mais consciente dos fatores institucionais, questionando-os e investindo na sua melhoria, participando em equipas pedagógicas, comissões de reforma, etc. Esta fase da carreira pode ser ainda marcada por contestação sobre a profissão, que pode atingir o extremo de uma crise existencial do docente quanto à continuidade (ou não) na carreira, decorrente, sobretudo, da monotonia do seu trabalho, de deceções geradas por insucessos no alcance de objetivos para os quais ele se empenhou e por um balanço negativo sobre a trajetória já percorrida (Ens & Miranda, 2013).

**Quarta etapa: *Serenidade e distanciamento afetivo/Conservadorismo, do 25º ao 35º anos de carreira***, é a fase em que se verifica um distanciamento afetivo em relação aos alunos e os professores sentem-se mais seguros e menos excitados, pois sentem que atingiram os seus objetivos e não precisam de provar mais nada a si próprios ou aos outros. Por isso, esta fase é considerada carregada de algum risco para a instituição, afirmando-se que:

é um período que pode comprometer o empenho, a ambição e o investimento do próprio trabalho, embora, por outro lado, aumente a confiança e a serenidade em relação às suas atividades de sala de aula. Fase essa em que os professores se sentem menos sensíveis à avaliação exterior de colegas ou diretor, por exemplo (Ens & Miranda, 2013, p. 143).

Além disso, como Huberman (1989) declara, esta fase pode ainda caracterizar-se por alguma rigidez, resistência às inovações, lamentações, nostalgia, ceticismo e adoção de uma postura conservadora e de pouco interesse pelo desenvolvimento profissional da parte de alguns professores. Parece-nos que a consciência desses riscos é essencial, na medida em que pode ajudar na organização e desenho de estratégias para os atenuar.

**Quinta etapa: *Maturidade (serena ou amarga)***, que vai do **35º ao 40º ano de carreira**, também designada fase de desinvestimento, em que o professor se liberta progressivamente do seu trabalho e começa a dar mais tempo a interesses exteriores à escola (vida social, pessoal, etc.) do que à docência. Esse processo pode ser sereno ou amargo, dependendo de quão gratificante (ou não) esteja a ser a etapa final da carreira ou tenha sido o ciclo vital profissional do docente.

Huberman (1992), ao relacionar o desenvolvimento da competência dos professores e os ciclos da carreira, defende que o panorama mais favorável à compreensão do desenvolvimento de uma carreira docente aceitável é o proporcionado pelo modelo que concebe o ensino como ofício ou arte. O autor compara os professores aos artesãos que trabalham sozinhos com diversos materiais num ambiente personalizado e que, de forma gradativa, vão desenvolvendo um repertório de *skills* e estratégias em esquemas cada vez mais distintos e bem integrados. E é nesse processo, descrito como de tentativa e erro, no qual os professores desenvolvem a capacidade de perceber devidamente e de forma cada vez

mais rápida a situação e dar-lhe resposta por via de diversos recursos, que eles desenvolvem a sua competência. Nesse processo, os professores podem recorrer aos seus pares ou a especialistas para recolher sugestões, porém o que mais os caracteriza é que:

Transformam as suas sugestões ou propostas numa maneira pessoal e privada que, quando funciona em termos de envolvimento dos alunos, transforma-se no (...) sentimento de "auto-eficácia". Este sentimento de eficácia pessoal repercute-se na procura de experimentação e procura de desenvolvimento de novas técnicas e materiais para influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos (*apud* Alonso, 1998, p. 189).

Na sequência desta análise, Huberman (1992), mesmo considerando importante que a aprendizagem solitária da arte de ensino não seja negligenciada, defende que se reflita na possibilidade de a FP ter em conta a forma aqui apontada como caracterizadora do modo como a construção da competência do professor realmente se processa, entendendo que a desejável experimentação de um modelo compatível com essa realidade deve ser feita em ambientes colaborativos.

#### 4.3. Ciclo de vida profissional docente de Gonçalves (1990)

Gonçalves apresenta um estudo de ciclo de vida profissional docente, efetuado com 42 professoras portuguesas do 1º ciclo do Ensino Básico, inspirado na teorização de Huberman, que pode ser sintetizado na figura 3.

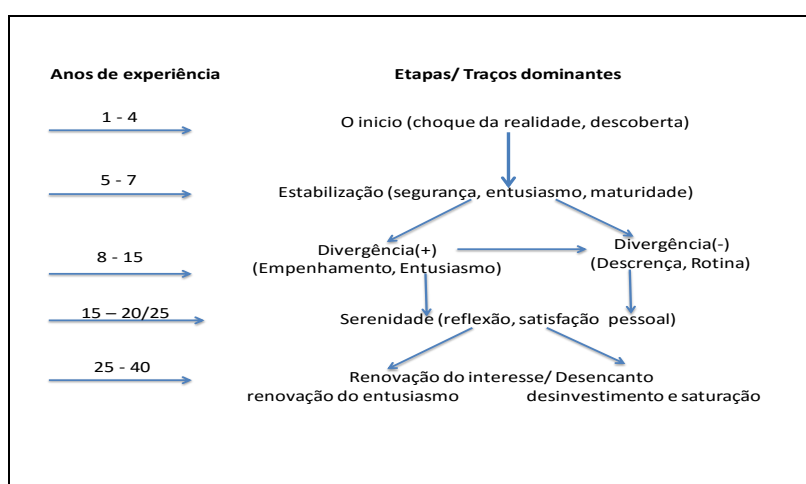


Figura 3: Síntese do ciclo de vida profissional docente segundo Gonçalves (1990)

Tal como o ciclo vital profissional docente de Huberman (1989), o ciclo vital apresentado por Gonçalves (1990) integra 5 etapas assim caracterizadas:

De 1-4 anos, a 1ª fase - de **ingresso na carreira** - é uma **fase de descoberta e sobrevivência**, na qual o professor procura descobrir-se, superar as suas dificuldades, dominar os seus conflitos internos gerados pela insegurança e descobrir caminhos para desempenhar com sucesso a sua atividade. E, como Alonso (1998) sublinha, a relação com os alunos nesta fase oscila entre o receio e o gosto.

De 5-7 anos, a 2ª fase - da **estabilidade** - é uma fase vivida intensamente, com redobrar de esforços começados na fase anterior para ganhar confiança em relação ao trabalho desenvolvido. O docente regozija-se de ver os resultados positivos do seu esforço. Porém, como Ens & Miranda (2013) afirmam, alguns docentes mostram-se saturados e cansados com o esforço de investir na carreira. Por isso, no entender de Alonso (1998) e Gonçalves (1990), é peculiar desta fase apresentar-se pouco definida. E, enquanto uns professores aumentam a confiança, outros colocam a hipótese de abandonar, ou abandonam mesmo, a docência.

De 8-15 anos, a 3ª fase - de **divergência** - é caracterizada como um período de desequilíbrio, positivo ou negativo. Positivo quando surge na sequência do esforço da fase anterior e gera prazer na profissão e no trabalho com os alunos, despertando entusiasmo e maior empenhamento em apoiá-los. E é negativo quando, devido ao cansaço, dificuldades e saturação, os docentes ficam estagnados, desenvolvem uma relação conflituosa com os alunos, culpando-os dos seus insucessos.

De 15-20/25 anos, a 4ª fase - de **serenidade** - caracteriza-se, tal como no modelo de Huberman, pelo distanciamento afetivo e uma postura mais ponderada, mas não necessariamente de menor interesse pelos alunos e seus problemas. Além disso, após um período de investimento que produz satisfação pessoal, há nesta fase alguns sinais de desencanto claramente identificados. É também de salientar que nesta fase alguns docentes mostram-se cansados do trabalho com os alunos e denotam negativismo, apatia, conformismo e desilusão pela profissão.

De 25-40 anos, a 5ª fase - de **renovação de interesse** ou **desencanto** - caracteriza-se por alguma divergência. Enquanto alguns professores renovam o

interesse pelos alunos e pela escola, reinvestindo na profissão, outros (a maioria) mostram-se cansados, desmotivados, impacientes com os alunos e ansiosos por entrarem na reforma.

No quadro III.3, apresenta-se uma visão sintética dos modelos de ciclos de vida profissional docente de Huberman (1989) e de Gonçalves (1990).

**Quadro III.3: Resumo dos modelos de ciclo de vida profissional docente de Huberman (1989) e Gonçalves (1990)**

ETAPAS	HUBERMAN (1989)		GONÇALVES (1990)	
	ANOS DE CARREIRA	DESIGNAÇÃO DA ETAPA	ANOS DE EXPERIÊNCIA	DESIGNAÇÃO DA ETAPA
PRIMEIRA	1-3	ENTRADA E TACTEAMENTO	1-4	INGRESSO NA CARREIRA
SEGUNDA	4-6	ESTABILIDADE E CONSOLIDAÇÃO	5-7	ESTABILIDADE
TERCEIRA	7-25	DIVERGÊNCIA/ QUESTIONAMENTO	8-15	DIVERGÊNCIA
QUARTA	25-35	SERENIDADE/ CONSERVADORISMO	15-20/25	SERENIDADE
QUINTA	35-40	DESINVESTIMENTO (SERENO/AMARGO)	25-40	DESENCANTO

**Fonte: Adaptado de Huberman (1989) e Gonçalves (1990)**

Na observação deste quadro, não obstante uma relativa similaridade quanto às etapas caracterizadoras do ciclo vital profissional docente dos dois autores, chamamos a atenção para o vasto período da 5ª e última etapa do ciclo de Gonçalves (desencanto), que pode durar até 15 anos. E sobre este longo período, importa realçar que, nos casos de desinvestimento docente, as consequências negativas para a instituição e os alunos podem ser profundas se não forem adotadas medidas cautelares.

## 5. Culturas docentes

As culturas docentes refletem modos próprios de trabalhar em coletividades de professores e podem ajudar a perceber e a explicar parte do que se passa no ensino e

na escola, sobretudo relativamente à forma como é construída a ideia e o carácter do que é ensinar. Por isso, compreender noções, conteúdo, formas, tipos, características, vantagens e desvantagens de culturas docentes pode ser potenciador de um enfoque e de uma leitura mais adequados da realidade em estudo.

Day (2001) explicita a noção de cultura docente, afirmando que a cultura “tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (p. 127). A questão do comportamento e das práticas é, pois, relevante na abordagem deste conceito. E nesse sentido, Lima (2002) considera que culturalmente o fazer e o agir são tão significativos quanto o sentir ou o pensar. E, no seu entender, as culturas docentes remetem para as ações e interações que os professores produzem, interiorizam e reproduzem no seu contexto de trabalho.

A reprodução (de ações e interações) parece um aspeto relevante a sublinhar na reflexão sobre a noção de cultura, pois a investigação tem vindo a mostrar que as culturas docentes instaladas nas escolas não são facilmente permeáveis e desempenham um papel crucial na forma como os novos professores saídos da formação desenvolvem o ensino (Marcelo García, 2009a; Niza, 2013a,b). Relativamente a esta contingência, como se fez alusão antes, lembra-se que Niza (2013a) fala de naturalização de práticas de ensino nas escolas. De facto, como se aprofunda adiante, a cultura de individualismo dominante nas escolas tende a inviabilizar os esforços de promoção de um desenvolvimento dos professores que valorize o coletivo e promova uma prática docente mais profissional.

Dada a sua importância no âmbito do ensino, as culturas docentes vêm ganhando destaque na investigação sobre a educação e, nas últimas décadas, vários investigadores, nomeadamente Nias (1989), Engeström (1994), Hargreaves (1998), Fullan & Hargreaves (2000), Day (2001), Thurler (2001), só para citar alguns dos mais relevantes, lhe têm dedicado particular atenção.

De acordo com Hargreaves (1998), distinguem-se duas dimensões essenciais nas culturas docentes: o **conteúdo** e a **forma**. O conteúdo refere-se aos valores,



crenças, hábitos, pressupostos assumidos que os membros de uma organização ou seu subgrupo partilham e pode ser apreendido no que os professores pensam, dizem e fazem. E, segundo Lima (2002), quanto ao conteúdo as culturas podem ser muito variadas. Sobre a forma, há a dizer que é a dimensão da cultura alusiva à descrição de padrões de relações e formas de associações entre membros das culturas, e pode ser observada na maneira como as relações entre os professores se processam. E essas relações podem mudar com o tempo (Hargreaves, 1998). Porém, contrariamente ao que sucede com o conteúdo, as formas de culturas podem ser muito mais uniformes (Lima, 2002) e, por isso, menos numerosas. Esse facto facilita o seu estudo e é importante, porque é através da forma que os conteúdos das diversas culturas se redefinem, reproduzem e concretizam.

Assim, sem qualquer pretensão de exaustividade, em atenção à influência que exercem na formação docente, abordamos as formas de cultura docente apontadas na literatura, nomeadamente: Individualismo, Balcanização, Colegialidade Artificial, Colaboração e Movimento em Mosaico ou Mosaico Móvel (Hargreaves, 1998) e Individualismo, Balcanização, Colegialidade Forçada, Grande Família (“a solidariedade como cooperação aparente”), e Cooperação e Interdependência (Thurler, 2001). É de assinalar que os dois autores apresentam um modelo com cinco formas de cultura que, não obstante ligeiras diferenças, são relativamente correspondentes e próximos e têm sido recorrentemente convocados e reafirmados por outros autores.

### **5.1. Individualismo**

O individualismo e o isolamento são a cultura docente dominante na atividade dos professores, assim o dizem Engeström (1994), Thurder (2001) e muitos outros autores que pesquisam a matéria. Uma das razões apontadas para isso prende-se com o facto de historicamente o professor ter sido socializado como individualista, isto é, para trabalhar isoladamente (Engeström, 1994; Hargreaves, 1994, 1998; Sarmiento, 1999; Thurder, 1998, 2001; Perrenoud, 2000; Pimenta, 2005; Roldão *et al.*, 2006, Roldão, 2007a, 2011). Tanto é assim que o isolamento físico e os estados psicológicos dos professores são considerados potenciadores desse individualismo

para o qual concorre ainda uma organização burocrática do sistema que não favorece nem estimula a colaboração<sup>53</sup> entre os docentes (Hargreaves (1998). Na visão do autor, embora a postura individualista confira alguma proteção e até um certo poder ao professor quanto ao seu trabalho, ela acaba privando-o do *feedback* relevante dos colegas sobre a eficácia e o valor do trabalho que desenvolve.

Roldão (2007a) também fala da origem histórica do individualismo dos professores e considera-o empobrecedor do seu poder como grupo, sobretudo se tiverem a pretensão de atribuir um carácter profissional à atividade de ensinar que desenvolvem. Na mesma linha, Fullan & Hargreaves (2001) referem que o isolamento e a incerteza dos docentes, juntamente com os *ambientes empobrecidos de aprendizagem*,<sup>54</sup> levam a que eles não se ajudem uns aos outros, pouco ou raramente discutam o seu trabalho e experiências com colegas ou observem o trabalho destes, não analisem nem reflitam nas práticas uns dos outros e, tão pouco, questionem o modo e o sentido do que fazem. Segundo Thurder (2001), os professores até pedem, pontualmente ajuda ou conselho a algum colega, porém, raramente se integram numa comunidade educativa assente na troca de experiências e na análise das PP. Assim, para Fullan & Hargreaves (2001), o que os docentes relatam partilhar (histórias sobre pais, alunos, alguns truques e dicas sobre ensinar) é pouco significativo, e Day (2001) diz que é tão pouco expressivo que não se reflete no desenvolvimento profissional dos professores (DPP).

O Individualismo pode ser constrangido, estratégico e eclético. O ***individualismo constrangido*** é o mais comum nas escolas, e decorre de contingências administrativas e situacionais que colocam obstáculos às possibilidades de criação de relações de colaboração. O ***individualismo estratégico*** refere-se aos modos através dos quais os docentes elegem soluções individuais como forma de se ajustarem estrategicamente e conseguirem superar as suas dificuldades, focando os seus esforços em atividades centradas na sala de aula. O ***individualismo eclético*** tem a ver com o trabalho solitário do professor por opção e uma questão de

---

<sup>53</sup> O conceito colaboração é definido mais adiante nesta secção.

<sup>54</sup> *Ambientes empobrecidos de aprendizagem* são aqueles nos quais os professores não aprendem uns com os outros, não têm condições ou espaço seguro para realizarem as suas experiências de ensino e se aperfeiçoarem (Fullan & Hargreaves, 2001).

princípio, sempre ou durante parte de tempo, e, por vezes, mesmo que a colaboração com colegas seja estimulada e haja condições de a desenvolver (Hargreaves, 1998).

Importa vencer o individualismo nas culturas docentes, porém há que distinguir entre individualismo e individualidade porque, enquanto aquele é indesejável, esta é essencial ao DPP, pois é “a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 81). E, neste sentido, “(...) continua a ser a chave de renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação coletiva. A individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo” (idem).

## **5.2. Balcanização**

A balcanização é uma cultura na qual as relações parecem de colaboração. Porém, um olhar mais aprofundado comprova que essa visão é aparente, pois o que realmente acontece é o distanciamento dos docentes uns dos outros em prol da conquista de uma identidade académica na comunidade escolar, associada apenas à disciplina que lecionam e não a toda a coletividade. Desse modo, estes professores que trabalham em conjunto (ou aparentemente colaboram) podem adotar uma atitude de indiferença entre si e, no pior dos cenários, podem até ser hostis uns aos outros. É isso mesmo que Fullan & Hargreaves (2001) revelam ao definir balcanização como “uma cultura composta por grupos distintos e, por vezes, competindo entre si, lutando pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes, debilmente articuladas” (p. 95). Thurler (2001) realça essa ideia chamando a balcanização de “uma cooperação contra o resto do mundo” (p. 70).

Hargreaves (1998) também procura clarificar o conceito balcanização explicitando as suas características marcantes, a saber: permeabilidade baixa; permanência elevada; identificação pessoal e carácter político. A **permeabilidade baixa** tem a ver com o facto de os subgrupos estarem bastante isolados, ou seja, os grupos balcanizados muitas vezes pertencem a um único grupo e a sua formação ocorre sobretudo dentro do seu próprio grupo, por exemplo, departamento

curricular. A **permanência elevada** refere-se à estabilidade dos grupos balcanizados, gerada pela sua tendência de raramente alterar a sua composição e a participação de cada membro ao longo do tempo, levando a que os professores acabem identificando-se como professores de uma determinada disciplina, não se vendo como docentes no geral. A **identificação pessoal** é a característica ligada ao facto de o professor ser socializado para ingressar em grupos separados (áreas de conhecimento, disciplinas, ou outro subgrupo) conduzir à construção de identidades particulares e subculturas docentes potenciadoras da fragilização da empatia e da colaboração do grupo na sua totalidade. O **carácter político** relaciona-se com o facto de a dinâmica de interesses e do poder se concretizar por pertença a grupos distintos que, além de funcionarem como fontes de identidade e significado, são impulsionadoras de interesses individuais e grupais.

Devido ao peso das disciplinas, tal como o individualismo, as culturas balcanizadas dominam a dinâmica das escolas e são igualmente empobrecedoras, pois, além de fragilizarem a comunicação e gerarem indiferença, contribuem para que dentro da mesma instituição grupos sigam por vias opostas (Fullan & Hargreaves 2001), facto que dificulta a tomada de decisões gerais que abarcam todos os grupos (Thurler, 2001). Por outro lado, este tipo de cultura também pode dificultar o desenvolvimento profissional de quem aspire concretizá-lo fora do seu grupo de disciplina ou nível de ensino (Day, 2001). Hargreaves enfatiza a pobreza desta cultura afirmando que “nas culturas balcanizadas, o todo é menos do que a soma das suas partes!” (1998, p. 255).

### **5.3. Colegialidade artificial/forçada**

A colegialidade artificial (Hargreaves, 1998) ou colegialidade forçada (Thurler, 2001) é um trabalho conjunto decorrente de imposições normativas em vigor e não gerado por iniciativa ou interesse dos docentes. É uma colaboração imposta e regulamentada, contendo normas que podem incorporar medidas como obrigatoriedade de planeamento conjunto, ensino em equipa, ou outras que forçam os docentes a ter relações colaborativas de trabalho. Hargreaves (1998) e Thurler (2001) partilham a percepção de que a colegialidade forçada é dominada por

procedimentos formais e burocráticos que envolvem os professores em linhas comuns de trabalho consideradas importantes e não dá quase nenhum espaço nem liberdade para os professores alterarem os planos de trabalho que lhes são presentes, normalmente produzidos pelo Ministério da Educação, Direção da Escola ou outro órgão de coordenação e/ou gestão intermédia.

Hargreaves (1998) aponta como características desta cultura: ser uma prática colaborativa imposta pela administração; ser desenvolvida de modo obrigatório pelos docentes e controlada por mecanismos variados (frequência às reuniões, avaliação dos alunos, avaliação institucional, etc.); ser voltada para a implementação de propostas concebidas centralmente; ser uma prática restrita no tempo e no espaço escolar; e ser uma prática cujos resultados, apesar de previstos, não estarem garantidos. Estas características, além de críticas, relevam uma colaboração presidida por razões externas aos docentes, frequentemente não entendidas por eles que olham o trabalho que lhes é imposto como uma sobrecarga (idem). Por isso, o autor considera a **inflexibilidade** e **ineficiência** dois aspetos negativos desta cultura. Repare-se que numa outra obra Hargreaves caracteriza a colegialidade artificial como uma prisão na qual a gestão de todos os detalhes constrange a prática colaborativa espontânea (2003). Nessa linha, Bush & Middlewood (2005) dizem haver evidências de colegialidade em estruturas burocráticas, através de grupos pedagógicos ou de pesquisa “*teaching and reseach groups*”, que entendem que os professores devem trabalhar em conjunto em todos os aspetos do seu trabalho.

Não obstante as críticas, é importante enfatizar que a colegialidade artificial também possui alguns aspetos positivos (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001; Thurder, 2001; Pérez Gómez, 2001). Por isso, Fullan & Hargreaves afirmam que “a colegialidade artificial é uma faca de dois gumes: tem possibilidades positivas e negativas, dependendo de como e quando é usada” (2001, p. 104). Assim, Pérez Gómez (2001), cuja posição é substancialmente compartilhada pelos autores acima, advoga que, quando utilizada como estratégia para induzir processos de mudança em situações dominadas por práticas individualistas, a colegialidade artificial pode ser positiva, sustentando que ela pode ser utilizada como fase preparatória de relações colaborativas mais estáveis, dado que estas não surgem espontaneamente, precisam

de ser impulsionadas. No entanto, o autor refere também que, quando tomada no sentido positivo, a colegialidade artificial deve progressivamente libertar-se dos dispositivos de controlo e regulação do trabalho conjunto. Efetivamente, a libertação desse trabalho da regulação e controlo externos e a opção por uma maior negociação pode gerar uma cultura mais atraente, benéfica e aceite.

#### **5.4. Colaboração**

As culturas colaborativas são atualmente consideradas modos de trabalho importantes para a melhoria da educação dos alunos (Boliver, 2003). Na ótica de Fullan & Hargreaves (2001), que se reportam a Nias *et al.* (1989), essas culturas são um conjunto de qualidades dominantes, atitudes e comportamentos que exprimem o dia-a-dia dos professores e vão muito além do facto de estarem juntos. Lima (2002) partilha do conceito de Little (1990) que caracteriza essas culturas como sendo:

“os encontros entre professores que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções colectivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional”(apud Lima 2002, p. 53).

Com efeito, como Hargreaves (1998) diz, as culturas colaborativas permitem que os professores aprendam uns com os outros, partilhem e desenvolvam em conjunto as suas competências, identifiquem preocupações comuns e trabalhem conjuntamente na solução dos problemas, comprometendo-os numa continuada melhoria, como parte intrínseca das suas obrigações profissionais.

Há quatro tipos de relações colegiais entre professores, e podem ser apresentadas segundo o modo crescente do grau de interação que configuram: **(1) Contar histórias e buscar ideias**, é uma forma de colegialidade que envolve um conjunto de trocas esporádicas e informais nas quais os docentes buscam ideias ou soluções, ou confirmações para as suas práticas. **(2) Ajuda e apoio** são interações entre docentes que ocorrem com pouca frequência, normalmente ligadas a um reconhecimento de incompetência por parte dos professores que pedem apoio e ajuda aos outros. **(3) Partilha** é uma interação rotineira entre docentes, que inclui troca de ideias, materiais e sugestões, mas, regra geral, não contempla comentários diretos sobre o currículo ou sobre a forma como ensinam. **(4) Trabalho conjunto** é

um forte tipo de colegialidade típica das culturas de colaboração (Little, 1990 *apud* Lima, 2002).

Dentro das relações colaborativas “os professores empregam o seu juízo discriminatório para iniciar tarefas ou para responder selectivamente às exigências externas” (Day, 2001, p. 130). E as relações no trabalho colaborativo entre professores, nestas culturas, tendem a ser *espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço, e imprevisíveis*<sup>55</sup> (Hargreaves, 1998).

Ainda quanto às características, de acordo com os estudos de Nias *et al.* (1989), citados por Fullan & Hargreaves (2001), as culturas colaborativas manifestam-se em todos os aspetos da vida da escola; não acobertam nem defendem o insucesso e a incerteza, mas compartilham-nos e analisam-nos para obter achegas e auxílio; reconhecem e dão voz ao propósito dos docentes; respeitam, celebram e permitem a expressão do docente enquanto pessoa; criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos, com alcance no aumento do sucesso dos alunos; valorizam intrínseca e juntamente o indivíduo e o grupo; toleram e, de certo modo, encorajam desacordos, desde que dentro dos limites dos valores educativos globalmente acordados.

No que toca às vantagens, são de mencionar as seguintes: permitir a redução do isolamento dos professores dentro dos grupos e entre os grupos; conceder apoio moral de uns e outros, para superar fracassos e reduzir frustrações; facilitar e enriquecer o trabalho e as oportunidades de aprendizagem do professor, favorecendo o seu desenvolvimento profissional<sup>56</sup>; fortalecer o sentido de auto-eficácia para

---

<sup>55</sup> **Relações de trabalho colaborativo espontâneas** são as que surgem por iniciativas dos professores, não obstante poderem ser apoiadas e facilitadas administrativamente. **Relações de trabalho colaborativo voluntárias** são as que não resultam de constrangimentos administrativos ou imposição, mas da consciência que os professores têm do seu valor. **Relações de trabalho colaborativo orientadas para o desenvolvimento** são as que se verificam quando os professores, realmente comprometidos, trabalham em conjunto para desenvolver as suas iniciativas ou iniciativas propostas externamente. **Relações de trabalho colaborativo difundidas no tempo e no espaço** são as que decorrem de um trabalho colaborativo traduzido em encontros informais, sendo que o trabalho colaborativo frequentemente não é calendarizado nem fixado de forma administrativa, mas desenvolve-se de acordo com a vida profissional dos professores no contexto de cada escola. Isto não implica, de modo nenhum, que as sessões planificadas (como reuniões ou outras) não façam parte das culturas de colaboração, mas que não são dominantes, já que parte significativa do trabalho colaborativo acontece em encontros informais, por vezes subtis, breves e frequentes. **Relações de trabalho colaborativo imprevisíveis** são as que acontecem quando os docentes praticam algum controlo sobre o trabalho que desenvolvem mas há muita incerteza e dificuldade em prever os resultados (Hargreaves, 1998).

<sup>56</sup> O desenvolvimento profissional, neste caso, segundo Hargreaves (1998) é gerado pelo encontro entre autonomias individuais e interdependentes dos professores.

ensinar, através da redução da incerteza intrínseca à ação de ensinar e aumento da confiança profissional coletiva e supressão de esforços duplicados; desenvolver a capacidade de reflexão sobre a ação, através da criação de oportunidades para se aprender com outras experiências (Sanches, 1997) e gerando uma sabedoria profissional coletiva; reduzir a incerteza na ação individual e, conseqüentemente, aumentar a assertividade política decorrente de mais certezas e confiança nas decisões; favorecer a capacidade de reflexão, na medida em que a cooperação e diálogo estimulam os docentes a refletirem mais sobre a sua ação educativa por via de comparação, troca de pontos de vista e melhoria contínua. Ainda sobre as vantagens da colaboração, refira-se o **contraste cognitivo** que se desenvolve entre os participantes e o **clima de confiança** que favorece a abertura de novas alternativas - dois aspetos que se envolvem e se inter-influenciam e, em conjunto, configuram uma vantagem valiosa da colaboração.

No que respeita às desvantagens da colaboração, há a destacar: a submissão a uma política de colaboração determinada pela política educativa ou pela gestão da escola, que pode não corresponder aos interesses individuais; horário dos professores muito preenchidos e redução do tempo para planificação e gestão programática colaborativa, o que pode conduzir ao individualismo; o facto de os currículos, geralmente, não estarem articulados (nem horizontalmente nem verticalmente) não favorecer a criação de uma cultura colaborativa; a liderança da gestão, regra geral, não ajudar a colaboração entre professores; a superficialidade e aparente perda de tempo, decorrentes do facto dos efeitos da cultura colaborativa não serem imediatos e nem sempre visíveis; o conformismo sobre o que os outros pensam e fazem, que coíbe a autonomia e a identidade profissional pessoal.

Admitindo que a colaboração pode ser desvantajosa, Hargreaves (1998) declara não haver uma colaboração autêntica nem verdadeira, explica que as culturas colaborativas podem ter um *carácter limitativo*<sup>57</sup> e alerta para se ter presente as diferentes facetas que a cultura colaborativa pode tomar, cada uma delas com

---

<sup>57</sup> Para Hargreaves (1998) esse carácter tem a ver com uma colaboração virada para atividades nas quais os professores se sentem mais seguros como, por exemplo, a rotineira partilha de recursos, materiais ou planificações sem que isso os leve a reflectir sistematicamente sobre o valor, objetivo e conseqüências do que fazem, ou sem questionar as práticas, perspectivas e crenças dos outros professores.



objetivos e consequências diversas e diferentes. O autor identifica **formas fracas e improdutivas de colaboração** que denomina de: *confortável e complacente, conformista, artificial e co-optativa*. Nestas formas fracas de colaboração, os professores concentram-se em questões imediatas, a curto prazo, e principalmente de cunho prático, e não contemplam formas de colaboração sistemáticas e, sobretudo, críticas (idem). Por isso, acautelar formas fracas de colaboração pode evitar que os docentes resvalam em dinâmicas propícias a atitudes desfavoráveis ao DPP e geradoras de uma ação educativa pouco qualificada e não imbuída de *profissionalidade*<sup>58</sup>.

A colegialidade e a colaboração são vistas como formas de cultura a fomentar, porque promissoras na construção de uma atividade docente eficaz. Mas, como se indicou na secção anterior, pelos aspetos negativos que representa para o DPP, uma colegialidade forçada só é aceitável se justificável e transitória. O quadro III.4, construído com base nos modelos de Hargreaves e Thurler, estabelece a comparação e a distinção entre colaboração e colegialidade artificial.

Quadro III.4. Comparação entre Colaboração e Colegialidade Artificial segundo Hargreaves (1992, p. 235) e Thurler (1994/2001, p. 33)

COLABORAÇÃO	COLEGIALIDADE ARTIFICIAL
<b>Ao longo do tempo e do espaço</b>	Limitada no tempo e no espaço
<b>Evolutiva (segue a sua própria evolução)</b>	Imposta
<b>“Natural”</b>	<b>“Forçada”</b>
<b>Espontânea</b>	Regulada pela autoridade
<b>Imprevisível</b>	Previsível
<b>Público misturado com o privado</b>	Público imposto ao privado
<b>A vida profissional exclui as interferências na vida pessoal</b>	A vida profissional autoriza e encoraja as interferências na vida pessoal
<b>Orientada para o desenvolvimento</b>	Orientada para a aplicação
<b>“Feminina” no estilo</b>	<b>“Masculina” no estilo</b>

Fonte: (Marchesi & Martin, 2003, p. 110)

## 5.5. Cooperação e interdependência

A cooperação e interdependência é uma cultura caracterizada por entreatajuda, apoio mutuo, confiança e cordialidade e, no entender de Hargreaves (1998), tem o mesmo sentido que a colaboração. Ela é referida por Thurler (1994) e foi

<sup>58</sup> O conceito profissionalidade é abordado no capítulo IV.

anteriormente estudada por Nias (1989/1991) e Staessens (1991/1993) a quem a autora se reporta. Thurler atribui um papel exclusivo aos professores como promotores da construção do currículo da instituição e considera que a cooperação e interdependência supõe uma elevada concordância no tocante a valores educativos e uma forte coerência entre objetivos e práticas pedagógicas, além de um controlo contínuo desses objetivos. Segundo a autora, a cultura organizacional escolar é somente o reflexo da cultura profissional docente e, na sua ótica, ela depende de os professores (únicos atores recetores e difusores de culturas) desenvolverem relações profissionais que façam emergir a cultura de cooperação e interdependência na escola. Cabe frisar, porém, que a cultura profissional docente não é casual, resulta de uma cultura de topo estrategicamente gerida (Torres, 1997). Reforça-se, assim, a ideia de que as culturas não são realidades naturais, são uma construção social e, por isso mesmo, podem ser geradas, fomentadas ou transformadas.

#### **5.6. Grande Família**

Considerada próxima da cooperação e interdependência, situando-se na transição entre estas duas vertentes, grande família é uma forma de cultura referida por Thurler (2001) e já antes descrita na noção que consta do modelo de Nias (1991). Ela é caracterizada por relações informais entre membros de uma equipa; poucas estruturas e relações de confiança no decurso das atividades; clima amigável, relações amigáveis e não ingerência no trabalho dos colegas, e ainda por ausência de partilha de experiências pedagógico-didáticas. No fundo, grande família é uma forma de colaboração.

#### **5.7. Mosaico fluído ou móvel**

Uma vez que as constantes mudanças que fustigam a escola reclamando respostas mais complexas e rápidas já não encontram resposta adequada nas estruturas compartimentadas e pouco flexíveis características das atuais instituições de ensino, de acordo com Hargreaves (1998), para fazer frente a essa realidade, uma nova cultura, que apelida de mosaico fluído ou móvel (*moving mosaic*), vai despontando. Esta cultura é expressa por relações mais fluídas, sistemas de comunicações mais plurais, estruturas horizontais entrecruzando-se mais com as

verticais e as hierarquias. E, geralmente, ocorre em escolas secundárias pequenas nas quais todos os docentes estão envolvidos na dinâmica das ações escolares, pertencendo cada um a pelo menos uma equipa e, dessa forma, todos interagem desenvolvendo uma complexa rede de colegialidade envolvendo docentes de diferentes disciplinas e departamentos.

## **6. Formação inicial na senda do desenvolvimento profissional - uma dinâmica de continuidade na formação de professores**

A conceção do processo de desenvolvimento profissional na perspectiva apontada pela tendência atual, amplamente defendida e fundamentada por autores relevantes na investigação sobre FP e DPP, como foi mostrado nas secções precedentes, implica necessariamente uma visão de FP consentânea com esse processo nas suas características, princípios<sup>59</sup> e dinâmica processual e de continuidade.

Assim, dadas as novas circunstâncias e as exigências da atividade docente na sociedade contemporânea, a visão de uma FIP que prepara o professor para toda a vida tem de ceder espaço a uma abordagem promotora de uma FP que crie bases para que os professores se predisponham a continuar a formar-se ao longo de toda a sua carreira. Por outro lado, o afastamento entre a formação inicial e a formação contínua e o afastamento desta da escola - campo onde a ação para cujo exercício os professores se formam (Nóvoa, 2007, 2009a, b), são vistos como um cenário a superar.

Para que as fragilidades da FIP - relativamente à sua integração na dinâmica de continuidade requerida ao processo de DPP - sejam transpostas, as novas características deste processo têm de se repercutir a partir da formação inicial. As características em alusão, qualificadas como emergentes, aparecem dispersas nas reflexões de diversos investigadores e de forma sintetizada em autores como Sparks

---

<sup>59</sup> Princípios são padrões de conduta genéricos que, de um modo geral, estão presentes em todos os documentos políticos sobre a educação nas suas diferentes vertentes, com a finalidade de se constituírem diretrizes norteadoras, tanto da planificação como da materialização de ações educativas, instrutivas, de ensino e formativas (Marcelo Garcia Garcia, 1999).

& Hirsh (1997) e Marcelo García (2009a) e têm a ver com as ideias que a seguir sublinhamos:

**O construtivismo**, que defende que a formação de professores se apoie em modelos mais construtivistas e menos em modelos transmissivos (Marcelo García, 2009a; Marcelo García & Pryjma, 2013); nesse sentido, o desenvolvimento profissional deve ser orientado para o estudo dos processos de ensino e aprendizagem pelos docentes e não baseado na transmissão de conhecimentos e competências pelos especialistas (Sparks e Hirsh, 1997). Segundo estes investigadores, a **formação ocorre em contextos concretos**. Por isso, contrariamente ao que muitas vezes acontece na conceção tradicional, na qual a formação aparece desligada do contexto da prática letiva, as experiências eficazes de desenvolvimento profissional são baseadas na escola e estão ligadas às atividades realizadas no quotidiano dos professores.

**A formação é um processo a longo prazo**, cuja eficácia e mudança carecem de acompanhamento adequado (Marcelo García, 2009a; Carvalho, 2008b).

**O DPP está intimamente ligado aos processos de reforma da escola**, porquanto é encarado como um procedimento tendente a reconstruir a cultura da escola, na qual os professores como profissionais de ensino são implicados (Marcelo García, 2009a, b; Cunha, 2008). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional passa a ter a sua organização centrada na escola e não na administração central do sistema (Sparks & Hirsh, 1997).

**O professor é considerado um prático reflexivo**, isto é, ele ingressa na profissão com um conhecimento prévio que irá aprofundando e ampliando a partir da reflexão sobre a sua experiência (Marcelo García, 2009b; Bolzan, 2008). E, nesta ótica, as atividades de desenvolvimento profissional devem orientar-se para apoiar os docentes na construção de novas teorias e de novas práticas pedagógicas (Marcelo García, 2009b). Refira-se, por um lado, que, na tendência da assunção do professor como prático reflexivo, há quem advogue que conceber o professor como pesquisador seria uma via adequada de conseguir conferir-lhe aquela característica (Marcelo García, 1999; Contreras, 2002; Alarcão, 2001b). E, por outro lado, que, para Tardif

(2002), a investigação da prática docente, que deve incidir na vivência e experiências profissionais do professor, é uma oportunidade formativa capaz de reduzir a distância entre o investigador e o professor e entre este e a instituição de ensino.

**O desenvolvimento profissional caracteriza-se por ser um processo colaborativo.** Ligado a este aspeto, embora se considere importante conceder espaço ao trabalho isolado do professor, entende-se que o DPP caracteriza-se essencialmente por ser um trabalho colaborativo (Marcelo García, 2009a). Esta é uma das ideias fortemente presentes nos conceitos de DPP de autores relevantes que marcam o debate desta noção na atualidade, como se depreende nas definições atrás expressas. Sendo disso que decorre, em parte, a indicação de Sparks & Hirsh (1997) de que o DPP está a passar de uma orientação dirigida ao individuo para se centrar na organização.

**O desenvolvimento profissional é dirigido a todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos** e não apenas aos professores. Parece ser com esta intencionalidade que Formosinho (2009) chama para dentro do conceito os alunos, as famílias e as comunidades, como beneficiários do processo.

**O DPP é guiado para a criação de comunidades de aprendizagem,** nas quais todos os membros (professores, alunos, Diretores e funcionários) se assumam concomitantemente como professores e alunos. E, visto deste modo, ele não se dirige apenas aos professores, considerados individualmente.

**O DPP pode assumir diferentes formas em diferentes contextos.** Nessa ordem de ideias, não existe apenas um modelo de DPP eficaz e viável para todas as escolas, ele deve ser decidido sempre dentro do contexto a que se destina e em função da análise das necessidades, crenças e práticas culturais do público envolvido (Marcelo García, 2009a). Assim, para Sparks & Hirsh (1997), o DPP deve ser pensado como uma **formação com formas múltiplas realizadas na escola**. Nóvoa (2009b) fala mesmo em desenvolver a formação a partir da escola.

Sparks & Hirsh (1997) assinalaram algumas das mudanças significativas no processo de DPP, entre as quais se destaca que ele se torna: mais coerente e guiado por metas claras, centrado na organização da escola, orientado para o

desenvolvimento da organização (escola), e a incidir nas necessidades de aprendizagens dos alunos. E deixa de ser: desconexo e fragmentado, centrado na organização da administração, orientado para o desenvolvimento do indivíduo, e com enfoque nas necessidades dos adultos. Esta mudança de rumo reorienta o DPP para a resposta das necessidades de aprendizagem dos alunos, finalidade última da instituição escolar.

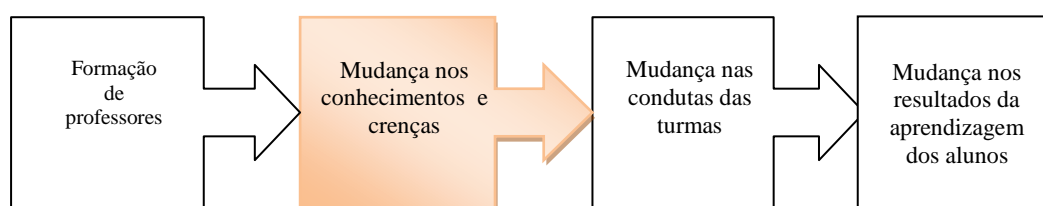
A busca das melhores formas de concretizar o novo conceito de desenvolvimento profissional está na ordem do dia. E nessa linha, Pryjma & Marcelo García (2013), procurando perceber e explicitar o que o pode propiciar, retomam Guskey (2003), cuja análise de programas de DPP sublinha que, “sem uma clara ideia das metas do desenvolvimento profissional e da forma como consegui-las, é impossível que melhore a qualidade do desenvolvimento profissional docente” (*apud* Marcelo García & Pryjma, 2013, p. 47). E na sequência, estes autores convocam e sintetizam alguns princípios indicados por Hawley & Valli (1998) como podendo guiar uma prática de DPP bem-sucedida. Essa síntese, contendo parte significativa das ideias essenciais patentes nas características emergentes do desenvolvimento profissional já evocadas nesta secção, indica que:

1. ***O conteúdo do desenvolvimento profissional determina a sua eficácia.*** Recorda-se que na secção 1.5 **deste capítulo** refere-se qual é suposto ser esse conteúdo.
2. ***O eixo articulador é a análise da aprendizagem do estudante.*** Defende-se que basear o DPP na análise da aprendizagem dos estudantes ajuda os professores a perceberem a distância entre o estágio da sua atual aprendizagem e a pretendida, permitindo fundamentar e planificar o que os estudantes e os professores precisam de aprender. Isto é, a partir das metas de aprendizagem dos alunos pode organizar-se objetivos da formação de professores.
3. ***Os professores devem identificar o que necessitam de aprender.*** Advoga-se que quando os professores participam na planificação e estruturação da sua aprendizagem o seu compromisso com a formação cresce.
4. ***A escola é o pano de fundo.*** Considera-se que o desenvolvimento profissional deve estar centrado na escola e deve basear-se no trabalho diário do ensino, defendendo-se que aprender a ensinar de forma eficaz passa por planificar, executar e avaliar essa aprendizagem em contexto específico.
5. ***A resolução colaborativa de problemas é um pilar.*** O desenvolvimento profissional deveria organizar-se em volta de formas colaborativas de resolução de problemas de modo a permitir que surjam transformações individuais na constituição do trabalho coletivo.
6. ***O desenvolvimento profissional deveria ser contínuo e evolutivo,*** na medida em que seguir práticas eficazes exige uma aprendizagem contínua e sistemática (planeamento adequado, acompanhamento e apoio necessário para a transformação/melhoria continua pretendida).

7. **Disponibilizar múltiplas fontes de informação** (fontes sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, sobre o ensino, e outros aspetos envolvidos na implementação e sua avaliação).
8. **É necessário levar em conta as crenças.** As crenças funcionam como um filtro do conhecimento e guiam a conduta, por isso o desenvolvimento profissional tem de abordar as análises das crenças, experiências e hábitos dos docentes. Defende-se que, quando os professores entendem convenientemente a teoria subjacente às práticas docentes concretas podem adaptar melhor as suas estratégias de aprendizagem às circunstâncias em que se aplicam.
9. **O desenvolvimento profissional integra um processo de transformação.** As atividades de desenvolvimento deveriam ser ligadas ao processo de mudança mais amplo e compreensivo, focado na melhoria das aprendizagens dos alunos. Melhorar as capacidades dos professores sem mudar as condições<sup>60</sup> que influem na possibilidade de aplicação dessas capacidades pode gerar processos contra-indicados. Para ter possibilidade de ser de facto eficaz, o desenvolvimento profissional precisa de ser planificado tomando o processo de mudança como sua parte intrínseca. Só assim é possível que o desenvolvimento profissional se revele realmente eficaz (Hawley & Valli, 1998 *apud* Pryjma & Marcelo García, 2013, p. 47-50).

Repare-se que, embora os sinais e o estágio de assunção destas mudanças, no que respeita à adoção dos princípios e características de desenvolvimento profissional acima indicadas, se revelem mais robustos nuns contextos da FP do que noutros no cômputo geral a literatura identifica-os como emergentes no campo da FP e do DPP.

Um último aspeto de que depende o desenvolvimento profissional, e cujos sinais de evolução no sentido desejado parecem não ser ainda satisfatórios, e por isso vem merecendo atenção da investigação, é relativa à forma como se aborda a relação entre os processos de mudança e de desenvolvimento profissional representada na figura 4.

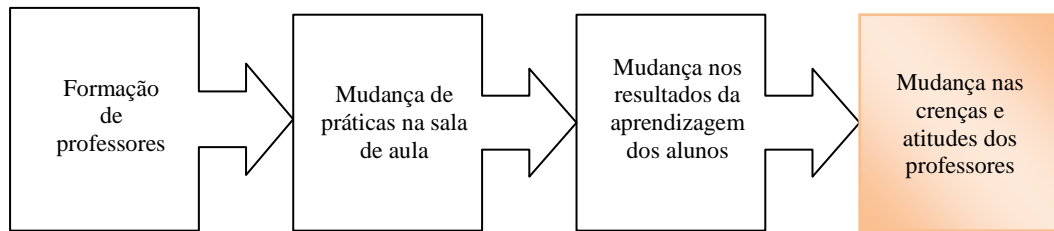


**Figura 4: Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente (Adaptado de Marcelo García 2009a, p. 16)**

Segundo Marcelo García (2009a), o modelo que está implícito na maioria dos programas de DPP, e pode ser observado nas etapas da figura 4, traduz a ideia de que o DPP pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores e,

<sup>60</sup> As condições aqui referidas “incluem o tempo e a oportunidade de praticar novos métodos, um adequado financiamento e, necessariamente, um apoio técnico e acompanhamento sustentável” (Marcelo Garcia & Pryjma, 2013, p. 50).

por sua vez, essa mudança concorre para a alteração nas práticas dos docentes em sala de aula e, conseqüentemente, para uma provável melhoria nos resultados de aprendizagem dos alunos. Mas, de facto, segundo o autor, as coisas não se processam desse modo. O que os estudos indicam é que a mudança de crenças não é consequência direta da FP. O processo de mudança de crenças dos professores, como Guskey & Sparks (2002) demonstraram, ocorre na dinâmica apresentada na figura 5.



**Figura 5: Modelo do processo de mudança dos professores de Guskey & Sparks (2002), adaptado de Guskey & Sparks (2002 *apud* Marcelo García 2009a, p. 16)**

Isto é, os autores advogam que os professores mudam as suas crenças não como resultado direto da sua participação em ações de desenvolvimento profissional, mas na sequência de comprovação na prática de que as novas práticas que se pretende ver desenvolvidas geram mudança nos resultados dos alunos. Ou seja, é na medida em que verificam mudanças nos resultados dos alunos, como consequência das novas práticas, que os professores alteram as suas crenças. Há que atender que a mudança de crenças dos professores é um processo lento e apoia-se no entendimento de que as novas práticas são exequíveis e a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos não desvirtuam aspetos importantes do ensino.

O modelo do processo de mudança dos professores de Guyke & Sparks (2002) foi contestado por Clarke & Hollingsworth (2002), alegando que os processos de mudança envolvidos são complexos e não podem ser representados de forma linear. E, na esteira disso, estes autores sugerem um modelo não linear e inter-relacionado que apreenda as mediações dos processos de aplicação e reflexão através dos quais a mudança se processa da forma como a figura 6 abaixo apresentada ilustra.

Segundo os autores desse modelo, a mudança ocorre através de mediação de processos de aplicação e reflexão em quatro domínios: pessoal, das práticas de ensino, das consequências na aprendizagem dos alunos e externo. Lembra-se que, na



FP, a atenção na forma como mudam as crenças dos professores foi considerada um princípio a valorizar em Hawley & Valli (1998), retomado em Marcelo García & Pryjma (2013).

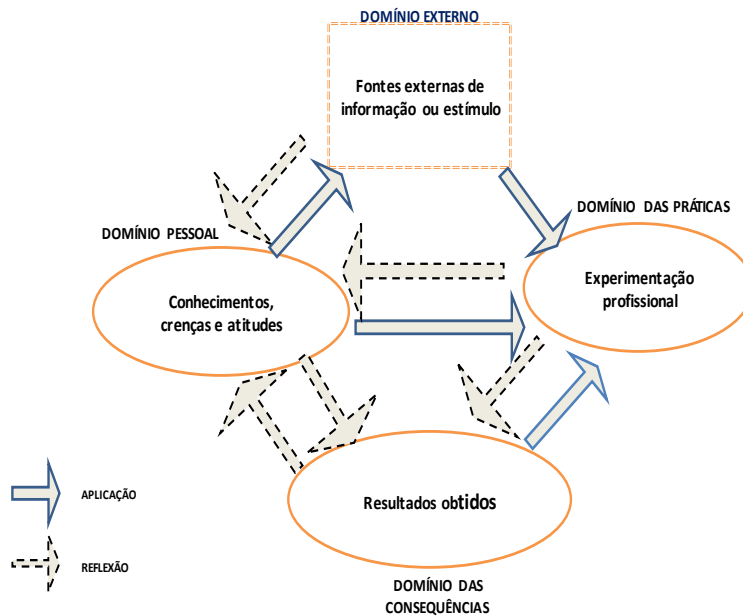


Figura 6: Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional (Clarke & Hollingsworth, 2002 *apud* Marcelo García, 2009a, p. 17)

## 7. Formação inicial e desenvolvimento profissional de professores em Moçambique

Moçambique chegou à independência em 1975 com 93% de taxa de analfabetismo<sup>61</sup> (MINED, 1989). A agravar esta situação, a seguir à criação do Governo de Transição do regime colonial (em 1974), registou-se uma saída massiva do país da população de raça branca, que constituía parte significativa dos poucos quadros qualificados existentes. Nessa altura, a então Universidade de Lourenço Marques - atual Universidade Eduardo Mondlane (UEM) - teve de encerrar parte de seus cursos por falta de alunos e de docentes. Para reverter este cenário, a aposta na escolarização e na FP, depois da Independência, surgem de forma incontornável no

<sup>61</sup> Em 2013 a taxa de analfabetismo era de cerca de 48%.

rol das grandes prioridades do Governo. Nesse contexto, a FIP, com incidência na formação de professores primários, ocupou um lugar de destaque. No entanto, a FCP oferecida através das ZIP, e nos moldes referidos no Capítulo II, surgiu concomitantemente para colmatar as baixas qualificações e a falta e/ou fraca FP.

Como se indica adiante, embora com menor vigor e funções esbatidas comparativamente ao período pós-independência anterior a 1983 - início da implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE) - as ZIP permanecem como espaço de formação/aperfeiçoamento pedagógico. Ligado ao carácter prioritário da formação de professores do ensino primário, é de registar que os ingressos neste nível de ensino representam 90% de todos os alunos em Moçambique (MEC, 2006).

### **7.1. Formação inicial: quem forma professores e com que qualificações?**

No Ensino Público atualmente a formação de professores de ensino primário/ensino básico (1<sup>a</sup> - 7<sup>a</sup> classe) é desenvolvida essencialmente por Institutos de Formação de Professores (IFP), distribuídos por todas as províncias do país, nos quais se ingressa com 10<sup>a</sup> classe ou equivalente. Essa formação - que já tinha evoluído para o nível médio com duração de 2 anos (10<sup>a</sup> + 2) mas que em 2007 reduziu essa duração para 1 ano (vulgo curso 10<sup>a</sup> + 1) - é considerada de nível equivalente à 10<sup>a</sup> classe e as disciplinas que comporta são basicamente de didática e de metodologias (MINED, 2004). É preciso indicar que a UP também forma professores do ensino primário e com grau de licenciatura, mas em número tão reduzido que não é usual encontrar docentes deste nível com formação superior (VSO, 2012). Repare-se que 10 anos de escolaridade é o nível mínimo recomendado, a nível internacional, para se ingressar na formação pré-serviço de professores (UNESCO, 2006). E atualmente, na África sub-sahariana, Moçambique é o único país que forma professores com qualificações abaixo do nível médio (Duarte, Dias & Cherinda, 2009).

Criada ao abrigo do Diploma Ministerial n.º 73/85, com a função de formar formação professores e técnicos de educação com nível superior, desenvolver investigação científica (sobretudo educacional) e apoiar pedagogicamente as instituições de ensino primário, secundário e pré-universitário, o Instituto Superior Pedagógico (ISP: Universidade Pedagógica - UP desde 1995) é a instituição que forma

grande parte dos professores do ensino secundário, cuja graduação é atualmente de nível superior. Refira-se, no entanto, que embora a FIP não esteja nas suas prioridades, a UEM (a Faculdade de Educação, a Faculdade de Letras e Ciências Sociais e a Faculdade de Ciências) também forma professores do ensino secundário com nível de licenciatura. E tanto na UEM como na UP a licenciatura nos cursos de FP tem a duração de 4 anos.

Para finalizar, sublinha-se que as dificuldades de provisão de professores têm deixado espaço para contratação de professores sem formação, mas é ao Subsistema de Formação de Professores que cabe formar, qualificar e certificar os professores do ensino não superior.

## **7.2. Modelos, constrangimentos e desafios da formação inicial**

Como foi referido no Capítulo II, a redução da duração do curso de formação de professores do ensino primário e respetiva qualificação foi uma medida imposta pelo Governo sob contestação de professores, investigadores e sociedade em geral que a consideraram um retrocesso. Assumindo a decisão como transitória, o Governo optou por avançar nesse sentido, alegadamente para permitir uma rápida expansão e massificação do Ensino Básico no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e Objetivos de Educação Para Todos (EPT), minimizando custos com salários de professores (Duarte & Bastos, 2009; AfriMat, 2012; VSO, 2012).

Presentemente, com o argumento de que o desafio da provisão de professores está superado (MEC, 2009a, b, p. 25-30)<sup>62</sup>, e também, provavelmente, porque a contestação alusiva aos prejuízos da formação insuficiente dos cursos de FIP (10<sup>a</sup> + 1) nunca parou (AfriMAT, 2012; VSO, 2012), está em fase piloto/expansão gradual nos IFP, desde o ano 2012, um novo curso (10<sup>a</sup> classe + 3), com qualificação do nível médio, para substituir o de 10<sup>a</sup> + 1 (uma formação considerada baixa, mesmo entre os países com dificuldade e situação de pobreza como é o caso de Moçambique, como foi dito acima). Aliás, a UNESCO (2006) reconhece que o esforço de aumentar os efetivos escolares para satisfazer a Educação Primária Universal (EPU) gerou falta de

---

<sup>62</sup>A quantidade de professores adicionais projetada por Mulkeen & Chen (2008) para ser formada até 2015 em Moçambique, em 2009 (com 61 242 professores empregues no EP1) estava coberta. Por isso, nesse ano já se indicava que a falta estava superada e não era preciso recrutar professores sem formação.

professores e levou a que os países (mais pobres) que mais precisam de novos professores tenham atualmente os professores menos qualificados. É que, além da dificuldade de formar muitos professores em pouco tempo, eles debatem-se com dificuldade de pagar a professores com qualificações elevadas. Segundo Duarte & Bastos (2009), em 2008 havia indicação de que o financiamento externo da despesa pública de Moçambique representava quase 50% do total e o MEC (2004) já referia constrangimentos financeiros que frustravam o esforço de contratar professores do ensino primário suficientes com qualificação de nível médio por serem caros. Por isso, acabou baixando a qualificação exigida para se ser professor neste nível de ensino.

Parece-nos que a solução de reduzir a qualificação de professores e o período de formação pode não ser onerosa, pois a longo prazo essas contratações podem sobrecarregar a formação de professores em exercício, visto que as exigências de qualidade impõem que esses professores com baixas qualificações melhorem a sua formação (Fyfe, 2007). Por outro lado, além dos professores com formação específica curta, em Moçambique, mais de 25% dos professores do ensino primário ainda não têm formação psico-pedagógica (MINED, 2010).

Outro aspeto de que a FIP não se pode alhear, embora suas múltiplas causas não caibam neste trabalho, é de que é voz corrente, e a investigação já o confirma, que em Moçambique há alunos terminando a educação primária (7<sup>a</sup> classe) sem saber ler nem escrever (AfriMat, 2012; VSO, 2012). Segundo o estudo da VSO (2012), na visão dos professores, entre as razões desta situação estão a insuficiência de recursos, o elevado rácio professor/aluno (RAP) (1:68 em 2009) e a incorreta aplicação das progressões semi-automáticas previstas no Novo Currículo<sup>63</sup> do Ensino Primário introduzido em 2004. Os professores expressam preocupação com o baixo rendimento dos seus alunos e reclamam que são pressionados a apresentar percentagens de aproveitamento elevadas para os alunos passarem de classe, mesmo quando o seu desempenho não o justifica. E, no seu entender, esse facto leva a que os

---

<sup>63</sup> Para os responsáveis do SE (na voz do Ministro da Educação) esse Novo Currículo era assumido como um dos passos importantes para melhorar a qualidade de educação e para tornar o ensino mais relevante e adequado às necessidades dos alunos, dos pais, da família e da comunidade (Alderuccio, 2010).

alunos não se empenhem na aprendizagem, “as crianças sabem que mesmo que não venham à escola vão passar de qualquer forma” (VSO, 2012, p. 26).

Segundo a mesma fonte, os formadores de professores do ensino primário, além de reclamar a duração reduzida do curso que administram (1 ano), afirmam que os formandos chegam à FIP sem saber ler nem escrever e questionam sobre como é que esses formandos, que são graduados nos IFP nessa situação, vão ensinar a outros a ler e a escrever se eles próprios não sabem. Alguns formadores referem com preocupação que “o governo está a recrutar qualquer um para ser professor” (p. 38).

Repare-se que a VSO (2012) considera a solução da formação de professores de curta duração (1 ano - 10<sup>a</sup> classe + 1) bem-sucedida, afirmando que: “esta solução pode ser considerada um sucesso ao ponto de ter ajudado a tornar Moçambique dentro de curto espaço de tempo, de um dos países com severa falta de professores para um país com ostensivo excedente de professores” (p. 41). Não partilhamos esta visão e não nos parece que uma FP que garante cobertura das necessidades sem garantir qualidade possa ser considerada bem-sucedida. Entendemos que um dos indicadores mais significativos da qualidade, neste caso, seria que no fim do ensino primário os alunos soubessem ler e escrever, mas parece não ser isso o que está a acontecer. Por outro lado, tanto os formadores como os formandos dos IFP mostram-se insatisfeitos com a situação verificada e alegam que a FP é insuficiente. Ademais, segundo a própria VSO (2012) “o ciclo de professores mal formados que prestam serviços de educação primária de baixa qualidade precisa de ser quebrado” (p. 49). E, na mesma linha, nas recomendações desse estudo, que deu voz aos professores, indica-se que o trabalho do terreno sugere a existência de um perigo verdadeiro da criação de uma geração perdida, quer de professores quer de alunos:

uma geração perdida de professores no sentido de uma força de trabalho desmotivada, que é incapaz de dar aos seus alunos a valorização da importância da aprendizagem para o indivíduo, suas famílias e o desenvolvimento do país e uma geração perdida de alunos que podem não ter aprendido a ler e a escrever (p. 59).

O novo curso de FIP de 3 anos, que vai conferir uma formação de nível médio, parece uma tentativa de remediar o problema. Porém, além dessa nova qualificação ainda ser baixa, a nosso ver, se não for encetado paralelamente um real esforço de

facultar aos professores oportunidades de formação contínua para estancar a reclamada baixa qualidade dos docentes, já instalada no terreno (onde mais de 25% dos docentes, como se disse, não têm formação específica), o temido perigo referido atrás consumir-se á e os seus reflexos poderão perdurar por longo tempo.

Sobre a formação de professores do ensino secundário há poucos estudos, mas ela enfrenta menos dificuldades no tocante ao nível académico-profissional dos professores, que neste momento, nas instituições de ensino público, é de nível superior (licenciatura). Mesmo assim, o 1º ciclo do ensino secundário (8ª-10ª classe), que é o que se articula diretamente com o ensino primário, parece ressentir-se mais com a massificação, havendo indicação de que em 2005 cerca 78% dos professores que ensinavam nesse nível não tinham qualificações para tal (MINED, 2011, p. 14).

Quanto à organização dos conteúdos dos cursos, na UEM a FIP segue o modelo sequencial, no sentido de que se desenvolve primeiro a formação ligada às disciplinas científicas e só depois se introduz a formação específica para o ensino. É o equivalente ao que Lasley & Payne (1991) designam de modelo segmentado e consecutivo. A UP, por sua vez, neste momento optou por um modelo que designa de integrado, no sentido de que todas as componentes de formação (disciplinar, educacional e profissionalizante) situam-se no mesmo grau académico (Mavanga & Freia, 2009) e os cursos incorporam desde o princípio a formação em ciências de especialidade, ciências de educação e prática pedagógica, sendo que o último ano destina-se ao estágio pedagógico. No entanto, uma observação atenta à estrutura desses cursos levaria a questionar essa integração, nos termos feitos por Roldão (2001) e Pacheco (2003), pois esses cursos inscrevem-se no modelo segmentado e concorrente, como Lasley & Payne (1991) o definem.

A dimensão investigativa da formação, na linha descrita por Alarcão & Araújo e Sá (2010), que a consideram uma dimensão referente ao questionamento sistemático para a compreensão e intervenção no campo da didática, que deve acompanhar a atividade formativa, é considerada fraca na FIP em Moçambique. Dias (2009a) associa essa fragilidade à falta de recursos e ao facto de o corpo docente ser jovem e maioritariamente constituído por licenciados com pouca experiência de pesquisa e considera que “não temos nas IES moçambicanas uma cultura de investigação na qual

os docentes estejam inseridos. Não há incentivo para produzir ciência, são escassos os eventos científicos, os debates de ideias, as reflexões conjuntas. Não sabemos criar prazer da Investigação” (p. 202).

De facto, tirando as consultorias solicitadas pelo Governo para sustentar opções e decisões políticas em matérias educativas, a reflexão e investigação interna isenta ainda é pouco robusta e pouco expressiva na fundamentação e informação das políticas e atividades do campo da educação.

Não cabe neste estudo analisar especificamente a investigação na FIP, mas sim a FIP, mas mesmo assim, considerando que a curiosidade e o espírito investigativo são aspetos a ser desenvolvidos e fomentados na FP e sendo suposto que a FIP estimule a reflexividade crítica e o espírito investigativo nos formandos, não há como não levantar questões sobre: como é que docentes que não investigam e não debatem ideias vão introduzir os seus formandos na cultura investigativa? Como vão desenvolver essa competência nos seus formandos sem que eles próprios a tenham, ou a procurem desenvolver em si?

Outra inquietação sobre a FP, que a investigação neste campo explicita, prende-se com o transporte pouco cuidadoso de modelos formativos de outros países, sem se tomar em conta se os contextos e recursos do país (Moçambique) permitem a sua adequada implementação. Não se contesta a valorização da experiência dos outros países e da investigação de modelos de FIP bem-sucedidos, mas advoga-se que não sejam assumidos modelos novos sem análise prévia da sua exequibilidade (Duarte, Dias & Cherinda, 2009). Importa realçar ainda que Dias (2009a) e Duarte & Bastos (2009) defendem a conceção de currículos de FIP integrados, que incluam saberes relativos ao contexto africano. Por outro lado, floresce a ideia de que o professor deve ser formado para ser profissional e, nesse sentido, Dias (2009), reportando-se a Tardif (2008), considera importante que se discuta o sentido da profissionalidade a abraçar na FP em Moçambique, através da resposta a questões como:

1. Como considerar o ensino?
2. Que tipo de docente queremos formar?
3. Que ideias temos sobre profissionalização docente?
4. Que valores educativos vamos desenvolver?
5. Que bases de conhecimento e de competências vamos definir e desenvolver?” (p. 204).

Na assunção de Dias, cuja posição se baseia em Ramiro, Nunez & Gauthier (2004), as respostas às questões acima passam pela explicitação das bases filosóficas, socioculturais, didático-pedagógicos e legais sobre as quais assentar os programas de formação de professores. A autora defende uma atenção aos princípios da formação do perfil dos professores a formar, bem como aos saberes a priorizar na FP. E quanto ao perfil profissional, Dias sugere que seja vasto e inclua uma formação técnica e científica consistentes, e uma formação cultural que permita aos professores responder à complexidade da profissão na sociedade atual. Já sobre os saberes a considerar na FP, aponta 3 grupos: “área da disciplina a ser no futuro lecionada (Português, Matemática, etc.), (...) área psicopedagógica (Psicologia, Pedagogia, Didáticas) e geral (Línguas, Informática, etc.)” (2009a, p. 205). A autora avança estas ideias no contexto do debate, que considera importante desenvolver, em torno da ideia de profissionalidade pretendida e adequada à realidade no país e das necessidades de formação a ela inerentes.

### **7.3. Formação contínua e desenvolvimento profissional de professores**

A formação contínua ou desenvolvimento profissional contínuo de professores em Moçambique, segundo a VSO (2012), assume três tipos: **Práticas Pedagógicas ou Jornadas Pedagógicas** (obrigatórias e organizadas e realizadas nas ZIP ou nas escolas pelas mesmas); **Cursos de formação contínua ou capacitações**<sup>64</sup> (geralmente organizada com base nas unidades distritais e dinamizada por pessoal especializado em matérias da área da educação, pedagogia, supervisão, etc.); e **Educação contínua conducente a uma qualificação ou formação em exercício**<sup>65</sup> (são estudos para obtenção de uma qualificação, mediante atribuição de uma bolsa de estudos ou auto-financiamento).

Mesmo constando nos principais objetivos do sistema (Plano estratégico, 2006-2010-11), na realidade, tirando as jornadas pedagógicas, consideradas pouco

---

<sup>64</sup> Ver o Projeto CRESCER (Cursos de Reforço Escolar -Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos), normalmente aplicado a grupos pequenos representantes de diferentes províncias/distritos/escolas para posterior difusão em forma de cascata nas escolas e do qual não há ainda uma avaliação sistematizada dos resultados.

<sup>65</sup> No Sistema Educativo moçambicano a noção **formação em exercício ou em serviço** “abrange todas as acções de actualização, reciclagem e aperfeiçoamento dos professores” (MINED, 2011, p. 4) na linha da formação permanente/contínua.



relevantes, os outros dois tipos de FP são um privilégio de alguns. As capacitações, por exemplo, são muito valorizadas pelos professores, que as acham úteis. No entanto, muitos deles não são contemplados e reclamam pouca transparência e fraca divulgação dos critérios de acesso a elas. Por outro lado, referindo-se a esse tipo de formação, no âmbito do Programa CRESCER<sup>66</sup>, alguns professores afirmam que ela não está em função das suas necessidades e não atende aos seus percursos formativos (Quive, 2012). Ainda sobre o acesso às capacitações/reciclagens, indique-se que muitos professores terminam ou podem terminar a carreira sem nunca beneficiar de nenhuma oportunidade de aceder a esse tipo de formação (VSO, 2012).

Quanto à formação conducente à obtenção de uma qualificação, que é o tipo mais procurado pelos professores, porque permite ascensão na carreira e melhoria do salário, é de realçar que muitos professores a realizam com meios financeiros próprios. Por isso, reclama-se que os professores das classes salariais mais baixas (com qualificações reduzidas) têm mais dificuldades de se auto-financiarem e acabarão excluídas deste tipo de formação. Por sua vez, os professores contratados (muitos também com qualificações baixas e sem formação específica para o ensino) também se dizem preteridos da formação e consideram que são os últimos a beneficiar das oportunidades de desenvolvimento profissional (VSO, 2012).

As jornadas pedagógicas - o único tipo de FCP a que todos os docentes têm acesso, além de serem emanadas de fora dos professores, e por isso, inscritas no que Hargreaves (1998) e Thurder (2001) chamam de colegialidade artificial/forçada - deixaram de ser relevantes, em algumas ZIP porque afastaram-se da interajuda, aprendizagem mútua e partilha de experiências que as caracterizava e passaram a focalizar assuntos não formativos. Assim afirmam algumas vozes contestatárias de professores, referindo que nas PP “hoje em dia a questão de debate é o número de alunos que passam por turma. Nós só vamos porque é obrigatório” (VSO, 2012, p. 43).

Realmente, apesar de em Moçambique o discurso sobre DPP ser semelhante ao atualmente dominante nos países desenvolvidos, a situação real em termos de FCP

---

<sup>66</sup> CRESCER é um programa de formação contínua com o objectivo de (i) ligar o trabalho do professor directamente com a prática; (ii) dar dinamismo ao trabalho em equipa dos professores; e (iii) concentrar as aulas no desenvolvimento e na capacidade dos alunos, entre alunos (MINED, 2004, p. 3).

assemelha-se mais à verificada em Portugal nas décadas de 70 e 80 do século XX, caracterizando-se por ações de formação pontuais, reciclagem ou treino para responder a exigências relativas a mudanças decorrentes de alterações no âmbito de reformas educativas e curriculares.

O discurso em documentos políticos e educativos e em planos curriculares, remetendo para currículos baseados em competências, modelos curriculares integrados, ensino centrado no estudante, desenvolvimento profissional contínuo de professores, é compatível com as tendências paradigmáticas mais atuais. Contudo, não se pode dizer o mesmo da implementação, que não regista o mesmo estágio e não consegue concretizar as ideias propaladas no plano intencional. Castiano, Guro & Nguenha (2012), num estudo centrado no Ensino Básico, falam de disparidade entre as políticas traçadas e a sua concretização nas escolas, apontando como uma das razões dessa disparidade a incapacidade dos professores em cumprir a sua missão, expressa na fragilidade da escola moçambicana atual que não consegue desenvolver a dimensão cognitiva dos alunos, uma situação com repercussões nos níveis de ensino subsequentes (ensino secundário e ensino superior).

O sistema educativo moçambicano debate-se ainda com problemas de implantação da rede escolar e provisão de professores qualificados, sobretudo ao nível do ensino primário, para garantir uma Educação Básica a todos os cidadãos. Esta é uma prioridade legítima, mas parece-nos que uma visão mais integrada e sistémica do projeto educativo do país, com envolvimento e compromisso dos principais agentes, pode concorrer para que a dimensão instituída das políticas educativas e das propostas formativas encontrem na dimensão instituinte um espaço de concretização efetiva e mais eficaz.

---

**CAPÍTULO IV**  
**ESTATUTO SOCIAL DA ATIVIDADE DE ENSINO: DE ATIVIDADE**  
**OCUPACIONAL À ATIVIDADE PROFISSIONAL**

---



## CAPÍTULO IV

### ESTATUTO SOCIAL DA ATIVIDADE DE ENSINO: DE ATIVIDADE OCUPACIONAL À ATIVIDADE PROFISSIONAL

#### 1. Em torno do conceito de ensinar

Antes da construção do conhecimento formal sobre a educação e sobre o ensino estas realidades já existiam como prática social (Figueiredo, 2013). A anterioridade e interação da prática do ensino com a sua teorização, característica de atividades sócio-práticas como são os casos do ensino, da medicina, entre outras, dificultam a análise do conhecimento profissional dos professores (Roldão, 2007a). De facto, como Gimeno Sacristán (2003) refere, a educação possui uma prática e compreensão partilhadas, visto que qualquer cidadão entende e pode desenvolver práticas informais de tipo educativo, ou seja, todos sabemos alguma coisa sobre educação e todos podemos ensinar alguma coisa ao outro. No âmbito da vida quotidiana assim é. E, esta é a circunstância que leva a que todos nós como cidadãos (leigos) possamos ensinar algo e, talvez, a que muitas vezes, também, pensemos que possuímos domínio suficiente para o fazer. Todavia, segundo o autor, os professores ensinam não só porque detêm este saber leigo, mas sobretudo porque sabem mais e de forma mais ordenada sobre o ensino, um saber desenvolvido no âmbito da sua função específica, socialmente atribuída e reconhecida de ensinar aos outros. É sobre esse ensinar, entendido como atividade dos professores (na qualidade de especialistas do ensino), que se está aqui a falar. E é ligado a essa realidade que se aborda o conceito ensino neste estudo. Assim, nos termos em que o assumimos:

a sustentação do interesse sobre o ensino opera-se sobre cinco processos distintos a decorrer nos séculos XVI e XVII, que corporizam esses mesmos conceitos: a) surgimento de uma nova literatura, dirigida sobretudo aos professores, que começa a distinguir-se da literatura tradicional, dirigida à Educação de crianças *upbrining*, no original (dirigida aos pais, enfermeiros, governantas e tutores), b) início do mapeamento do mundo dos saberes existentes, dando origem à noção de *syllabus* (definidora do conteúdo da instrução), c) organização da instrução nos moldes de uma caminhada através do mapa de saber, fazendo emergir a noção de

currículo (o curso para a escolaridade moderna), d) generalização de um conjunto de princípios formativos, ou de apresentação, como forma de organizar os saberes, desenvolvendo noções sobrepostas de pedagogia e didática (a organização da formação e da instrução), e e) sistematização destes postulados acerca do conteúdo, curso e organização da escolaridade através da ideia de método (transmissão da instrução) (Hamilton, 1999 *apud* Figueiredo, 2013, p. 93-94).

Importa observar, porém, que mesmo quando visto nesta perspectiva de estreita ligação com a criação da *Escola* - instituição encarregue de passar o currículo<sup>67</sup> através da ação dos professores – o acto de ensinar não assume um sentido uno. Porquanto, como Passmore (1980) faz referência, esta noção não tem limites bem definidos: fala-se de ensino para referir uma tentativa de promover aprendizagem em alguém, mesmo que esta não tenha sido bem-sucedida e, nesse sentido, por exemplo, um professor pode afirmar que andou a ensinar Matemática durante seis meses mas os alunos não aprenderam nada. Porém, por outro lado, também pode-se ouvir dizer da parte dos alunos, por exemplo, *o professor X não nos ensinou nada*. Nestes exemplos, num caso ensinar remete para a tentativa e intencionalidade de fazer aprender algo, não atribuindo importância maior ao facto de não se ter conseguido efetivamente promover a aprendizagem pretendida. Aliás, é esta ideia que torna aceitáveis expressões como “desenvolver ensino com sucesso”, a que está implícita a ideia de que o ensino pode ser desenvolvido sem sucesso. No outro exemplo a assunção é de que, como os alunos não aprenderam (não houve sucesso), o professor não ensinou. Então, num caso valorizou-se a tentativa de promover aprendizagem e no outro a promoção efetiva ou sucesso na promoção da aprendizagem (*ibidem*).

Como se infere dos dois exemplos acima, quer tentar promover a aprendizagem quer promovê-la efetivamente pode significar ensinar. Ora, o sentido com que a noção é assumida influencia e condiciona a formação de professores para a concretizar assim como a conceção de professor subjacente. Embora, a partir do olhar sobre a literatura, a ideia mais recorrente seja adotar o sentido de que ensinar é tentar fazer aprender algo, parece-nos que o enfoque no sucesso da aprendizagem - que convoca a ação de ensinar a um compromisso com a aprendizagem efetiva, concretizada na

---

<sup>67</sup> “Currículo é o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e a organização e sequências adoptadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999, p. 43). Pode-se ver também Zabalza (1998, p. 12) e Ribeiro (1998, p. 18).

relação triádica do ensino (saber/ensino/aprendizagem), na qual a questão da transitividade e sucesso na aprendizagem não são marginais - será a posição mais adequada e, quiçá, com maior potencial de assumir um cunho paradigmático. Nesse sentido, defendemos com Roldão que ensinar no sentido de mediar, gerar aprendizagem requer uma especialização distintiva - “não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo” (2007a, p. 102). Portanto, é precisamente na sustentação em conhecimento específico que se legitima este conceito de ensinar.

Roldão tem-se ocupado da clarificação dos sentidos atribuídos ao conceito de ensinar (1998, 2005, 2007a), destacando que nas suas diversas abordagens teorizadoras este termo pode revestir duas perspectivas principais que resultam da sua construção sócio-histórica: (i) professar um saber; ou (ii) mediação entre o saber e o aprendiz - fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2007a). No seu entender, a primeira aceção tem dominado a escola até à atualidade, porém, se ela foi adequada à exigência social na época em que o saber era restrito e pouco acessível e os públicos escolares socialmente limitados e tendencialmente homogêneos (século XIX e primeira metade do século XX), a partir da segunda metade do século XX foi-se tornando inadequada, pois já não respondia às necessidades da sociedade. Quanto à segunda aceção, a percepção da autora, e não só, é de que, embora ela não seja dominante, parece mais compatível quer com o presente quadro heterogêneo do público escolar quer com as exigências da atual sociedade do conhecimento. De facto, a informação tornou-se abundante, mas o acesso a ela, por si só, não é suficiente, é preciso saber transformá-la em saberes utilizáveis e comunicáveis (Roldão, 2000a, 2004) e é à escola, através desses profissionais de ensino que são os professores, que cabe ensinar aos alunos a fazer isso (Perrenoud, 2001).

Na sua teorização, Roldão (1998, 2005a, b, 2007a, 2011) também associa o conceito de ensino à função social que lhe deu origem e ao duplo referencial sócio-histórico que tem norteado as duas dimensões da ação de ensinar acima apresentadas.

Assim, na perspetiva da autora, por um lado, o ensino remonta, no contexto da dominação romana do mediterrâneo, aos cidadãos gregos tornados escravos que, sendo mais cultos que os romanos que dominaram a Grécia, viram ser-lhes confiada a tarefa de ensinar/conduzir os filhos/crianças (paidos) dos vencedores ao conhecimento da cultura. Isto é, à pessoa com a tarefa de “conduzir as crianças ao conhecimento e à cultura”, o pedagogo, como era por isso designado em grego, palavra cujo sentido etimológico é “aquele que conduz (ago) a criança (paidos) ao conhecimento”. Por outro lado, o ato de ensinar é instituído particularmente desde a Idade Média e do desenvolvimento das universidades, ligado à ação de tornar público um saber restrito, precioso e somente do domínio de alguns (os estudiosos), que os discípulos procuravam para, por intermédio deles, adquirirem esse saber (Roldão, 2005, P. 115).

A uma linha subjaz a ideia de ensinar como conduzir alguém ao conhecimento, fazer aprender, mediar a aprendizagem, e outros conceitos que povoam as representações de vários pesquisadores investigadores que tomam essa matriz como referente. Na outra linha está a ação de ensinar configurada pela ideia de professar (disponibilizar) um saber restrito para que os outros a ele possam aceder e, se o desejarem, o possam apreender. No entanto, Roldão, cuja posição corroboramos, defende que a abordagem desta matéria se paute pela assunção destas duas linhas de forma mais dialética do que dicotómica, argumentando que atualmente mais do que professar um saber restrito a alguns (que entretanto deixou de ser tão restrito) a função do professor é ajudar a “aceder, selecionar, organizar, e transformar em conhecimento de uso a vastíssima gama de informação disponível. Ensinar é assim visto como ser perito em fazer aprender alguma coisa aos outros. (...) *Ensinar é fazer aprender*” (Roldão, 1999, p. 48; 2000b, p. 24). Nestes termos, só quando o ensino garante a aprendizagem é que efetivamente ocorre e se consoma o processo de ensino. E, neste sentido, ressaltamos que expor (professar) nem sempre é ensinar pois: “ensinar não é passar informação, ensinar é garantir que um interlocutor aprendente está a apropriar-se de um determinado conhecimento, ou conceito, ou técnica, ou competência que eu quero que ele domine” (Roldão 2000b, p. 24). Trata-



se, portanto, da ação de “mediar o saber conteudinal a fazer aprender (qualquer que ele seja) e o aprendente” (Roldão *apud* Figueiredo, 2013, p. 167).

Está-se a dizer que ensinar não se resume a saber algo e disponibilizá-lo para ser aprendido, mas consiste sobretudo em saber fazer aprender algo que, obviamente, é preciso conhecer-se. E, nesse sentido, o saber específico e identitário da ação de ensinar, aquele que melhor caracteriza o conceito ensino, é *fazer aprender alguma coisa a alguém*.

Lembra-se que, o ensino transmissivo é apontado como pouco eficaz, em termos de potencialidades de gerar aprendizagem nos alunos. Os estudos de Edgar Dale a que está associado o chamado “cone de aprendizagem” indicam que a forma mais adequada de produzir aprendizagem significativa e duradoura passa por proporcionar oportunidade de envolvimento e participação de quem aprende nas ações relativas a essa aprendizagem. Dale deu conta de que, passadas duas semanas, a taxa de retenção de informação apreendida com recurso a métodos ativos de aprendizagem (discutir, debater, experimentar, simular etc.) pode variar de 70% - 90% e, em contrapartida, na apreendida através de métodos passivos (ler, escutar, ver uma imagem, etc) a taxa de retenção varia de 10%-50%, sendo que escutar permite uma taxa até 20% (Dale, 1969, p. 128-134).

No mesmo sentido está a importância de dar aos alunos oportunidade de colocar questões. Ou seja, a questão dos formandos terem tido pouca oportunidade de fazê-lo nas aulas observadas não é irrelevante considerando que, fazê-lo inscreve-se em estratégias ativas dentro das quais é largamente reconhecido o potencial do questionamento<sup>68</sup> e das estratégias participativas na promoção da aprendizagem (Pedrosa de Jesus, 1991, 2007). Tanto é que, nesse contexto, Dillon (1986) considera que “o processo mental associado à elaboração de uma pergunta estimula o raciocínio que pode contribuir para o desenvolvimento intelectual de quem a formula” (p. 333).

---

<sup>68</sup> Dillon, um cientista norte-americano que trabalhou muito o questionamento em contexto educativo na década de 80, também dizia que o processo mental ligado à elaboração de uma pergunta estimulava o raciocínio capaz de contribuir para o desenvolvimento intelectual de quem a formula (Dillon, 1986).

É, portanto, sobre a atividade de ensino como *profissão* e sobre o conhecimento específico característico dessa atividade, o *conhecimento profissional* do professor, que se vai seguidamente desenvolver a nossa análise.

## **2. Profissão e conceitos associados - atividade profissional, profissionalidade, profissionalização e profissionalismo no ensino**

Uma *Profissão* é antes de mais uma categoria enquadradora de uma ocupação com certas características. Uma ocupação terá um cunho *profissional* (ou não) na medida em que a sua ação consistir (ou não) na realização de uma *atividade profissional* (Monteiro, 2010), que importa caracterizar. Assim, nesta secção, apoiada no sentido como é entendida na sociologia das profissões (Dubar, 1997, 1998, 2002; Monteiro, 2000, 2010; Rodrigues, 2002), discute-se a ideia de *profissão*, esclarecendo-se que especificidade deve caracterizar uma ocupação para ela ascender à qualidade de *profissão* (Gimeno Sacristán, 1995; Monteiro, 2010; Roldão, 2000b, 2005), convocando-se diferentes conceitos aproximados a ela ligados, e com função crucial para a sua construção, desenvolvimento e afirmação, particularmente os de atividade *profissional*, *profissionalidade*, *profissionalismo* e *profissionalização*. A abordagem procura também captar algumas tensões e desafios que atravessam essas noções e as realidades por elas expressas enquanto construtos sociais (Marcelo García, 2010) e explicitar o sentido com que são adotados neste estudo. A noção de profissionalidade é assumida como crucial na assunção do ensino como *profissão*, no pressuposto de que a *profissionalidade docente* expressa o que é (ou deve ser) específico dessa atividade (Montero, 2005).

### **2.1. Profissão**

O termo *profissão* provém do vocábulo do latim *professione* e pode assumir um diversificado leque de significados:

1 Acto ou efeito de professar. 2 Solenidade na qual, acabado o noviciado, o noviço ou noviça se consagra à vida religiosa. 3 Declaração ou confissão pública. 4 Ocupação, emprego que requer conhecimentos especiais e geralmente preparação longa e intensiva; ofício. 5 Conjunto de pessoas que exercem a mesma ocupação especializada: **Este artigo ofendeu toda a profissão. P. de fé:** a) declaração explícita da doutrina dogmática religiosa; b) declaração pública que alguém faz de suas crenças religiosas ou de suas opiniões políticas ou sociais. **P. liberal:** profissão em

que os profissionais têm formação de nível superior podem trabalhar sem vínculo empregatício, exercendo atividade de seu conhecimento técnico e intelectual. **P. religiosa:** consagração temporária ou perpétua que o religioso ou a religiosa faz da sua pessoa a Deus, prometendo viver segundo a regra e o espírito da ordem religiosa a que pertence (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001, p. 534).

A variedade de sentidos no conjunto de explicações do dicionário apresentadas acima, que não descrevem categorias científicas, mas modos de uso que são variados, é notável, portanto, desde logo, impõe-se a necessidade de um esclarecimento prévio sobre o significado atribuído ao termo por parte de quem o adota.

Assim, na nossa ótica, à primeira vista, as aceções número 1. *Acto ou efeito de professar*; número 4. *Ocupação, emprego que requer conhecimentos especiais e geralmente preparação longa e intensiva; ofício*; e parte do número 5. *Conjunto de pessoas que exercem a mesma ocupação especializada (...)* **P. liberal:** *profissão em que os profissionais têm formação de nível superior, podem trabalhar sem vínculo empregatício, exercendo atividade de seu conhecimento técnico e intelectual* denotam alguma relação com a atividade de ensino, objeto a partir do qual a ideia de profissão está a ser aqui equacionada. Porém, uma análise mais apurada evidencia que algumas dessas explicações (caso do número 1) afastam-se nitidamente do sentido pretendido neste estudo, dado que entender a profissão de professor apenas como ato ou efeito de professar, além de redutor, como Roldão (2007a) sugere, é extemporâneo porque já não responde suficientemente às necessidades de aprendizagem da sociedade atual. Os números 4 e 5 por seu turno, embora incluam aspetos interessantes da linha desejada, não abarcam a totalidade do sentido de profissão pretendido. Todavia, a parte do número 5 acima mencionada é, de todos os sentidos expressos, o que se aproxima mais do significado que se lhe tenciona conferir neste trabalho, pese embora o facto de não se poder considerar o ensino uma ocupação liberal.

Então, conservando esta primeira aproximação linguística e semântica da noção de profissão, aceitando o reconhecido carácter polissémico e a complexidade deste termo - cuja diversidade de sentidos deriva dos diferentes contextos, países, referências teóricas envolvidos na sua discussão (Altet, Paquay e Perrenoud, 2003; Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2004, Marcelo García, 2010) - e cientes da impossibilidade de se alcançar uma definição unívoca, procura-se explicitar, adiante,

já no quadro de uma teorização referenciada ao campo do saber educacional e sociológico, a assunção de profissão subjacente a este estudo e nele defendido, trazendo à discussão o pensamento de autores relevantes na matéria.

Assim, como foi antes dito, uma profissão pode ser entendida como um emprego (trabalho que alguém exerce e pelo qual recebe uma compensação económica). Segundo Fontes (2011), na Língua Portuguesa, este termo adquiriu um sentido muito amplo de *ocupação* ou *emprego* enquanto nos países anglo-saxónicos, pelo contrário, ele é aplicado para designar profissões liberais como: médico, advogado, engenheiro, entre outras. E, de um modo geral, os atributos destas profissões, transformaram-se em requisitos paradigmáticos para todas as atividades ocupacionais que pretendam constituírem-se profissão, já que são consideradas como tal (ou não) consoante possuam (ou não) os atributos, adiante referidos, usualmente distintivos daquelas profissões (Gimeno Sacristán, 1995; Nóvoa, 1992a; Rodrigues, 2002; Monteiro, 2010; Roldão, 1998, 2000, 2005; Roldão *et al.*, 2009).

No entender de Monteiro (2010), o termo **profissão** tem duas aceções principais: ocupação permanente de alguém como fonte principal de subsistência e ocupação especializada bem remunerada e prestigiada, sendo que sociologicamente distinguem-se três níveis de significação do conceito (amplo, intermédio e restrito) associados ao grau de reflexividade teórica que envolvem.

O nível amplo, um conceito fraco que abrange múltiplas ocupações, tem um sentido puramente económico e estatístico e abarca qualquer atividade, ocupação ou emprego que serve para *ganhar a vida*, executada de modo independente ou dependente, como por exemplo: pedir esmola, vender jornais, ser proprietário, ser reformado, prostituir-se. Situam-se neste nível todas as atividades de natureza, sobretudo, física e repetitivas, sem nenhuma ou com exígua aprendizagem prévia e sem reflexividade teórica.

O nível intermédio tem a ver com um saber-fazer-bem específico, ou seja, uma competência funcional com validade e utilidade socialmente reconhecidas, adquirido através de uma aprendizagem empírica ou formal (mas um tanto ou quanto curta), é neste nível que se integram grande parte das ocupações.

Por fim, o nível restrito (sentido assumido neste estudo) está associado ao alto grau de reflexividade, aplicável a ocupações de grande relevância e responsabilidade sociais, como advogado, engenheiro, médico, etc., em cujos atributos destacam-se os seguintes:

- relevância e responsabilidade sociais que, pela natureza e valor dos serviços que presta, deve colocar o interesse público acima dos seus próprios interesses;
- saber-fazer-bem com uma complexa e sistematizada base de saberes, adquiridos através de uma formação teórica e prática mais ou menos longa, geralmente em instituições de ensino superior;
- exercício com uma margem de indeterminação e imprevisibilidade, que implica apurada capacidade reflexiva, imaginação teórica e requer autonomia de juízo e decisão;
- respeitar elevadas normas de prática e de conduta, tanto quando é exercida de modo independente como quando é exercida em regime dependente;
- ser objecto de regulação pública, em muitos casos delegada na própria profissão, através da criação de um órgão de auto-regulação profissional com atribuições mais ou menos amplas;
- poder, rendimentos elevados (Monteiro, 2010, p. 7).

Na mesma linha, Roldão (2000, 2005), que olha para a ideia da profissão no âmbito da atividade docente, considera que uma atividade para ser classificada como profissão tem de integrar, entre outros, estes quatro<sup>69</sup> caracterizadores:

- reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade (por oposição à indiferenciação)
- **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma, isto é, **controlo** sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
- **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse coletivo, o exercício da *função* e o acesso a ela.

A autora, que faz uma breve análise da aplicação destes atributos relativamente à profissão médica, credora hoje de um inequívoco reconhecimento social da sua natureza profissional, mostrando que são efetivamente cobertos (Roldão 2005, p.

---

<sup>69</sup> Retomamos adiante os quatro caracterizadores eleitos por Roldão para, com base neles, analisarmos a profissionalidade docente.

109-110), explica a sua opção preferencial por estes caracterizadores para a atividade docente alegando que são os mais comuns na reflexão de diferentes autores que analisam descritores das profissões, ou mais especificamente, das profissões no sentido restrito como as assumimos.

Assim, pode ser inscrito nesta assunção restrita, por exemplo, o posicionamento de Popkewitz (1991) quando indica que o termo profissão é aplicado usualmente para rotular um grupo especializado, com elevada formação, competente e merecedor de confiança pública, realçando que com frequência esse grupo usa a sua prestação de serviços para aquisição de prestígio, poder, estatuto económico, ou seja, a profissão é usada para desenvolver uma autoridade cultural e social. No mesmo âmbito situam-se Tardif & Lessard (2005) que sublinham a questão do controlo parcial ou total do campo da atividade e respetivo acesso por via de uma formação superior assim como da autonomia para a realização da atividade e sobre o conhecimento necessário para esse efeito, como aspetos inerentes à noção de profissão. Inclui-se também na aceção restrita de profissão, o conceito avançado por Sarmiento, para quem sociologicamente a *profissão* pode ser entendida como: “o desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado” (Sarmiento, 1994, p. 38).

É pertinente indicar que a abordagem do conceito restrito de profissão deve acolher a reflexão de Marc Maurice e William Goode (*apud* Nóvoa, 1987), e de outros situados na mesma linha, na qual concluem pela inutilidade de se estudar um grupo profissional através da observação de um *tipo ideal* de profissão sem colocar em causa os seus fundamentos e atributos sociais. Aliás, relativamente à questão da autonomia nas profissões liberais, tal como era inicialmente vista, ela não existe mais: “já não há praticamente profissões liberais “*stricto sensu*”, na medida em que as profissões liberais tradicionais são, cada vez mais, exercidas nos serviços do Estado e/ou de grandes empresas, com a conseqüente erosão da sua independência” (Monteiro, 2000, p. 13). Na visão deste autor, atualmente, a distinção *liberal* manifesta-se, sobretudo na proteção da sua autonomia científico-técnica e deontológica. Idêntica perceção manifesta Roldão quando, dando exemplo da profissão médica, advoga que apesar de sujeitar-se a decisões do hospital no plano

laboral, no campo da sua ação profissional específica (diagnóstico e tratamento dos doentes), o médico detém o poder de decisão e a consequente e associada responsabilidade profissional. A autora sublinha, mesmo, que o exercício desse poder socialmente reconhecido ao médico é-lhe remetido pelo exercício autónomo do *acto médico* (2000, p. 12). Ligado a este aspeto é de salientar que, contrariamente ao que geralmente acontece com os professores, culturalmente muito marcados pelo individualismo, dada a forte cultura do trabalho em equipa que caracteriza o médico, a sua autonomia e decisão é aberta ao olhar de seus pares e à interação com eles.

Vários investigadores têm pesquisado os atributos da profissão docente. Nóvoa (1992a), Calderhead (1987), Sarmiento (1994), Roldão (2000, 2005, 2007), Gimeno Sacristán (1995), Monteiro (2000, 2010), Rodrigues (2002), Dias (2009), entre outros, e para todos eles, a questão da posse de um saber específico distintivo e valioso para o exercício da atividade parece o caracterizador mais transversal, ou o consensualmente mais desejável (Bourdoncle, 1991; Roldão, 2007a) e recorrentemente reivindicado (Elbaz, 1983, Shulman, 1987). Contudo, na literatura sobre o assunto, a autonomia, o prestígio, o poder de auto-regulação e controle da profissão e o interesse geral acima dos próprios interesses são outros atributos também continuamente associados às profissões (Rodrigues, 2002).

É no sentido restrito de profissão, inicialmente adaptado apenas pelos países anglo-saxónicos e abordado pela sociologia das profissões (Rodrigues, 2002), que desde os meados do século XX a tendência da reflexão sobre a docência como profissão vem-se orientando e atraindo a atenção da ação investigativa de diversos pesquisadores, dos quais Gimeno Sacristán (1995), Cochran-Smith & Lytle (1999a, b), Roldão (2000b, 2005, 2007a, 2011), Ludke & Boing (2004), Shulman & Shulman (2004), Shulman (2012), Tardif (2002, 2010), Marcelo García (2010), Tardif, Borges & Malo (2012) são alguns exemplos. Nessa investigação, a questão do conhecimento profissional dos professores tem vindo a ganhar espaço, trazendo sobretudo a prática docente e o conhecimento dos professores para dentro da investigação sobre o ensino, como se percebe melhor mais adiante. Todavia, no entender de Figueiredo (2013) e de Montero (2005), isso não significa que os professores tenham passado a ser os principais produtores do conhecimento sobre o ensino, uma vez que o domínio

dessa produção continua na posse de investigadores. Significa, sim, que contrariamente ao que sucedia até então, a prática e o conhecimento “prático” do professor entram na agenda da investigação, ocorrendo assim a viragem da visão externalista, até então dominante na pesquisa sobre o ensino, para a visão internalista (Tardif, Borges & Malo, 2012).

Ao estabelecer paralelismo entre *profissão* e atividade de ensinar, por via de comparação à luz de atributos de uma atividade profissional, sociologicamente falando, alguns autores consideram a docência uma ocupação fraca ou semi-profissão (Etzioni, 1969; Gimeno Sacristán, 1995; Ludke & Boing, 2004). Por outras palavras, o que estes investigadores concluem é que a atividade de ensinar não agrega todos os requisitos para ser considerada profissional. De facto, em geral, as ilações das diferentes perspetivas de compreensão e análise das profissões e ocupações profissionais - posição funcionalista (Parsons, 1968; Hall, 1975), visão do interacionismo simbólico (Hughes, 1958), paradigma do poder (Freidson, 1994) e abordagem sistémica (Abbott, 1988 *apud* Figueiredo, 2013) - demonstram que, quando aplicados ao ensino, os critérios e pressupostos subjacentes ao estatuto de *profissão*, verifica-se que aquele não os cumpre (Figueiredo, 2013, p. 160-165). Por isso, a nosso ver, parece coerente que se lhe atribua o estatuto de semi-profissão. E o caso do ensino não superior em Moçambique, onde este estudo se enquadra, a atividade docente é altamente marcada por um desenvolvimento curricular centralizado e prescritivo e com margens de gestão curricular pelos professores limitadíssimas, que os relega à função de meros executores de currículo (Matavele, Roldão & Costa, 2004), por isso mesmo, ele não foge desta condição de semi-profissão. Contudo, convém referir que, no cômputo geral, a investigação tem vindo a sugerir e a defender a pertinência social da consolidação da profissionalidade docente como desiderato político a estimular (Monteiro, 2008; Nóvoa, 2009b; Roldão, 2007a, 2007b, 2008).

Deve-se dizer que a reflexão em torno deste assunto é complexa e controversa e suscitou alegações que apontam a desprofissionalização e proletarização evidente na realidade vigente, mas há também autores como Calderhead (1987) que encontram



espaço e argumentos para um posicionamento otimista, que confere estatuto de profissão ao ensino.

Sobre a desprofissionalização, apesar de passados quase 40 anos não haver confirmação desse presságio, pelo menos nos sentido vaticinado, da função de ensinar incumbida à escola se tornar irrelevante ou socialmente dispensável, cuja justificação era que as ocupações profissionais estão a perder as suas qualidades únicas- sobretudo “do seu monopólio do conhecimento, da crença pública no *ethos* de serviço e das expectativas de autonomia no trabalho e de autoridade sobre o cliente” (Haug, 1973, p. 197 *apud* Figueiredo, 2013, p. 163) – e as alegações levantadas têm suscitado debate e reflexão. Nessa linha, realça-se que, entre outras coisas, os argumentos em causa serviram para questionar o rumo a dar à atividade de ensino, havendo investigadores a defender que a transmissão de um saber restrito na posse de alguns deixou de ser o foco do ensino (Roldão, 2005, 2007a), já que a prioridade passa a ser a seleção, organização e transformação de informação em saber (Rodrigues, 2002, Roldão, 2007a). Segundo a última autora, essa tarefa continua a legitimar a função do professor, incumbido socialmente, de *passar o currículo* de acordo com as prioridades que o conformam em cada contexto social.

Quanto às vozes defensoras de que o ensino é profissão, no sentido restrito do termo, destacamos James Calderhead (1987), que aplicou ao ensino uma tipologia com quatro características necessárias para se atribuir a uma atividade o estatuto de profissão e, descrevendo, argumentando e exemplificando através da comparação do que sucede no ensino com o que se passa nas *profissões clássicas* mostra que o ensino é uma *profissão*, pois cumpre as quatro características em causa, ou seja: (1) À semelhança de outros profissionais, os professores possuem um **corpo de conhecimento especializado** adquirido através da formação e experiência; (2) Tal como outras profissões, o ensino prioriza a **orientação da sua atenção aos clientes**; (3) Tal como outras profissões, o ensino envolve-se com **resolução de problemas complexos e ambíguos**, cuja análise e interpretação para esboço de ação em benefício do cliente (aluno), precisa de utilização de conhecimento especializado; (4) O ensino contempla adequação e **adaptação da ação ao contexto**, isto é, do mesmo modo que outras atividades profissionais, através da prática repetida e da reflexão

sobre ela, o professor desenvolve um leque de destrezas específicas fundamentadas que aplica em função da avaliação que faz do contexto no qual está inserido.

Sucintamente, a perspectiva de Calderhead (1987) é de que, embora o ensino se distancie de outras profissões no que toca a aspetos como estatuto, salário ou imagem, de tal modo que não há uma ordem de professores e em geral eles recebem um salário inferior ao de outros profissionais com mesmo tipo de habilitações e são muitas vezes sujeitos a crítica pública, o tipo de atividade por eles desenvolvida satisfaz os preceitos característicos de uma *atividade profissional/profissão*. Esta visão de que a docência é uma *profissão* encontra eco em outros autores como Hargreaves (1998) e Day (2001).

Como se depreende nas posições aqui explanadas, “considerar uma ocupação como profissão, distinguindo-a de outras que ainda não alcançaram essa valoração, implica demonstrar a posse de um conjunto de determinados critérios que marquem as diferenças” (Montero, 2005, p. 96), critérios esses que podem variar em função das distintas perspectivas teóricas que presidem a essa abordagem. Nesse contexto, consideramos que as conceções da formação inicial de professores e as visões de desenvolvimento profissional, nas quais elas se inserem, discutidas no Capítulo III, jogam um papel importante na forma como se concebe e se constrói (ou não) uma profissão no sentido que lhe atribuímos, assumimos que são um espaço de preparação e exercício profissionais e são espaço de construção da profissão.

## **2.2. Atividade profissional**

Mas, afinal, o que significa o termo *profissional*? O que tem ele a ver com o conceito de *profissão*? Antes de avançar para uma tentativa de clarificação, realçamos a importância atribuída ao aspeto profissional, como um dos principais elementos da identidade dos indivíduos, por autores do campo da Sociologia do Trabalho como é o caso do francês Claude Dubar (1997, 1998, 2002, 2006), cuja abordagem, mesmo não sendo circunscrita especificamente ao trabalho docente, é relevante também para este campo.

Dubar (2002), uma obra que trata particularmente da crise de identidades, concede uma atenção especial à crise das identidades profissionais e dá conta de que

desde os anos 60 do Século XX o conceito de trabalho está em transformação e de “obrigação explícita, constrictiva e prescrita, à qual se deve obediência, ele passa a um universo de obrigações implícitas, de investimento pessoal, cercado de incertezas e dependente da criatividade individual e coletiva” (Apud Ludke & Boing, 2004, p. 1166-1167). Na verdade, segundo estes autores o *trabalho real* vai gradualmente ocupando o lugar do *trabalho prescrito* e o grau de exigência sobre os trabalhadores vai aumentando e, na sequência da redução dos empregos e da racionalização dos recursos humanos, a competição entre os trabalhadores e a concorrência entre as empresas também vai crescendo. Entra assim em ação o *modelo da competência*, prontamente traduzido na vulgar e tão difundida designação - *saber, saber fazer, saber ser* - expressa nas qualidades esperadas de todos os assalariados, tais como iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipa (ibidem).

A relevância que concedemos aos acontecimentos acima descritos prende-se com o facto de julgarmos que eles favorecem a compreensão do panorama que envolve a, relativamente recente e em curso, investigação em educação sobre a atividade docente que, como se disse, procuramos situar na perspetiva de *atividades profissionais*. Lembramos que o intuito é, sobretudo, tentar apreender até que ponto a docência é (ou não) uma *atividade profissional* no sentido restrito do termo, como ele é definido abaixo e, ainda, como é que a *profissionalidade* é construída na FIP no âmbito dos IFP de Moçambique e que fatores afastam ou aproximam a atividade dos professores dos atributos de *atividades profissionais*.

Retomando a explicitação da significação da designação *profissional*, refira-se que o conceito *profissional* é definido por oposição ao conceito *amador* e pode ser utilizado para designar quem exerce uma profissão (Rodrigues, 2002).

Monteiro (2010) remete-nos para uma perspetiva mais abrangente desse termo, indicando que ele pode assumir três sentidos: (i) Chama-se profissional a quem executa uma atividade regularmente e é pago por isso - e como exemplo aponta o caso de um atleta profissional, dado que é pago para se dedicar a um desporto a tempo pleno; (ii) Também chama-se profissional a quem faz bem o que faz - como exemplo pode-se considerar o caso de um crime “bem” executado, pois diante dele é comum dizer-se “foi obra de profissionais”; (iii) E, por fim, chama-se profissional a

quem pertence a um reconhecido e prestigiado grupo ocupacional, ou seja, alguém que exerce uma atividade que exige um elevado grau de aprendizagem (ideia ligada a aceção restrita de profissão).

Na assunção de Machado (2004), que toma o vocábulo profissional na vertente desta última aceção, para alguém ser considerado profissional deve reunir concomitantemente três qualidades. Em primeiro lugar, deve possuir competência técnica (um reportório de ações e uma bagagem de conhecimentos) para o exercício da ocupação na qual é profissional. Em segundo lugar, ser profissional exige um compromisso público, de modo a que o profissional coloque a sua competência técnica ao serviço do bem público. E, nesse sentido, no âmbito da sua ação, os profissionais não aceitam (ou não devem aceitar) executar ações que descaracterizam a sua função social, ou seja, o seu comprometimento público sobrepõe-se aos seus interesses pessoais e até corporativos. Por fim, o terceiro elemento a considerar numa atividade profissional é a auto-regulação do exercício profissional. Na verdade, como o autor indica, o próprio compromisso público depende basicamente desta auto-regulação. No fundo, voltando ao sentido restrito de profissão, o que está a ser dito é que uma atividade ocupacional será considerada *profissional* se cobrir estes três requisitos.

Repare-se que, assumindo o sentido do conceito avançado por Machado, um crime bem executado, referido como exemplo nas aceções de profissão de Monteiro, nunca seria considerado uma ação de profissionais porque não é compatível com interesse-compromisso público, pelo contrário o lesa. É de notar também que a competência técnica, no sentido aqui atribuído, não tem um cunho meramente instrumental, ele envolve um conjugado saber teórico e prático, específico, complexo e qualificado que permite uma resposta adequada às exigências da atividade do profissional.

No caso dos professores, a atividade a desenvolver é ensinar, isto é, fazer mediação entre um saber (conhecimento) e alguém (um aprendente), como foi acima defendido. Nessa linha, um professor é um “profissional” de ensino e, segundo Roldão, isso significa “ser especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois polos de que é mediador - o saber e o aprendente”

(Roldão, 2006, p. 45). É para esta tarefa que é suposto o professor ter competência, “reportório de ações e uma bagagem de conhecimentos”. A questão aqui é que, embora seja consensual que no seu trabalho o professor mobiliza e aplica um reportório de ações e conhecimentos, considera-se que, regra geral, o conhecimento de que o professor se serve é a ele externo, pois é produzido por investigadores que não são professores nas escolas (Montero, 2005; Tardif, 2010). Ademais, as outras duas qualidades indicadas por Machado (2004), acima referidas, também não são inteiramente satisfeitas, e esses factos corroboram para classificar o ensino de semi-profissão, como o fazem autores de referência supracitados. Mesmo assim, é com o carácter intrínseco às profissões liberais (Rodrigues, 2002) transposto para a análise da profissão e profissionalidade docentes, como se disse, que o termo *profissional* é convocado para este estudo no qual será apropriado, de forma situada e contextualizada na realidade social a que o estudo se refere, no intuito de apreender a profissionalidade (carácter profissional) vaticinada, incutida e desenvolvida pelos formadores na FIP, como se apresenta e se discute nos Capítulos VI, VII e VIII deste estudo.

### **2.3. Profissionalidade**

Uma profissão implica profissionalidade. Mas o que é **Profissionalidade**? Profissionalidade é o substantivo do adjetivo profissional (*professionale*) e é um termo de origem italiana, associado a ideias de trabalho em tempos neoliberais comumente visto como evolução da ideia de qualificação, surgiu das lutas dos sindicatos contra a organização capitalista do trabalho, nos anos 1960-1970. Segundo Monteiro (2010), este termo entra em França (*professionnalité*) e no Reino-Unido (professionality) nos anos 1970, mas existe também em alemão (*professionalität*). E, citando o Dicionário de la Lengua Española da Academia Real Espanhola, o autor define profissionalidade (*profesionalidad*) como “qualidade da pessoa ou organismo que exerce a sua atividade com relevante capacidade e aplicação. Actividade que se exerce como uma profissão” (p. 6). Porém, Monteiro considera esta definição não satisfatória, alegadamente porque nela confunde-se *profissionalidade* com *profissionalismo* e *profissão*. Na nossa ótica, a aludida confusão é compreensível, pois profissionalidade é um constructo social ligado à ideia que se tem de *profissão*, um

conceito cuja conceituação também oferece dificuldades e carrega ambiguidades, como afirma Bourdoncle (1991, 1993) que, sustentado na literatura Francesa e Anglo-saxónica sobre esta matéria, desenvolve uma visão histórica e sociológica do assunto e procura revelar os atributos de comportamentos profissionais.

Monteiro (2010) procura esclarecer o sentido do termo, indicando que profissionalidade é o carácter profissional de uma atividade ou ocupação, isto é, a sua natureza e distinção, podendo variar entre profissionalidade zero e profissionalidade superior (correspondente ao conceito restrito de profissão). E, na visão deste autor a profissionalidade tem duas principais variáveis: (i) a especialização e margem de indeterminação e imprevisibilidade da profissão, que quanto mais elevada for, mais exigentes deverão ser as suas normas de exercício; e (ii) os valores fundamentais da profissão, isto é, se uma profissão é moral e socialmente sensível, as suas normas de conduta devem ter um cunho de obrigatoriedade forte. E, no concernente aos níveis, Monteiro (2010) distingue quatro níveis de profissionalidade:

A profissionalidade zero, o caso de 'pedir esmola', por exemplo.

A profissionalidade mínima, quando a ocupação tem algum reconhecimento social.

A profissionalidade média, correspondente ao conceito intermédio de profissão.

A profissionalidade superior, correspondente ao conceito restrito de profissão e é o caso das profissões liberais como a medicina e a advocacia, a primeira das quais tem assumido o carácter de paradigma das profissões (p. 8).

Como se disse, a temática da profissionalidade tem vindo a ganhar projeção e a formação para exercer a docência é concebida cada vez mais "(...) como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional" (Pontuschka, Paganelli & Cacete, 2007, p. 92) e, diferentes investigadores e de diversas esferas do mundo sugerem a busca de uma nova configuração da atividade profissional dos professores, na qual estes se distanciem do papel de meros reprodutores de saberes produzidos externamente ao seu trabalho e assumam papel de produtores e mobilizadores de saberes docentes (Elbaz, 1983; Schön 1983, 1987; Nóvoa, 1995; Gauthier *et al.*, 2013; Cochran-Smith & Lytle, 1999a; Concretas, 2002; Ponte, 2002; Shulman & Shulman, 2004; Roldão, 2007a; Goodson, 2008; Roldão *et al.*, 2009; Tardif, 2010; Tardif, Borges & Malo, 2012; Shulman, 2012).

Nesse contexto, cabe apostar numa profissionalidade docente inscrita na afirmação do que distingue os professores e entendida como “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno Sacristán, 1995, p. 65), pensamento na senda do qual também se situam Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004), Altet, Paquay & Perrenoud (2003), sendo que estes últimos explicitam que a profissionalidade<sup>70</sup> deve integrar as competências que o profissional deve possuir para desenvolverem a atividade e ainda as competências reconhecidas socialmente como distintivas de uma profissão (p. 235). Significa isso que, nesse conceito, além das funções específicas a assumir e das competências a aplicar, há que considerar também a identidade e questões sociais e éticas relativas à atividade. Portanto, trata-se de uma profissionalidade que, na ótica de Contreras (2002), está muito além do sentido meramente técnico e instrumental atribuído à didática, na medida em que aquela é uma combinação não hierárquica de competência profissional<sup>71</sup>, obrigação moral e compromisso com a comunidade que, no seu entender, só pode ser desenvolvida através de conjugação complexa de habilidades, princípios e consciência do sentido e consequências das práticas pedagógicas. Deste modo, quando se fala de profissionalidade docente não se está a fazer apenas alusão ao *ensino* eficaz mas a revelar-se valores e pretensões a alcançar e a desenvolver na profissão docente (Contreras, 2002, p. 74). Isso remete para o conjunto de características, socialmente construídas, que tornam possível diferenciar uma profissão de outros tipos de atividades (Roldão, 2005, p. 108). No caso de ensino (como também de outras atividades), trata-se de verificar e garantir esses atributos à atividade.

Olhando para atividade dos professores à luz da noção de profissionalidade, pode dizer-se que, a profissionalidade é a expressão do que é específico da atividade docente (Montero, 2005) e consubstancia a dimensão interna da profissionalização (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004). Portanto, como a seguir se aprofunda, a profissionalização é um processo importante na construção da profissionalidade e

---

<sup>70</sup> Aqui está um exemplo de diversidade na assunção desta noção, uma vez que, na abordagem de Monteiro (2010), a noção aqui designado de profissionalidade foi denominado **competência profissional**: “Conjunto dos saberes necessários para fazer bem o que se espera de um profissional” (p. 9) (Vide Capítulo III secção 3)

<sup>71</sup> Mais adiante define-se este conceito nos moldes em que é assumido nesta investigação.

instituição de uma profissão. Por outro lado, como Ambrosetti & Almeida (2009) alertam, ao abordar a profissionalidade, há que reconhecer que a atividade docente obriga a desdobramentos que transpõem o contexto da sala de aula e da relação professor-aluno, na medida em que a profissionalidade implica relações de poder intrínsecas à ação do professor. E, nesse sentido, ela envolve questões ideológicas, culturais, históricas, económicas e sociais, que também atravessam a profissionalização.

#### **2.4. Profissionalização**

Como foi referido na reflexão sobre *profissionalidade*, este conceito tem uma relação estreita com *profissionalização* pois consubstancia a sua dimensão interna. Mas o que é ***profissionalização***? O que dizer mais sobre esse conceito quando falamos de profissão e profissionalidade?

Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004) entendem *profissionalização* como “desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (p. 50). Ela implica a aquisição de conhecimentos e sua mobilização no exercício profissional (*profissionalidade*), mas pressupõe também a conquista de espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado (*profissionalismo*), um espaço autónomo no qual o profissional possa circular com certa liberdade. Para estes autores, a *profissionalidade* e o *profissionalismo* são duas dimensões (interna e externa) indissociáveis na profissionalização que atuam de modo dialético no processo de desenvolvimento profissional, quer na construção da identidade profissional<sup>72</sup> como na construção coletiva das características definidoras da profissão.

---

<sup>72</sup> A identidade profissional é uma construção pessoal e coletiva. Ela desempenha um papel importante no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria docente. Ela é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente, suscetível de ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, valores, conhecimento sobre a matéria que ensinam assim como sobre o ensino, experiências passadas, bem como a vulnerabilidade profissional”. As identidades profissionais configuram um “complexo entrelaçado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (LASKY, 2005). (...) a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde



A mesma visão dos autores acima demonstra Jobert (2003), advogando que a profissionalização comporta dois processos interligados: o desenvolvimento da competência e a luta pelo reconhecimento social da profissão. Este autor entende, ainda, a profissionalização como um processo de construção de identidade profissional, salientando que a sua busca por parte de um grupo pode denotar que “um processo de definição identitária foi desencadeado, que o grupo toma consciência coletivamente de que ele tem um particularismo e um peso social suficientes para tentar defini-los melhor e fazê-los valer socialmente” (p. 221). Nesse âmbito, a profissionalização é um processo situado de comunicação, reconhecimento, decisão e cooperação cujo produto são identidades profissionais individuais e coletivas (Dubar, 2002).

Em sintonia com as assunções anteriores está o entendimento de profissionalização como processo de elevação do estado de mera ocupação ao estatuto de profissão em sentido restrito de Monteiro (2010). E, nessa ótica, de facto, como Mark Ginsburg considera, a profissionalização é o processo por meio do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto ampliam os seus rendimentos, poder e autonomia. E, este autor opõe este conceito ao de proletarização que, no seu entender, conduz à degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia dos trabalhadores, enfatizando que, contrariamente à profissionalização, a proletarização caracteriza-se por: (i) separação entre a concepção e execução; (ii) estandardização das tarefas; (iii) redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho; e (iv) intensificação das exigências em relação à atividade laboral (*Apud* Nóvoa, 1992a, p. 23).

A questão do poder parece fundamental na assunção do conceito de profissionalização, assim o denota a forma como, associando-a ao paradigma de poder abordado por Freidson (1994), Rodrigues definir a profissionalização como: “Processo pelo qual uma ocupação obtém o direito exclusivo de realizar um

---

com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida. Partindo desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou (neste momento)?”, mas sim a **resposta** à pergunta “o que quero chegar a ser?” (Marcelo Garcia Garcia, 2010, p. 19).

determinado tipo de trabalho, o controlo sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado” (2002, p. 51). Isto é particularmente relevante se considerarmos que em qualquer das outras três posições sobre a questão da profissionalização - funcionalista (Parsons, 1968; Hall, 1975); interacionismo simbólico (Hughes, 1958) e abordagem sistémica (Abbott, 1988) - a posse de conhecimento especializado; a autoridade e autonomia profissionais; a subordinação a um código deontológico; o controlo do desenvolvimento do conhecimento da área (formação, produção, utilização e disseminação do conhecimento) e a pertença a uma comunidade profissional na qual se constrói coletivamente e afirma-se a identidade do grupo (Figueiredo, 2013, pp. 160-165) são vistos como aspetos que concorrem para o empoderamento da profissão.

## **2.5. Profissionalismo**

Em consonância com a assunção da noção de profissionalização, defendida na secção precedente, o **Profissionalismo** é o processo externo de profissionalização (Jobert, 2003; Altet, Paquay e Perrenoud, 2003; Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2004). Segundo estes autores, ele é uma dimensão articulada com profissionalidade e está relacionada com reivindicação do espaço dentro da visão social do trabalho e requer negociação por um grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade de qualidades específicas complexas e difíceis de serem apreendidas. Por isso, Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004) indicam que o *profissionalismo* refere-se à reivindicação de um *status* profissional e inclui negociações por parte dos aspirantes a profissionais de modo a levar a sociedade a reconhecer as suas qualidades específicas. Na mesma linha, Jobert (2003) realça que o *profissionalismo* é a luta pelo reconhecimento social da profissão. E como Alonso (1998) declara, reportando-se a Sockett (1985), é um compromisso com a melhoria do *estatuto social* da profissão.

Flores (2014) vê o profissionalismo de forma mais vasta e associa o profissionalismo docente ao exercício da liderança<sup>73</sup> no âmbito da sala de aula, desenvolvimento de projetos de inovação e construção do conhecimento profissional

---

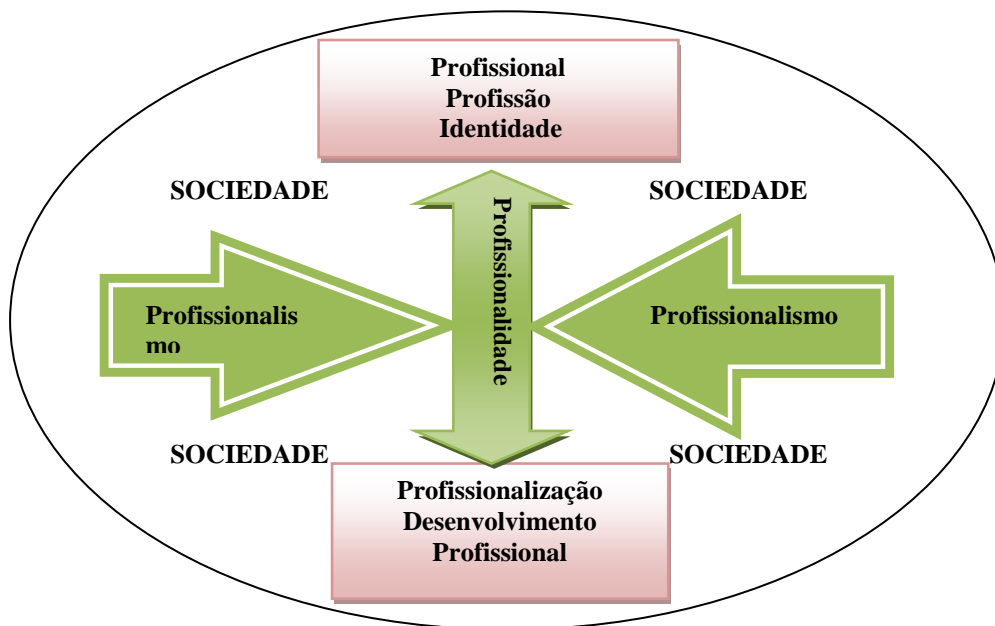
<sup>73</sup> O conceito de liderança não cabe neste estudo.

na escola e no contexto de redes de aprendizagem mais vastas, e coloca uma tônica relevante na liderança dos professores como elementos decisivos na melhoria e inovação das práticas educativas e no desenvolvimento da escola. Esta investigadora é defensora de uma visão plural de profissionalismo, que capte os diversos modos comprometidos de desempenhar a profissão, porque entende que todas as perspectivas merecem ser estudadas e difundidas, sobretudo no que toca aos fatores inibidores ou catalisadores do seu desenvolvimento. Além disso, a autora concede particular importância à sala de aula para os professores, considerando-a “um espaço de realização profissional por excelência (...) é aí que podem exercer cabalmente o seu profissionalismo (...). É também um dos espaços mais apropriados à formação experiencial, ao desenvolvimento profissional e à construção de comunidades de aprendizagem (...)” (2014, p. 223). Na sua ótica, assumir esta atitude em relação à sala de aula concorre para a construção da profissão a partir de dentro, uma ideia também defendida por Nóvoa (2009a, b, 2013), e não só, que sugere maior envolvimento dos professores e da escola na FIP e na construção da profissão docente.

Machado (2004), por sua vez, encara o profissionalismo como a capacidade que o indivíduo tem para a realização do seu trabalho de forma competente e plausível. E, no seu entender, ela é consequência direta de ser profissional, pelo que, dizer que alguém tem profissionalismo significa afirmar que exerce as suas atividades de forma correta e bem planeada no âmbito do seu contexto profissional. Atente-se que neste caso o conceito de profissionalismo assume um sentido muito similar ao de competência como Philippe Perrenoud e alguns outros autores o entendem, como foi discutido na secção 3 do Capítulo III deste estudo. Por outro lado, atente-se que, embora a visão geral do pensamento visível na reflexão que Machado (2004) apresentada acima sobre o seu entendimento do que é ser profissional denote claramente que a sua assunção deste assunto situa-se no campo da profissão em sentido restrito, a forma como define o conceito profissionalismo parece resvalar para uma noção do âmbito do senso comum. Aliás, terá a ver com este tipo de confusões a indicação, atrás dada por Monteiro (2010), que denuncia confusão na conceituação dos termos *profissionalidade*, *profissionalismo* e *profissão* e declara que as definições destes três conceitos por vezes se confundem.

Apesar da dispersão de sentidos do termo profissionalismo, ressalvamos que, tal como Roldão (2005), não o assumimos na perspetiva valorativa do senso comum para designar um “bom profissional” em qualquer ocupação (pp. 108-109), mas sim, com o sentido que lhe é atribuído na área da Sociologia das Profissões subscrito por esta e outros investigadores.

Na figura 7 procura-se sumariar as noções que estivemos a abordar e as conexões entre elas e sua ocorrência simultânea com outros, a elas intrinsecamente acopladas, enquanto realidades socialmente construídas. Embora não seja objeto de reflexão particular neste trabalho, inclui-se na figura a identidade profissional<sup>74</sup> porque se considera que ela está intrinsecamente associada às realidades representadas na figura.



**Figura 7: Inter-relações entre profissionalização, desenvolvimento profissional, profissionalidade e profissionalismo na construção da profissão (elaborada pela autora)**

A profissionalização que se almeja se desenvolva dentro do processo de desenvolvimento profissional (definido no Capítulo III como um *continuum*), mediada pela ação dialética profissionada/profissionalismo (duas faces da mesma moeda), uma gerando sobretudo as competências essenciais para o exercício da profissão e outra o reconhecimento social e estatuto profissional da atividade dentro de uma

<sup>74</sup> Anote-se que a identidade profissional não é alvo de reflexão particular neste estudo, mesmo assim, dada a sua interferência e relação com o assunto em análise é continuamente mencionada.

dada sociedade), são um espaço de gestação da profissão (com identidade própria) reconhecida e exercida por profissionais através de uma ação também profissional. Neste contexto, uma atividade profissional é característica de profissões, requer profissionalidade e envolve profissionalismo, cujo campo de construção primordial é a profissionalização, entendido como processo através do qual a identidade, a competência e o poder profissionais se constroem, se desenvolvem e se afirmam.

### 3. Descritores de profissionalidade e profissionalidade docente

Com ênfase no conhecimento profissional dos professores - entendido como “um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessárias ao exercício qualificado da atividade docente; os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contacto cada vez mais estreito com as disciplinas científicas” (Nóvoa, 1995, p. 20) - esta secção aborda os descritores de profissionalidade mais comuns na literatura, nomeadamente: o **saber<sup>75</sup> específico** necessário para o exercício da atividade, o reconhecimento social da **especificidade da função** ligada à atividade, o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e a **pertença a um corpo coletivo** que partilha e regula o exercício da atividade (Roldão, 2000b, 2005), acesso, formação, saber necessário. A nosso ver, a relevância que ele desempenha no exercício da atividade docente, justifica o realce dado ao conhecimento profissional.

Assim, nesse sentido, num primeiro momento o conhecimento profissional docente é visto do ponto de vista mais amplo quanto à sua natureza, estrutura e conteúdo, tentando descortinar as tensões e desafios que marcam e atravessam a discussão, explicitação e afirmação desse conhecimento no decorrer da sua construção. Porém, atendendo que a posse de um conhecimento profissional específico é uma das marcas fundamentais de *profissionalidade* (Gimeno Sacristán, 1995; Monteiro, 2010; Roldão, 2007a), e por isso considerado um dos seus caracterizadores por estes e outros autores, a última parte da reflexão sobre o conhecimento profissional docente recai sobre esse aspeto e precede a abordagem dos restantes três caracterizadores acima referidos.

---

<sup>75</sup> Os termos saber e conhecimento são utilizados neste estudo com o mesmo sentido.

### **3.1. Conhecimento profissional dos professores e suas abordagens teóricas**

Ligado desde o início ao conhecimento, ao condicionar-se a legitimação da sua função social à posse de um saber restrito especializado (Roldão, 2007a), a atividade docente é uma ocupação intimamente associada ao conhecimento que a sustente e justifique (Figueiredo, 2013). Por isso, a aquisição do conhecimento profissional é uma questão central no percurso da profissionalização dos professores (Nóvoa, 1987; Tardif, 2010) e a tomada de consciência dos docentes sobre a especificidade do seu conhecimento profissional é um momento incontornável na história universal da construção da profissão docente (Alarcão, 2001b). Contudo, embora ensinar seja uma ocupação antiga, o estudo sistematizado do conhecimento profissional do professor é muito recente, remontado aos anos 80 do Século XX (Munby, Russell & Martin, 2001).

O reconhecimento do papel crucial do conhecimento profissional do professor na legitimação da profissão docente e melhoria da qualidade do ensino tem catapultado o interesse da investigação sobre essa matéria (OCDE, 2005; Montero, 2005). E, certamente, a perceção de que o trabalho do professor não é rotineiro mas sim complexo, problemático dilemático (Dewey, 1975; Stenhouse, 1991; Schön, 1983, 1987; Elbaz, 1983; Calderhead, 1987; Tardif, 2002, 2010; Shulman, 1986, 1987; Ponte, 2002) concorreu para a viragem que trouxe o pensamento, a prática e o conhecimento do professor para o centro da investigação sobre o ensino (Montero, 2005), na medida em que desde aí começa-se a considerar que compreendê-los e potenciá-los contribuiria para o sucesso dessa atividade.

De facto, ainda que caracterizados por discrepâncias teórico-metodológicas, diversos estudos que podem ser congregados sob o rótulo “pensamento do professor”<sup>76</sup> dão conta de que os pensamentos, as convicções e as teorias pessoais dos professores são fundamentais na forma como eles realizam as suas práticas na sala de aula e tomam suas decisões curriculares (Mizukami, 2004). Porém, apesar da urgência de que a clarificação do pensamento e conhecimento do professor carece, diversos estudos levados a cabo nos últimos 30 anos mostram quão difícil tem sido

---

<sup>76</sup> A expressão “Pensamento do professor” é utilizada para designar “estudos que se voltam à compreensão de processos tais como perceção, reflexão, teorias pessoais, resolução de problemas, tomada de decisões, relações entre conceitos, construção de significados etc (...) do professor” (Mizukami, 2004, p. 3).

documentá-lo, estruturá-lo, defini-lo e categorizá-lo (Berry *et al.*, 2008). Uma dificuldade a que, como a pesquisa neste campo o reconhece, não é alheia a dimensão política transversal a toda a investigação (Tardif, 2010), dado que, através das relações de poder, essa dimensão dita as regras da atividade investigativa e, como diz Figueiredo (2013), “inclui ou exclui produtores de conhecimento, valoriza e desvaloriza tipos de conhecimento, ou formas de o designar, que giza diferentes fronteiras entre construtos e com eles impõe leituras e limites” (p. 169).

Na secção seguinte olha-se para a natureza, estrutura e conteúdos do conhecimento profissional, trazendo à discussão perspectivas de diferentes autores chave e o debate em volta do assunto, e olha-se, ainda, para o saber específico, para o exercício da docência como descritor central de profissionalidade docente, aferindo a sua predominância no exercício dessa atividade.

### **3.1.1. A natureza do conhecimento profissional dos professores**

Uma das questões mais críticas acerca do conhecimento profissional do professor, que vem estimulando a reflexão de diversos investigadores e desafiando as noções clássicas da epistemologia, é a sua natureza. Pois, de facto, “compreender o conhecimento dos professores exige aceitar as tensões subjacentes à epistemologia sem se deixar aprisionar nas dicotomias que a caracterizam, entre as quais a dicotomia essencial é a divisão entre teoria e prática” (Munby, Russel & Martin, 2001, p. 879). A dificuldade fundamental é caracterizar a natureza de um conhecimento, que se sabe não ser sobretudo teórico, sem confiná-lo a um saber-fazer de natureza artesanal, no qual o aprendiz aprende um ofício por observação e imitação do mestre, na medida em que se entende que, embora seja essencialmente prático, o conhecimento profissional envolvido no ensino não é um mero saber fazer (Tardif, 2010, Roldão 2007a). Lembramos que a ideia de mera praticidade, com que alguns têm assumido o conceito *prático reflexivo* de Donald Schön, é denunciada por autores como o próprio Schön (1987), Alarcão (2001b), Tardif (2002), Goodson (2008), Roldão (2007a), Roldão *et al.* (2009). Aliás, como se mencionou no Capítulo III, foi para se demarcar dessa falsa assunção, por sinal nada coerente com o pensamento de Schön, que, em vez de chamar aos professores de *práticos*, Roldão (2007a) opta pelo termo *profissionais de uma prática* e distancia-se da ideia de que o conhecimento

envolvido no ensino é essencialmente prático, como explicita e argumenta na teorização sobre os geradores da especificidade desse conhecimento adiante (vide secção 4 deste capítulo).

A existência de um conhecimento prático e a premência do desenvolvimento do conhecimento profissional no âmbito da prática profissional são amplamente defendidas por diversos investigadores, que procuram compreender e caracterizar o conhecimento docente, como se ilustra no pensamento de alguns dos mais destacados e na tónica do debate em torno dessa temática a seguir apresentados.

Donald Schön é um autor cujo pensamento sobre a prática reflexiva, com raízes em Dewey, se tornou um marco com larga influência na análise e teorização sobre a educação em geral e sobre o conhecimento profissional do professor em particular, cujo impacto foi tal que, a sua obra *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, com um pouco mais de 30 anos, marca uma viragem reflexiva no modo de pensar a atividade docente e a formação de professores (Tardif, Borges & Malo, 2012). Estes autores afirmam, mesmo, que existe um tempo antes e um tempo após Schön (1983), indicando que depois de Schön são explicitados elementos que expressam “a importância do pensamento do professor, seus saberes, seu julgamento e suas decisões na ação”, antes ignorados nos Estados Unidos, por exemplo. E que, por outro lado, na Europa, onde o docente antes não era visto como um profissional detentor de um pensamento complexo e atividade autónoma, passa a ser objeto de pesquisa nesse aspeto. Repare-se que os modelos de formação de professores, na época em que a obra em questão surge, eram dominados por uma visão instrumental, aplicacionista e tecnicista da formação dos profissionais. Contra essa lógica de formação, Schön (1983) veio advogar que “a ação constitui o locus privilegiado para toda profissão; ela deveria se constituir, assim, no elemento central das formações universitárias” (Tardif, Borges & Malo, 2012, p. 9). Assim, desde a publicação da obra em questão, como um olhar geral sobre a literatura evidencia, o pensamento de Schön espalhou-se pelo mundo inteiro e tem influenciado a reflexão e a prática na área da educação, especialmente no atinente à FP, conhecimento profissional e práticas docentes, como foi antes dito.



Então o que diz Schön (1983) sobre a natureza do conhecimento do professor? Este autor refere-se ao conhecimento do professor como *conhecimento-na-ação*, intrinsecamente unido à *reflexão-na-ação*. Um conhecimento que incorpora teoria e prática e está relacionado com a capacidade específica ao professor de responder às necessidades dos alunos na sala de aula. No entender de Guimarães (2008), cuja análise se funda em Schön, esse **conhecimento-na-ação** (*knowing-in-action*) é “o saber que os profissionais manifestam na prática quando executam (bem, competentemente) uma determinada ação” (p. 824), um conhecimento incorporado na ação e que se manifesta no seu decurso. A **reflexão-na-ação** (*reflection-in-action*), por seu turno, também é uma modalidade de reflexão intrínseca à própria ação, ou seja, inseparável da prática onde se edifica e revela: “um movimento do pensamento que ocorre na ação, enquanto a ação se processa” e, essa reflexão tem a ver com o “pensar sobre o que se está a fazer, enquanto se faz” (ibidem).

Outro aspeto que chama atenção em Schön (1983), quanto ao conhecimento profissional expresso na ação do professor, prende-se com o seu carácter implícito. Como o próprio Schön explica, o *conhecimento-na-ação* está muitas vezes inacessível diretamente aos profissionais, no sentido de que mesmo conseguindo o demonstrar em ação, os professores nem sempre são capazes de falar facilmente sobre ele. Este assunto é retomado e equacionado por Munby, Russel & Martin (2001), defendendo que o conhecimento do professor se apresenta sob duas formas<sup>77</sup>, isto é, exprime-se como **proposicional e sistematizado** (“conhecimento de base”) para o ensino. Mas, por outro lado, porque esse conhecimento é situado, também pode ser apresentado sob a forma de **narrativas ou histórias** ancoradas em contextos particulares. Na perspetiva destes autores, estas narrativas são a forma de captar essa natureza implícita do conhecimento profissional do professor. Importa assinalar que a valorização das narrativas, como expressão do conhecimento profissional, está presente em autores como Connelly & Clandinin (1986); Goodson (1997); Burnier *et al.* (2007), Goodson (2008) e tem merecido atenção na investigação relativa ao conhecimento profissional docente, à formação de professores e prática docente.

---

<sup>77</sup> Posição apoiada em Bruner (1985), que refere duas formas principais de pensamento (paradigmático e narrativo) e entende que a expressão do conhecimento profissional necessita de ambas.

Freema Elbaz (1983) é outra referência chave quando se fala do conhecimento prático dos professores, quer por se integrar no grupo dos pioneiros neste tipo de abordagem, quer pelos resultados por ela obtidos e respetivo impacto na investigação sobre esta matéria. Elbaz partiu de uma definição de **conhecimento prático**<sup>78</sup>, estudou de forma extensiva as práticas de uma professora de Língua Inglesa, no intuito de reconhecer ao professor um conhecimento profissional específico. Na sua busca de clarificação do modo como esse conhecimento é retido pelos professores e colocado em ação, a autora desenvolveu o conceito de “*orientações*” do conhecimento prático, tendo identificado cinco orientações desse tipo de conhecimento, a saber: **situado, pessoal, social, experiencial e teórico**.

Na esteira de Elbaz (1983), Connelly & Clandinin (1986) consideram que o professor possui conhecimento profissional prático, que desenvolve combinando teoria e prática, de acordo com as suas características pessoais e com a sua experiência e formação. Assim, interligando as dimensões teórica e prática, definem esse conhecimento como “prático, experiencial e modelado pelos valores e propósitos do professor” (p. 4). Nestes autores, a intenção de valorizar o papel do professor, enquanto construtor do seu conhecimento e o carácter pessoal desse conhecimento, é tão acentuada que acaba refletida até na forma como o designam: **conhecimento prático pessoal**.

Fenstermacher (1994) também dispensa atenção à questão da natureza do conhecimento dos professores e, ao discutir o assunto, identifica e distingue dois tipos de conhecimento, o **conhecimento formal (proposicional)** e o **conhecimento prático**, sendo esse estatuto de *formal* e *prático* que o autor reivindica para o conhecimento dos professores. Trata-se de um conhecimento que combina teoria e

---

<sup>78</sup> Segundo Elbaz (1983), ao desenvolver [o seu] trabalho, o professor exhibe um vasto conhecimento que cresce com o acumular de experiência. Este conhecimento engloba experiência, em primeira mão, dos estilos de aprendizagem dos alunos, interesses, necessidades, potencialidades e dificuldades, e um reportório de técnicas de instrução e de gestão da sala de aula. O professor conhece a estrutura social da escola e o que é necessário, ao professor e ao aluno, para aí sobreviver e ter sucesso; conhece a comunidade de que a escola faz parte, e tem uma sensibilidade para o que aí será ou não aceitável. Este conhecimento experiencial é informado pelo conhecimento teórico da disciplina, e de áreas como o desenvolvimento da criança, teoria da aprendizagem ou teorias sociais. Todos estes tipos de conhecimento, enquanto integrados pelo professor individual em termos de valores pessoais e crenças e enquanto orientados para a sua situação prática, serão referidos pela autora como conhecimento prático (p. 5).

prática, com uma forte base experiencial e que se revela na ação, decorrendo dela e da reflexão sobre ela (p. 27). Na verdade, diversos investigadores da área como, Munby, Russel & Martin (2001), Montero (2005), Ruthven & Goodchild (2008); Ponte (2012), entre outros, também assumem a mesma posição quando se referem ao conhecimento prático dos professores.

Um aspeto que desperta especial atenção na abordagem de Fenstermacher é a ideia de que o desenvolvimento do conhecimento prático pode gerar conhecimento proposicional, porque se demarca da praticidade que despe a prática de reflexividade e, por isso, criticada por autores como Roldão (2007a), Goodson (2008), entre outros, como mencionamos antes e, também, porque interpela a racionalidade técnica e o pressuposto de que a teoria precede a prática separando, assim, a reflexão da ação.

Carter (1990), por sua vez, faz uma revisão de literatura sobre o conhecimento profissional, na qual ocupa uma ampla secção com a discussão da natureza do conhecimento prático e conclui argumentando em prol da reconceptualização do conhecimento do professor, baseando-se na evidência de que, no professor, “o conhecimento não é altamente abstrato nem proposicional. Nem pode ser formalizado num conjunto de destrezas específicas ou respostas previstas para problemas específicos. Em vez disso, é **experiencial, procedimental, situacional e particularístico**” (p. 307).

Cochran-Smith & Lytle (1999a), como se disse no Capítulo III, consideram que o conhecimento envolvido no ensino pode apresentar-se sob três formas: **conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática**, como foram definidos atrás. No entender destas autoras, a forma mais favorável de construção do conhecimento específico é aquela que não separa o conhecimento *formal* do conhecimento *prático* (*conhecimento da prática*) pois “em ensino não faz sentido diferenciar entre o conhecimento formal e prático, mas sim considerar que o conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais, constituídas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa”(p. 18). Esta perspetiva encontra eco no pensamento de outros autores como Formosinho (2009), Marcelo García (2009a, pp. 17-18) que valorizam as suas potencialidades o conhecimento envolvido

no ensino na promoção do DPP. E como já foi dito, assim vistos, o desenvolvimento profissional e a profissionalização confluem, quer na construção da profissionalidade docente como da identidade profissional, dois processos que se reforçam.

Importa ainda sublinhar que, apesar de a nível discursivo a ideia de *conhecimento da prática* dominar a tendência atual, a visão redutora sobre o conhecimento profissional do professor, própria das perspetivas aplicacionistas e praticistas que afasta o professor do estatuto profissional, persiste, não obstante as críticas de que é alvo. Na verdade, as três formas de pensar o conhecimento do professor envolvido no ensino indicadas pelas autoras coexistem. Sendo que, no caso de Moçambique, a tendência mais forte é de assunção do conhecimento do professor como *conhecimento para a prática*, pois, conforme os dados recolhidos neste estudo, o que se espera relativamente ao contexto envolvido no estudo, é que os professores apliquem fielmente as teorias aprendidas na formação de professores na implementação do currículo, muito prescritivo, produzido pelos especialistas ligadas ao Ministério da Educação.

Voltando à estrutura do conhecimento docente, dizer que, como se percebe, quando se trata de categorizar o conhecimento de que o professor se socorre na ação de ensinar, a dispersão é inevitável. Mesmo assim - indicando como ponto de convergência de diferentes autores, uma descrição desse conhecimento que resguarda a sua ligação com a prática, tanto na origem como no campo da aplicação - Munby, Russell & Martin (2001) apresentam um apanhado das denominações que diferentes investigadores têm vindo a propor para referir a natureza contextualizada do conhecimento dos professores, nomeadamente: *conhecimento-em-ação* (Schön, 1983), *conhecimento estruturado por situações* (Carter & Doyle, 1987; Carter, 1990), *conhecimento situado* (Leinhardt, 1988), *conhecimento prático pessoal* (Connelly & Clandinin, 1986; Elbaz, 1983), *imagens* (Calderhead, 1988).

### **3.1.2. Estrutura do conhecimento profissional dos professores**

Segundo Elbaz (1983) há três níveis diferentes de generalidade na organização do conhecimento prático. O primeiro refere-se às *regras de prática*, ou seja, declarações sobre as ações a tomar em situações específicas em que os objetivos são

claros. São diretrizes específicas que guiam a ação em situações como, organização de materiais, distribuição de fichas de avaliação, etc. O segundo nível contempla os **princípios práticos**, isto é, declarações mais genéricas que abarcam a tomada de decisões sobre o curso de ação quando várias hipóteses existem como, por exemplo, fazer com que os alunos vão felizes para às aulas. Como se depreende, além de muito genéricos em relação às regras, os princípios têm uma forte relação com as concepções pessoais do professor. Na ótica de Elbaz (1983), a dada altura, o curso de ação percorrido (que presume a aplicação de regras de prática) pode não ser exatamente semelhante ao curso de ação seguido numa outra ocasião, mas jamais é destituído de princípios. O terceiro nível tem a ver com as **imagens** que, dos três níveis diferentes de generalidade na organização do conhecimento prático, é o menos explícito e o mais inclusivo. As *imagens* correspondem à perspectivas gerais pessoais sobre o ensino que orientam a ação do professor. Isto é, “os sentimentos, valores, necessidades e crenças do professor combinam-se para a criação de imagens de como o ensino deve ser, e misturam experiência, conhecimento teórico e cultura da escola (*school folklore*) para dar substância a essas imagens” (Elbaz, 1983, p. 134). Note-se que as *imagens*, muitas vezes, se expressam por metáforas. Um exemplo indicado por Elbaz acerca das imagens diz respeito à forma como a professora estudada pela autora exprime a sua percepção pessoal sobre o ensino, referindo-se-lhe como “esconder-se por detrás da experiência de ensino da disciplina” (1983, p. 134). Repare-se que, cada um destes três tipos de conhecimento expressos por Elbaz reflete diferente forma de mediação entre o pensamento e a ação.

Clandinin (1986) apropria a designação de *imagem* usada por Elbaz para atribuir-lhe um significado diferente, definindo as **imagens** como elementos constituintes do conhecimento do professor gerados a partir da experiência, ou seja, como a experiência que se “cristaliza” (p. 16) em forma de *imagens* de maneira dinâmica que passa a integrar o conhecimento prático pessoal do professor. Parte-se do princípio de que o pensamento do professor está “imbuído na experiência” (1986, p. 17) e dela decorrem *imagens*<sup>79</sup> de três dimensões: **moral** (ligada ao julgamento que

---

<sup>79</sup> Por *imagens* entende-se um tipo de conhecimento que “assenta tanto no passado como no futuro, num *nexus* pessoalmente significativo de experiência focalizada na situação imediata que o evocou” (Connelly & Clandinin, 1985, p. 198).

se faz da experiência), **emocional** (associada aos sentimentos experimentados pelo professor ao viver certas situações) e **associada ao pessoal, privado e profissional** (que relaciona a experiência educacional pessoal privada e profissional do professor, integrando a sua anterior experiência enquanto aluno e as suas perspetivas enquanto professor).

Lee Shulman desenvolve uma investigação que, no entender de Fenstermacher (1994), se insere numa linha de normatividade e se preocupa em determinar os saberes (dentro do conhecimento formal e prático) de que os professores precisam de se munir, do ponto de vista teórico e prático, para desenvolverem o ensino. Ou seja, o conhecimento fundamental ao professor para ensinar. Nesse contexto, num de seus estudos, Shulman refere três formas de conhecimento profissional: o **conhecimento proposicional**, o **conhecimento de casos** e o **conhecimento estratégico** (Shulman, 1986), considerando que o conhecimento proposicional goza de grande importância porque representa a forma de expressão mais utilizada.

### **3.1.3. Conteúdo do conhecimento profissional dos professores**

Elbaz (1983) explicita que “o conhecimento prático é conhecimento de alguma coisa” (1983, p. 14). E, nesse sentido, assumindo uma *linha interpretativa* (Roldão, 2007a), Elbaz procura responder à questão “o quê” relativamente ao conhecimento prático do professor descrevendo o conteúdo desse conhecimento e organizando-o em cinco diferentes categorias:

(1) **Conhecimento de si (self)** é um conhecimento que representa a forma através da qual os valores e intuits pessoais do professor dirigem o seu conhecimento prático. Ele envolve a imagem que o professor tem de si mesmo (auto-imagem) enquanto professor e profissional, a maneira como encara o seu papel na sala de aula e na escola assim como o tipo de autoridade e de responsabilidade que assume (p. 46).

(2) **Conhecimento do contexto (milieu)** é o conhecimento relativo ao modo como o professor encara o meio profissional de que faz parte e o jeito como estrutura a sua experiência social na escola. Integram-se nesta categoria o conhecimento da

aula, enquanto espaço e turma e o conhecimento dos outros contextos relacionais da sua profissão (escola e comunidade onde se insere, colegas, etc.). Note que a forma como o professor vê a sua relação com os diferentes contextos tem uma importância particular.

(3) **Conhecimento do assunto/matéria (*subject*)** é o conhecimento alusivo à relação com a área disciplinar, enfatiza os progressos que o professor adquire com a experiência de ensinar essa área disciplinar, quer no que respeita às conceções, quer quanto à própria capacidade de selecionar e combinar os diversos temas disciplinares. Cabem nesta categoria o entendimento do professor de diferentes aspetos do conhecimento atinentes à área disciplinar e especificidade da sua aprendizagem pelos alunos.

(4) **Conhecimento do currículo** é aquele que diz respeito à maneira como o professor entende o processo de desenvolvimento do currículo, o conhecimento das suas finalidades e objetivos e a capacidade de organizar uma planificação apropriada.

(5) **Conhecimento do processo instrucional** é o que pretende representar o conhecimento sobre formas de promover a aprendizagem (organizar a instrução, tipo de interação a promover com os alunos, avaliação das aprendizagens dos alunos, etc.).

Esta categorização do conhecimento profissional realizada por Elbaz (1983) teve imensa influência na investigação posterior sobre este assunto. Aliás, excetuando a categoria sobre a auto-imagem, que se tem revelado pouco frequente na investigação e que outras vezes é assumida de forma transversal, no âmbito geral das representações dos professores, as restantes quatro categorias estão muito presentes na categorização desenvolvida por outros investigadores, inclusive na de Shulman a seguir abordada, outra também extensivamente mobilizada na investigação.

Lee Shulman, adotando uma *linha normativa* (Roldão, 2007a), procurou compreender e explicar o conhecimento necessário para ensinar e se distinguiu por dar relevo à componente do conteúdo disciplinar, nomeadamente, o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*), caracterizado por articular o conhecimento disciplinar com o conhecimento pedagógico.

Shulman (1987) reconhece a existência de um conhecimento próprio para ensinar e propõe sete categorias para o organizar, nomeadamente: (1) conhecimento do conteúdo, (2) conhecimento pedagógico geral, (3) conhecimento do currículo, (4) conhecimento pedagógico do conteúdo, (5) conhecimento dos alunos e das suas características, (6) conhecimento dos contextos educacionais, (7) conhecimento das metas, finalidades e valores da educação (Munby, Russell & Martin, 2001). Importa realçar que, como o próprio Shulman (1986) indica, três destas sete categorias de conhecimento, designadamente, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do currículo e o conhecimento pedagógico do conteúdo estão diretamente ligadas à disciplina (matéria) cujo conhecimento o autor considera essencial na ação de ensinar.

**(1) *Conhecimento do conteúdo***, tal como Ponte (2012) também o entende, refere-se aos conteúdos específicos da matéria que o professor leciona e inclui a compreensão de factos, conceitos, processos, procedimentos, paradigmas de uma área específica de conhecimento (conhecimento substantivo) e, ainda, os modos através dos quais essa área constrói e avalia o novo conhecimento (conhecimento sintático). Considera-se importante que “o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento” (Mizukami, 2004). Dito de outro modo, exige-se do professor um bom conhecimento das possibilidades representacionais da matéria, considerando aspetos específicos dos contextos em que leciona e da população que frequenta a sua escola e suas classes/turmas. Ligado a este aspeto, realce-se a posição de Marcelo García (2010), quando diz que o conteúdo que se ensina cria identidade, por isso o modo como o professor conhece certa disciplina ou área curricular, inevitavelmente, influi no modo como a ensina.

**(2) *Conhecimento pedagógico geral*** é um conhecimento que ultrapassa uma área específica, ele integra conhecimentos de teorias e princípios relacionados com processos de ensinar e aprender, como gestão da sala de aula.

**(3) *Conhecimento do currículo*** é o que se refere às ferramentas do ofício (atividade), como materiais e programas.



**(4) Conhecimento pedagógico de conteúdo** é o conhecimento acerca de como tornar um assunto compreensível para os alunos. Na ótica de Archambault & Crippen (2009), tal conhecimento inclui o discernimento daquilo que faz um assunto difícil ou fácil para ser aprendido, bem como o conhecimento de equívocos comuns e possíveis preconceitos que os alunos trazem para a sala de aula. Parece-nos que a questão da atenção às concepções alternativas dos alunos, atualmente muito valorizada no ensino, pode ser atendida nesta categoria. O conhecimento pedagógico de conteúdo é um tipo de conhecimento construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria, que é enriquecido e melhorado com outros tipos de conhecimentos explicitados na base, como o próprio (Shulman, 1986) o explicita quando diz: "(...)dentro da categoria conhecimento pedagógico do conteúdo, incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações" (p. 9). Está-se a dizer que o conhecimento pedagógico do conteúdo é um modo de conhecer o conteúdo que envolve a compreensão do que significa ensinar um tópico de um assunto específico assim como os princípios e técnicas didáticas necessárias para o fazer. Na realidade, ele é específico da docência e é construído na própria docência ao transformar-se o conhecimento científico em conhecimento adequado para ensinar (Wilson, Shulman & Richert, 1987; Mizukami, 2004). Por causa da sua característica de **interligação entre a matéria e o processo de ensino**, alguns investigadores entre os quais Marcelo García (1998, 2010) e Ponte (1998, 2012) têm defendido que a designação mais adequada deste tipo de conhecimento devia ser *conhecimento didático do conteúdo*, como Figueiredo (2013), corrobora. É de notar que, devido à especificidade do conhecimento dos professores, Montero (2005) e Ponte (2012) consideram que o conhecimento especialista sobre a educação, que diferencia os professores dos leigos, é também diferente do de outros especialistas sobre esta mesma área, ou seja, ele é um conhecimento característico do professor pelo que só o professor o possui.

**(5) Conhecimento dos alunos e das suas características** é o conhecimento que envolve o conhecimento de processos cognitivos e desenvolvimentais sobre como os alunos aprendem.

**(6) *Conhecimento dos contextos educacionais*** é um conhecimento que envolve tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro, como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos.

**(7) *Conhecimento das metas, finalidades e valores da educação*** é aquele que abarca o conhecimento de fundamentos filosóficos e históricos da educação.

Sob inspiração desta categorização e na sequência dela, muitas outras classificações foram desenvolvidas, quer pelo próprio Shulman e seus colaboradores: Wilson, Shulman & Richert (1987), Grossman, Wilson & Shulman (2005), Shulman & Shulman (2004), quer por outros autores Grossman (1995); Marcelo García (1998), Ponte (1998), que têm norteado e suscitado investigação sobre o conhecimento profissional específico dos professores.

Shulman & Shulman (2004), por exemplo, retomaram a reflexão sobre as componentes do conhecimento profissional do professor de Shulman (1986, 1987) e aprofundaram, ampliaram e apresentaram uma nova organização de componentes na qual se incorpora a importância do compromisso e partilha com a comunidade profissional (*comunidade de aprendizagem*<sup>80</sup>), da qual é suposto o professor fazer parte. Uma ideia central a reter, nessa reformulação, é a de que um professor competente é membro da comunidade e comprometida com ela (Shulman & Shulman, 2004), sendo que “a capacidade de aprender com a experiência através da reflexão e da participação na comunidade de aprendizagem” (*apud* Figueiredo, 2013, p. 177) é crucial. Na mesma linha, Roldão (2007a, 2007b) e Roldão *et al.* (2009) recomendam a supressão do individualismo docente em benefício da profissionalidade e abertura à uma dinâmica de interação com os pares na construção do conhecimento profissional específico dos professores. Já Cochran-Smith & Lytle (1999b, 2009) falam em comunidades de pesquisa (*inquiry communities*) que encaram a pesquisa como atitude (*inquiry as stance*) e são animadas por um permanente questionamento.

---

<sup>80</sup> A comunidade de aprendizagem é percebida como contexto de visão partilhada, compromisso com o ensino e com a aprendizagem mas é ainda entendida como suportando o conhecimento profissional, de modo distribuído ou partilhado (Shulman & Shulman, 2004 *apud* Figueiredo, 2013, p. 177).

Um olhar geral sobre a literatura denota que a ideia dos professores se organizarem em coletivos e construir em conjunto, por via de reflexão e investigação, o seu conhecimento específico docente tem vindo a ganhar terreno no campo da educação.

Voltando à proposta do conteúdo do conhecimento profissional docente de Shulman & Shulman (2004), acima mencionada, Figueiredo (2013) indica que esse conteúdo compreende os seguintes elementos: (1) **conhecimento de conteúdo** das disciplinas e interdisciplinar; (2) **conhecimento do currículo**, incluindo tópicos interdisciplinares e os pontos de encontro disciplinares em torno dos quais se pode criar articulação curricular; (3) **conhecimento pedagógico de conteúdo**; (4) **conhecimento sobre gestão e organização da sala de aula**, proativo e reativo, com especial foco nos trabalhos de grupo; (5) **conhecimento sobre avaliação na sala de aula**; (6) **conhecimento sobre como criar comunidade** ao nível micro - na sala com o grupo/turma, meso - no meio institucional e comunidade, e macro - na profissão e com outros atores educativos e (7) **compreensão dos aprendentes** intelectualmente, socialmente, culturalmente e pessoalmente numa perspetiva desenvolvimentista (p. 177).

Partilhando o pressuposto de que o reconhecimento da existência de conhecimento profissional específico do professor é fundamental para a sua valorização e defendendo que esse conhecimento existe, Grossman (1995), inspirado na tipologia de Shulman, apresenta seis domínios para o categorizar o conhecimento profissional específico do professor, designadamente: (1) o **conhecimento do conteúdo**, (2) o **conhecimento dos alunos e da aprendizagem**, (3) o **conhecimento geral de pedagogia**, (4) o **conhecimento do currículo**, (5) o **conhecimento do contexto** e (6) o **conhecimento de si**.

Sobre o conhecimento de si, antes referido por Elbaz (1983), Grossman salienta que, apesar de nesta classificação surgir a par de outras componentes do conhecimento profissional, se distingue delas em virtude de se constituir como um “domínio mais pessoal e inevitavelmente idiossincrático” (1995, p. 22). Esta investigadora refere-se ao autoconhecimento do professor como um filtro que age sobre todas as outras categorias do conhecimento e sugere que esta forma de encarar

o conhecimento de si mesmo estimulou o uso da investigação narrativa e biográfica para explorar o conhecimento do professor, desenvolvido por Connelly & Clandinin (1986), no qual, como já foi referido, o papel da pessoa do professor é absolutamente determinante na construção de todo o conhecimento profissional.

Outra ideia importante anunciada por Grossman (1995) refere-se ao carácter uno do conhecimento, um pensamento também indicado por Munby, Russel & Martin (2001), dentro do qual Grossman chama a atenção para a complexidade, intersecção e integração dos diversos domínios de conhecimento identificados. No seu entender, por exemplo, o conhecimento disciplinar e o conhecimento sobre a aprendizagem Matemática dos alunos têm fortes pontos de contacto. Quando um professor sugere uma determinada tarefa aos alunos, escolhe-a por causa da Matemática que lhe está implícita, porque no seu entender promove a aprendizagem dos alunos ou porque o currículo lha pede? Provavelmente, a resposta abrange mais do que uma razão. Essa inter-relação está também patente na proposta de Shulman. E, relativamente a essa percepção sobre a inter-relação das componentes, subscrevemos que o olhar sistémico do conhecimento do professor, harmónico com uma visão holística, é a abordagem mais adequada deste assunto, mas também reconhecemos que a fragmentação (visão cartesiana<sup>81</sup>) do conhecimento, quando adotada sem perder de vista o todo, pode concorrer para a compreensão aprofundada e integrada desse mesmo conhecimento.

Olhando para a reflexão de diversos autores e suas nuances quanto à natureza do saber específico dos professores, Roldão (2007a) posiciona-se sintetizando a discussão em curso em torno do assunto. E, nesse âmbito, considera que a identificação da natureza do saber específico dos professores é marcada por duas linhas: uma próxima dos estudos de Shulman (1986, 1987) e Shulman e Shulman (2004), que pauta pela desmontagem analítica das componentes envolvidas no conhecimento global do docente e, outra, que na esteira de Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1984), e fortemente influenciada por Donald Schön e pela *epistemologia da*

---

<sup>81</sup> A visão cartesiana teve como idealizador o filósofo, físico e matemático francês René Descartes (1596-1650). Seu foco é a ordem, a clareza e a distinção, inspirado no rigor matemático e racionalista; o método de Descartes é analítico, consiste em decompor pensamentos e problemas em suas partes componentes e colocá-los em uma ordem lógica; baseia-se na fragmentação do pensamento para facilitar a resolução de problemas, dividindo-os em partes.

*prática*<sup>82</sup> (1983, 1987), recai sobre a construção do conhecimento profissional como processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação.

Para Roldão, essas duas linhas de abordagem em questão decorrem de teorizações assentes em numerosos estudos de caso e, de certo modo, são complementares, pois a primeira acentua o carácter normativo do conhecimento profissional e a segunda enfatiza a vertente interpretativa do conhecimento evidenciado pelos professores competentes.

Na nossa visão, os professores competentes, que desenvolvem um ensino eficaz, ensinam adequadamente porque as suas práticas contêm as dimensões de conhecimento profissional apontadas como normativas. E, nesse âmbito, Montero (2005) argumenta que o conhecimento profissional decorre tanto da formação (carácter normativo) como da reflexão dos professores sobre a sua prática (carácter interpretativo).

Tardif (2010), por sua vez, sumaria o conhecimento profissional dos professores de um modo diferente do de outros autores. No seu entender, as disparidades e incompatibilidades das análises de muitos investigadores, entre os quais alguns dos acima incluídos, comprometem uma visão global sobre o assunto, por isso avança um modelo de análise, a seu ver, mais harmónico. Tardif argumenta que os saberes profissionais dos professores são *plurais, compósitos e heterogéneos* pois trazem à tona, no exercício da docência, conhecimentos e manifestações de saber-fazer e saber-ser muito diversificados e oriundos de fontes variadas e cuja natureza se supõe também diversa. E considera que, na sequência dessa situação, os investigadores produziram distintas e numerosas tipologias de conhecimento profissional de professores, que enfermam de incomparabilidade entre si e não permitem uma apresentação mais “compreensível” dos saberes docentes na sua totalidade. Na sua ótica, o problema central é que embora os investigadores partam da mesma noção de *saber*, ao abordar esse *saber* em termos de seus constituintes, recorrem a critérios que não permitem comparação entre essas componentes, dado que, como aponta: “Por exemplo alguns tratam de fenómeno sociais (Bourdoncle,

---

<sup>82</sup> A Epistemologia da prática é “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2010, p. 255).

1994), outros de princípios epistemológicos (Shulman, 1986; Martineau, 1997), outros de correntes de pesquisas (Martin, 1993; Raymond, 1993; Gauthier *et al.*, 2013) ou de modelos ideais (Paquay, 1993) ”(p. 62).

Assim, para contornar estas disparidades, Tardif socorre-se da expressão *Knowledge base* no seu sentido lato<sup>83</sup>: conjunto dos saberes que sustentam o ato de ensinar no meio escolar (Tardif & Lessard, 2000), explicando que os saberes envolvidos no *Knowledge base* resultam de fontes variadas como: “formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.” (2010, p. 62) e, por isso, na sua visão, a abordagem assente nessa noção permite acomodar adequadamente a questão do *pluralismo epistemológico* acima referido.

O autor opta, assim, por um modelo de análise baseado na origem social dos saberes docentes, seguindo uma interpretação que associa a questão da natureza e da diversidade dos saberes dos professores às suas fontes, isto é, à sua proveniência social associada à trajetória percorrida pelos professores ao construírem os saberes que realmente utilizam na sua prática profissional diária, ligando-os, ainda, aos modos como esses saberes são incorporados no trabalho docente, como se apresenta na quadro IV.1. Tardif evita deste modo a utilização de critérios epistemológicos discordantes e afasta o uso de critérios internos que discriminem e compartimentem o saber docente em categorias disciplinares ou cognitivas.

---

<sup>83</sup> No sentido restrito a expressão *Knowledge base* “designa os saberes mobilizados pelos «professores eficientes» durante a ação em sala de aula (por exemplo, nas atividades de gestão da classe e de gestão da matéria), saberes esses que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores”(Gauthier *et alii.* 1998 *apud* Tardif, 2010, p. 60).

**Quadro IV.1: Saberes dos professores (Tardif, 2010, p. 63)**

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pos-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas e livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas, professores: programas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola, na sala de aula, a experiência dos pares	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2010, p. 63

A perspectiva do autor é de que, em caso de necessidade, diante das situações diárias e concretas da sala de aula, esses saberes (provenientes de fontes diversas e integradas de modos diferentes na atividade docente) confluem para lhes dar a resposta adequada, argumentando que embora tais saberes sejam todos necessários e possuam uma coerência, essa coerência não é teórica nem conceitual mas, sim, pragmática e biográfica tal como sucede com as ferramentas da caixa de ferramentas de um artesão cuja relação “não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho”(P. 65). Mesmo assim, o autor adverte que aqueles saberes não devem ser tomados segundo o modelo aplicacionista inerente à racionalidade técnica na qual seriam vistos como um reportório de conhecimentos prévios (prontos) a ser aplicado na ação de ensinar. Pelo contrário, deve-se considerar que esses saberes obedecem a mais do que uma racionalidade e, ainda, que são saberes abertos, porosos (permeáveis à crítica e incorporação de novos saberes), compósitos - que gozam de integração *transformativa traduzida na ação* e também são plurais, complexos e

heterogéneos. Interessa assinalar, como vamos retomar adiante, que Roldão (2007a, 2007b) também assume o saber específico do professor como compósito.<sup>84</sup>

No fundo o que Tardif afirma é que os saberes docentes, embora decorram de diversas fontes, são saberes construídos e reconstruídos na ação, na linha avançada e defendida por Donald Schön (1983).

Mas quando falamos do conhecimento dos professores na perspetiva de numa visão profissional, no sentido restrito deste termo, como o definimos antes, além de compreendê-lo, caracterizá-lo e explicá-lo, é fundamental esclarecer qual é a situação dos professores em relação à posse desse conhecimento, sendo que posse, neste caso, como a seguir se aprofunda, significa também capacidade de produção desse conhecimento e não simplesmente a apropriação do conhecimento produzido por outros e respetiva aplicação na ação.

#### **3.1.4. Saber específico para o exercício da actividade**

A posse de um saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e clareza na sua natureza é um dos requisitos para essa atividade ser considerada profissão (Roldão, 2005). No entanto, como se percebe na análise do conhecimento profissional docente, nas suas abordagens teóricas acima apresentadas, se não há dúvida de que, tal como em ocupações como a de funcionário ou técnico, os professores se socorrem de um determinado tipo de conhecimentos na execução da sua atividade, mas não se pode dizer que sejam detentores desse conhecimento específico, como é suposto ser nas profissões e reconhecido por Roldão (2000b, 2005), pois os professores não são vistos, nem se veem, como produtores desse conhecimento. Aliás, assim o indicam também as quatro abordagens sobre profissões supracitadas, bem como as posições de diversos autores (alguns deles atrás referidos), que conferem estatuto de semi-profissão à docência alegando, entre outras

---

<sup>84</sup>O saber compósito é aquele que “requer a articulação e uso integrado das dimensões seguintes: conhecimento científico de conteúdo, conhecimento didático-pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto. Todas estas dimensões são mobilizadas num saber em ação integrador que se traduz na condução de cada **acto pedagógico** singular – cada situação de ensino”. (Roldão, 2010, p.10).



razões, que ela não envolve conhecimento específico ou que os professores não são detentores desse conhecimento no sentido de que não são dele produtores.

Por causa da fragilidade dos docentes relativamente à produção do conhecimento que usam para ensinar e, atendendo à importância que esse conhecimento ocupa no exercício da docência, Roldão (2005, 2007a) considera o saber específico como o *elo mais fraco* da profissionalidade docente. Repare-se que o conhecimento exigido para ensinar e de que depende a atuação eficaz do professor é heterogêneo e complexo (Roldão, 2007a, Tardif, 2010) e conquistá-lo como referente da profissão e da respetiva formação é um desafio importante na busca da profissionalidade docente e, nesse contexto, como Roldão (2007a) sublinha, a natureza profissional do seu trabalho sujeita o professor à atualização e construção contínua do conhecimento.

Mas o que se passa então em relação ao saber específico do professor? Segundo Roldão (2000a) no caso das profissões como a de médico e de professor, denominadas *sócio-práticas* (De Castell, 1989), esse saber é (ou devia ser) ao mesmo tempo mobilizado e produzido pelos próprios práticos. Isto é, os profissionais desenvolvem e constroem esse saber na ação e pela reflexão sobre ela, como vaticina Schön (1987) secundado por tantos outros investigadores. Porém, o que sucede é que no caso dos professores isso nem sempre se verifica devido, entre outras contingências, à forma e mecanismos através dos quais eles foram (vão sendo) socialmente constituídos *profissionais* (assunto discutido no Capítulo II com incidência no caso de Portugal para criar a ponte com a situação em Moçambique).

Na ótica de Roldão (2005), a situação acima descrita a que também está associada, quer o **escasso poder** dos professores sobre o *currículo* - substância de qualquer ação docente e definido como aquilo que se ensina porque é o que é considerado socialmente importante fazer-se aprender numa dada época e contexto - quer a limitada interferência dos professores na organização da sua atividade e da *escola* - estrutura institucional que enquadra essa atividade - tem contribuído para a fraca afirmação da **função social** do professor e conseqüentemente do seu estatuto, já que tanto o *currículo* como a *escola* são antecipadamente formatadas pelo poder central (p. 111).

Para Roldão a situação descrita concorre para a dificuldade manifestada na formação de “**colectivos autónomos** dos agentes de ensino, enquanto grupo de profissionais que se auto-organiza e defende o seu saber próprio” (idem) e que os professores deviam ser. A autora indica que, pelo contrário, a falta do poder sobre a matéria e a organização do trabalho que desenvolvem leva os coletivos de professores a se associarem em lógicas próximas das de outros assalariados com preocupação de “legitimamente garantirem os seus direitos como trabalhadores por conta de outrem, em sindicatos que os defendam perante um Estado patrão, Estado que realmente domina e orienta a sua atividade” (ibidem), preocupando-se pouco quer com a regulação e produção do seu saber específico, quer com a regulação do exercício da sua ação e organização da sua atividade. Consequentemente, as dimensões do **poder** e do **controlo** dos professores sobre a atividade de ensino têm permanecido restritas, facto que configura limitações profundas à afirmação social do estatuto dos docentes como *professionais* plenos (Roldão, 2005, p. 111).

Contudo, como foi antes mencionado, apesar do apontado défice na posse do conhecimento específico da parte dos professores, que temos estado a denunciar, convém sublinhar que o conhecimento profissional, o pensamento e a prática do professor estão hoje no centro da investigação sobre a educação, pese embora o facto da produção do conhecimento docente continuar a ser externa à profissão, dado que essa produção permanece da hegemonia dos investigadores universitários, e não dos professores, e nem é desenvolvida em colaboração com eles (Figueiredo, 2013; Tardif, 2010), como se fez antes menção.

#### **3.1.4.1. Saber específico para o exercício da atividade: no contexto Moçambicano**

A situação da posse do conhecimento específico dos professores em Moçambique, no caso do contexto coberto por este estudo, não foge deste quadro. Mesmo assim, há três aspetos que podem ser potencializados para a construção do conhecimento específico pelos professores e que nos importa ressaltar: (1) tendência dos currículos de FP sobretudo dos IFP e da Universidade Pedagógica (que são as grandes entidades encarregues pela FP no país) de aumentar o contacto dos formandos e formadores com a escola através da realização de Práticas Pedagógicas (PP) nas escolas ao longo de quase todo o curso, não as circunscrevendo ao fim do

curso como vinha sendo, o que conseqüentemente aumenta a colaboração entre docentes das instituições formadoras, escolas e respetivos professores no acompanhamento dos formandos nessasPP; (2) emergência de alguma investigação nacional preocupada em levantar debate sobre saberes docentes dos professores (provenientes da prática) e outros saberes contextuais e culturais que podem ser sistematizados para, eventualmente, serem incorporados nos currículos de formação de professores, nomeadamente, Duarte & Bastos (2009); Dias (2009), Dias e André (2009) e (3) conceção do Grupo de Disciplina (GD) como espaço de gestão curricular. Isto é, apesar dos currículos serem muito prescritivos e os professores terem pouca autonomia e poder sobre eles, está aberta a possibilidade (e, por enquanto, pouco aproveitada) para o GD, de alguma forma, ser espaço decisor do currículo pelo grupo (Matavele, 2002). Entendemos, portanto, que melhor aproveitado o GD pode configurar um campo de gestão partilhada de currículo, interação entre pares, construção de conhecimento profissional e não se limitar ao controlo da execução de prescrições ou da uniformização de procedimentos, como tem até então acontecido (Matavele, Roldão & Costa, 2004). Advogamos, portanto, que o GD consubstancie um embrião de comunidades de aprendizagem na linha de Shulman & Shulman ou de incentivo e partilha de *boas práticas* referidas por Cochran-Smith & Lytle.

Estávamos a falar da posse do saber específico para o exercício da docência mas acabamos tocando um pouco nos outros três descritores que nomeamos para esta análise e a abordar nas secções seguintes, nomeadamente: o **reconhecimento social da especificidade da função**; o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e a pertença **a um corpo coletivo** que partilha, regula o exercício de atividade. Isso acontece porque, apesar de o saber específico ser o mais central dos quatro, estes descritores interferem uns com os outros e se reforçam na construção da profissão como se apreende na abordagem dos três restantes.

### **3.2. Reconhecimento social da especificidade da função ligada à atividade**

O reconhecimento social da *especificidade da função* associada à atividade, em contraste com a indiferenciação, é o que distingue os profissionais e lhes confere individualidade social (Roldão, 2005). No caso do professor a atividade em causa é ensinar, entendido na teorização que aqui adotamos como fazer aprender algo a

alguém (Roldão, 1998). Decorre disso que a identificação da função esteja associada ao domínio, pelos profissionais de ensino, do saber específico necessário para cumprir essa função de fazer aprender (2007a). Então “é na medida em que se reconhece, ou eventualmente se deixa de reconhecer a importância desta função específica (assente num dado saber) e a sua necessidade social que a atividade docente assume, ou não, uma maior marca de profissionalidade” (Roldão, 2000b, p. 9), sendo que no caso dos professores a dispersão e esbatimento de funções pode concorrer para agravar a já conhecida ambiguidade do seu estatuto. O que a autora está a dizer é que a função se articula com o saber específico da atividade do professor, “(...) porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (Roldão, 2005, p. 117), dada a carência desse saber fazer aprender que é inerente ao professor.

Como se mencionou antes, na abordagem da questão da posse do saber específico (um elemento chave no reconhecimento da *função social da atividade*), os professores têm um poder limitado sobre o seu objeto de trabalho (o currículo) e sobre a sua organização, estão muito pouco associados à produção do saber específico que usam e não se constituem como uma comunidade de pares profissionais que, através de reflexão sobre a ação e partilha do saber, produza conhecimento específico e crie coesão e afirmação da comunidade profissional (Roldão, 2005). Portanto, não se pode dizer que os professores tenham a sua função social plenamente reconhecida, mesmo porque na sequência do que dissemos, se como necessidade social a ação dos professor está legitimada e plasmada em documentos políticos orientadores de diversos países, ela não está afirmada relativamente à posse do conhecimento específico (pelo menos em termos de sua produção) para o exercício dessa ação.

Por outro lado, o olhar das quatro abordagens supracitadas sobre as profissões também revela que o reconhecimento da especificidade da função não está consolidado. Isto é, a *funcionalista* que vê a função como um mandato social para deter uma parte fundamental da tradição de determinada sociedade através de uma formação específica a fim de prestar um serviço na linha dessa tradição (Parsons,

1968), o que indica em relação a isto no ensino é que os professores ainda não conseguiram o reconhecimento da especificidade da sua função (Krejsler, 2005); no *interacionismo simbólico* onde o aspeto chave da profissão é a licença e mandato (Hughes, 1958), nota-se que os professores não têm poder e nem capacidade para defender a classe, tanto que não tem conseguido que pessoas não especializadas e sem a adequada certificação sejam colocadas a exercer como eles a função de ensinar. E o mesmo sucede na perspetiva do *paradigma do poder* e na *visão sistémica*, pela circunstância de os professores não controlarem a profissão.

### **3.2.1. Reconhecimento social da especificidade da função ligada à atividade - a situação no contexto moçambicano**

Em Moçambique, além da reconhecida deficiente formação e baixa qualificação dos professores do Ensino Básico (1<sup>a</sup> - 7<sup>a</sup> Classe), que nesta altura é em geral o equivalente a 10<sup>a</sup> classe, conforme menção feita nos Capítulos II e III deste estudo, a função de ensinar, não raras vezes, tem sido também atribuída a indivíduos sem qualquer formação para serem professores<sup>85</sup>, desde que se entenda que dominam o conhecimento disciplinar envolvido nos programas escolares. E, segundo Figueiredo (2013), baseada em Shulman, isto significa reduzir o conhecimento profissional específico do professor ao conhecimento do conteúdo, uma ideia ampla e sobejamente refutada na literatura sobre a educação. Neste momento, como se refere no Capítulo II, a justificação política para se ter baixado a qualificação dos professores do Ensino Básico e para a contratação de professores sem formação é fundamentalmente de cariz económico, na medida em que os professores com maiores qualificações saíam caros ao país, considerando as pretensões de massificação rápida do acesso escolar rumo à erradicação do analfabetismo.

A situação dos professores descrita em Moçambique aliada aos baixos salários, deficientes condições de trabalho e permissão de acesso aos cursos FP dos piores estudantes têm debilitado o estatuto da atividade de ensinar (AfriMat, 2012; VSO, 2012). Além disso, no nosso entender, estes e outros constrangimentos enfrentados pelos professores, explicitados sobretudo no Capítulo III deste estudo, no atinente ao

---

<sup>85</sup> Esta posição rejeitada de forma sistemática no pensamento de Lee Shulman e seus seguidores; Maria do Céu Roldão; João Pedro da Ponte; Loudes Monteiro, MauriceTardif entre outros.

DPP, mostram que relativamente ao Ensino Básico (1<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> classe) o discurso político de que os professores são necessários e importantes não encontra seguimento nas condições concretas de valorização da sua atividade e seu estatuto social.

Aliás, ligado a este assunto, segundo Tardif (2010) a profissionalização e valorização dos professores em prol de uma melhor qualidade de educação supõe, entre outras coisas, o recrutamento dos melhores alunos para os cursos de FP. E na análise de Calderhead (1987), acima referida, na qual se reconhece estatuto de profissão à atividade docente, também se explica que esta atividade se distancia de outras profissões em aspetos como estatuto (não há uma ordem, ou similar, de professores), salário (geralmente o dos professores é inferior ao de outros profissionais com mesmo tipo de habilitações). Consideramos isso revelador do fraco reconhecimento da função de ensinar ou, pelo menos, de que é uma “profissão” pouco valorizada, como Marcelo García também o indica quando afirma que:

Entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de deterioração de sua imagem social. Esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas críticos como os seguintes: número decrescente de bacharéis com bons resultados de escolaridade que optam por ser professores; baixos níveis de exigência das universidades e institutos de formação de professores para o ingresso na carreira docente; percepção generalizada entre os membros da sociedade da má qualidade da educação básica associada à baixa qualidade dos docentes. Esse problema de status traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima (2010, p. 18).

Entendemos que a superação deste quadro rumo à afirmação da profissionalidade reclama essencialmente a adoção de políticas contextualizadas mais favoráveis à recorrentemente referida importância da atividade do professor e sua profissionalização nas sociedades por parte dos decisores políticos da Educação (dimensão instituída) e ainda por uma melhor organização dos professores, como grupo, a favor da função de ensinar, socialmente incumbida e legitimada por um saber específico que lhe cumpre construir e desenvolver (dimensão instituinte). As noções *dimensão instituída* e *dimensão instituinte* são aqui assumidas na linha de Sá-Chaves (2002).

### **3.3. Poder de decisão sobre a ação desenvolvida**

Outro caracterizador importante na definição de uma profissão é o “**poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma - dito doutro modo, o **controle** e sobre a atividade e a autonomia do seu exercício” (Roldão, 2005, p. 109). Como referimos antes, os professores têm pouco controle da atividade que desenvolvem, porque não detêm a produção do saber específico para o seu exercício. As quatro perspetivas de análise de profissões que citamos acima também sugerem que os professores não têm autoridade e autonomia profissionais, não detêm o controle do desenvolvimento do conhecimento da área na qual trabalham: formação (incluindo a seleção dos candidatos), produção, utilização e disseminação do conhecimento.

#### **3.3.1. Poder de decisão sobre a ação desenvolvida - a situação no contexto moçambicano**

No caso de Moçambique, com as decisões sobre desenvolvimento curricular muito centralizadas e prescritivas, e uma prática docente predominantemente inscrita na racionalidade técnica, os professores têm pouca autonomia e fraco poder de decisão sobre o seu trabalho (Matavele, 2002). Tanto que os especialistas desenham os currículos escolares com pouca ou nenhuma intervenção dos professores e são os professores que os executam. E, ao nível da formação, os modelos que a norteiam também são predominantemente aplicacionistas, com formação teórica precedendo e determinando a prática. Alias, parte dessa situação é referida no Capítulo II, no qual também se dá conta de que, embora ao nível discursivo se tenda a situar a prática docente dentro da racionalidade prática ou crítica, um olhar sobre o que acontece no terreno, confirmado pela investigação nacional sobre a formação de professores, traz à tona o fraco poder de decisão dos professores e o seu confinamento à mera execução de decisões centralmente emanadas.

Importa assinalar ainda que, tal como em outros espaços dominados por uma cultura docente individualista, como é o caso do contexto dos professores a que este

estudo se refere, os professores parecem deter o alegado “poder centrado na sala de aula”. Porém, relativamente a este suposto poder de decisão intra-aula que os professores se vangloriam de possuir, Roldão (2005), cuja posição subscrevemos, adverte de que ele “(...) constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como profissionais plenos” (p. 111), alegadamente porque os poucos meios de controle do que se passa nas aulas e a valorização da não interferência no trabalho docente dentro delas, na verdade, é nocivo à afirmação da docência, como profissão. As limitações do poder dos professores sobre a sua ação e os escassos mecanismos de regulação sobre ela, agravados pelo “individualismo sacralizado” do exercício docente, que concorre para o esvaziamento de um corpo coletivo (encarado como comunidade de pares que assegure o saber do próprio do grupo), controle sustentado sobre a ação profissional e as condições de acesso à actividade, em nada favorecem à profissionalidade (Roldão, 2005). Aliás, na reflexão sobre culturas docentes assomada no Capítulo III, o individualismo é apontado por diversos autores como uma cultura a abandonar, justamente, porque é nefasta ao desenvolvimento profissional e à afirmação da profissão. E é bem disso reveladora a pertinente afirmação de Roldão (2005) segundo a qual:

A ideia de liberdade de acção do professor é lida, pelos próprios, como muita investigação comprova, exactamente neste sentido, como sinónima do direito arbitrário de agir como quiserem, e, sobretudo, sem interferências externas, o que configura, por parte dos professores, a crença enraizada na não necessidade de legitimar ou justificar perante outros a sua acção. Esta crença, socialmente construída e persistentemente passada na cultura docente, é, à luz dos referentes desta análise, indicador de *não profissionalidade* (p. 112).

De facto, a ideia do poder intra-aula do professor ser entendido como sinónimo do direito arbitrário dele agir como quiser nesse espaço, sem ingerência externa, contraria as condições que conferem profissionalidade a uma atividade, porque o afastam da responsabilidade intrínseca ao compromisso público decorrente do carácter da sua função social que, como foi antes dito, deve sobrepor-se aos seus interesses pessoais e até corporativos. Ademais, esse fechamento não permite a regulação do exercício da atividade profissional por um coletivo de que o docente devia fazer parte (Machado, 2004), nem uma partilha enriquecedora do seu exercício num grupo de pares. Por isso, na mesma linha, Alonso (1998) declara que a percepção



generalizada dos professores da autonomia como *individualismo*, enquanto forma de defender a sua *privacidade* e o isolamento dentro da sala de aula, tem sido hoje vista como indício de desprofissionalização. Por isso, Alonso encara a conquista de uma autonomia coletiva como uma meta preciosa no crescimento da profissionalização docente, porque entende que "o poder do professor isolado é limitado" (p. 38).

Assim, fica evidente, nos argumentos destes e outros autores, que o poder característico de uma profissão é regulado e construído coletivamente e não decorre de uma ação autoritária e isolada.

Uma forma entendida como valiosa para a conquista do poder, autonomia e controlo do exercício da sua atividade pelos professores é o seu envolvimento na construção, do conhecimento específico que norteia o ensino, por via da investigação da sua prática docente, já que "a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento" (Ponte, 2002, p. 5). Sendo que para este autor, que convoca Jacky Beillerot (2001), para um processo ser caracterizado como investigação deve satisfazer no mínimo a três condições (1) gerar conhecimentos novos, (2) obedecer uma metodologia rigorosa, e (3) ser tornada pública (p. 4). A mesma visão é também transversal ao pensamento de autores como Marilyn Cochran-Smith, & Susan Lytle<sup>86</sup> (1999a, b, 2009); Maria do Céu Roldão (2007a) para as quais a questão do questionamento e teorização da prática, produção e divulgação do conhecimento pelos professores é crucial para conferir poder à profissão.

Nessa linha, a investigação como atitude (*inquiry as stance*) dos professores advogada por Cochran-Smith, & Lytle (1999a, 2009) implica gerar conhecimento local, teorizar a prática, interpretar e interrogar a teoria e a investigação dos outros. No mesmo diapasão André *et al.* (2010) adiantam que a pesquisa pode enquadrar-se em diferentes tipologias, produzir-se em variados contextos e com várias finalidades, mas em todos esses casos configura uma produção de conhecimento novo, assente num questionamento claro, na construção de um trajecto rigoroso de busca metodológica que sustenta o conhecimento, capaz de ser comunicado e útil a outros para além do contexto onde foi produzido.

---

<sup>86</sup> Para Cochran-Smith, & Lytle (1999a) a pesquisa realizada pelos professores é uma "pesquisa intencional e sistemática que os professores realizam sobre a sua escola e a sua sala de aula" (p. 84).

Assim, como Stenhouse<sup>87</sup> (1975) e Alarcão (2001b) inspirados em John Dewey alegam, o envolvimento dos professores na investigação sobre o ensino é uma exigência intrínseca do seu trabalho e, nessa ótica, defendemos com João da Ponte quatro grandes motivos para os professores desenvolverem pesquisa sobre a sua própria prática, a saber:

- (i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos (Ponte, 2002, p. 3).

Pois entendemos que estes ganhos poderão contribuir para a conquista da autonomia profissional pelos docentes e porque subscrevemos a assunção de Cochran-Smith, & Lytle (1999a) que declaram que, para os professores conquistarem a almejada liderança, a sua aprendizagem nas comunidades de pesquisa deve ser encarada fundamentalmente não como uma realização profissional individual mas como um projeto comum de longo prazo e inserido numa agenda democrática.

Ressalte-se, que apesar de se lhe conferir um carácter importante, a investigação sobre a prática desenvolvida pelos professores ou por outros profissionais tem sido objeto de várias críticas<sup>88</sup> (Ponte, 2002), que podem ser sistematizadas em três grandes grupos - referentes “(i) ao conhecimento gerado<sup>89</sup>, (ii) aos métodos<sup>90</sup> e (iii) aos fins dessa investigação<sup>91</sup>” (Cochran-Smith & Lytle, 1999b).

---

<sup>87</sup> Este autor concebe o professor como investigador: Professor-investigador (*teacher researcher*).

<sup>88</sup> Outras críticas, bem como algumas possíveis respostas, podem encontrar-se em Zeichner e Nofke (2001) (Ponte, 2002, p. 12).

<sup>89</sup> Essa crítica é de natureza epistemológica e questiona a razão por que o conhecimento produzido pelos professores pode ser considerado conhecimento válido sendo ele experiencial, artesanal, situado, tácito ou popular. Cochran-Smith & Lytle (1999a) respondem alegando que “esta crítica baseia-se no pressuposto que existem duas formas de conhecimento sobre o ensino: uma formal, teórica ou científica e outra experiencial, artesanal, situada, tácita ou popular. A distinção entre o conhecimento dito científico e o conhecimento não científico tem sido questionada por diversos autores que, ora apontam os limites do conhecimento científico, ou da chamada racionalidade técnica (Schön, 1983), ora sugerem que a sociedade pós-moderna requer um novo tipo de relação entre o conhecimento científico e o senso comum (Santos, 1987)” (Ponte, 2002, p. 12-13).

<sup>90</sup> A crítica tem a ver com clareza e rigor metodológico de muita investigação sobre a prática, a proximidade entre o investigador e o objeto da investigação, e a questão é como pode ser fiável e isenta de preconceitos uma investigação produzida por quem está diretamente envolvido nos acontecimentos. A resposta é que

*apud* Ponte, 2002, p. 12). Porém na visão de Ponte, embora o debate sobre essas críticas prossiga, elas já foram plausivelmente contestadas.

Cochran-Smith & Lytle (2009), que integram o grupo dos que refutam as críticas acima indicadas relativamente à investigação realizada pelos professores sobre suas próprias práticas, sublinham que essa investigação desfaz as fronteiras entre a investigação e a prática, transporta noções não-tradicionais de validade e abrangência, permite documentação sistemática de mudança das práticas de sala de aula, aprendizagem dos alunos e questionamento e narrativas dos profissionais, e as torna disponíveis ao público.

No entanto, mesmo não colocando em causa a pesquisa desenvolvida pelos professores, para Ponte (2002) importa distinguir a investigação sobre a prática da *investigação académica usual*<sup>92</sup> e a investigação sobre a prática realizada pelos professores, dado que elas têm propósitos distintos e são pensadas de formas também diferentes. Enquanto a primeira visa aumentar o conhecimento académico nas áreas e disciplinas estabelecidas na respetiva comunidade - a comunidade académica, a segunda destina-se à solução de problemas profissionais e aumento do conhecimento alusivos a estes problemas, tendo por referência principal não a comunidade académica mas a comunidade profissional. Para o autor estes conceitos comportam alguma sobreposição pois, “por um lado, os membros da comunidade

---

essa contingência é contrariada pela definição - pelas respetivas comunidades de referência - de padrões de qualidade adequados a este tipo de investigação. Analisando de modo particular as condições que permitam um distanciamento do investigador relativamente ao objecto de estudo, quando este lhe é à partida muito próximo, possibilitando a sua análise racional (Ponte, 2002, p.13).

<sup>91</sup> Esta crítica é relativa às finalidades da investigação sobre a prática, “questionando os estudos cujos objectivos são de natureza essencialmente “instrumental” e que não têm conexão com as grandes agendas sociais e políticas. Como notam Cochran-Smith e Lytle (1999b), esta crítica baseia-se no pressuposto de que embora esta investigação tenha o poder de alterar de modo profundo a natureza da prática e o papel dos professores, este poder é seriamente diminuído se ela não assume um cunho vincadamente político ou se é usada para fortalecer práticas educativas perniciosas para os alunos. Já indiquei, em resposta a esta crítica, que a investigação (tanto a investigação sobre a prática de que nos ocupamos aqui como a própria investigação em geral) pode assumir objectivos de natureza diversa, tendo em conta as preocupações e interesses dos respectivos actores. Esta investigação pode e deve nortear-se por valores éticos, sociais e políticos, reconhecidos no seu campo profissional, mas não deve estar ao serviço deste ou daquele movimento exterior” (Ponte, 2002, p. 13).

<sup>92</sup> “Esta distinção, por vezes, não é feita por alguns autores, que parecem ver a investigação pelos professores como uma variante “menor” da investigação académica (ver Esteves, 1999, pp. 150-152). No entanto, esta distinção é fortemente assumida por muitos outros autores, como Richardson (1994)” (*Apud* Ponte, 2002, p. 11).

académica, sendo também professores, podem querer investigar a sua própria prática e, por outro lado, os professores podem querer fazer investigações sobre a sua prática tendo em vista a sua aceitação pela comunidade académica<sup>93</sup> (pp. 11-12).

Júlio Emílio Diniz-Pereira (2014) numa reflexão recente sobre este assunto classifica a investigação na área da formação de professores em três tipos: (1) investigação *sobre* formação docente (aquela que é realizada pelos pesquisadores das universidades e está centrada nas instituições de ensino superior, utilizando as escolas como fontes de recolha de dados); (2) investigação *na* formação docente (aquela que é realizada pelos professores das escolas e está centrada nas escolas e nas salas de aula e nas comunidades em volta das escolas) e (3) investigação colaborativa<sup>94</sup> (aquela em que pesquisadores das universidades desenvolvem investigações com professores da educação básica). Diniz-Pereira (2014) caracterizou e comparou os dois primeiros tipos de investigação nos moldes apresentados no quadro IV.2 abaixo apresentado, argumentando que não devem ser compreendidos de maneira hierárquica, dicotómica ou concorrente, pois eles têm propósitos distintos e, conseqüentemente, também contribuem de modos distintos para o pensar/repensar e fazer/refazer a formação de professores. Note-se que na mesma linha Lüdke, Cruz & Boing (2009), que admitem dificuldades dos professores na aplicação dos instrumentos de pesquisa para desenvolver uma investigação mais rigorosa, manifestam o receio de que:

a discussão frequente sobre a propriedade de certa pesquisa ou um tipo de pesquisa particularmente indicado para o professor, “diferente” daquele praticado pelo pesquisador da universidade. Nós, no GEPROF<sup>95</sup>, temos muito receio de que essas “diferenças” que marcam a pesquisa do professor em relação à do universitário possam marcar também uma certa inferioridade ou hierarquização entre os tipos de pesquisa (p. 465).

---

<sup>93</sup>Por exemplo, visando a obtenção de graus como o mestrado ou o doutoramento. Alguns autores- por exemplo, Alarcão (2001) parecem encarar a investigação sobre a prática e a investigação realizada com vista à obtenção de graus académicos como pertencendo a mundos distintos. Apesar das dificuldades que a investigação sobre a prática pode encontrar em contextos académicos (discutidas em pormenor, por exemplo, por Breen, 1997), não me parece que estas duas atividades tenham de ser vistas como disjuntas. Pelo contrário, a realização de investigações sobre a prática como base para obtenção de graus académicos pode, no meu entender, dar um forte contributo para a afirmação deste tipo de pesquisa” (Ponte, 2002, p. 12).

<sup>94</sup> Sobre este assunto Diniz-Pereira (2014) recomenda que se consulte, por exemplo, Pimenta (2005).

<sup>95</sup> GEPRO F- Grupo de estudo sobre profissão docente.

Os autores receiam, ainda, que as diferenças entre os dois tipos de pesquisa sejam utilizadas para uma “orientação ou mesmo destinação” do trabalho de investigação do professor para determinados tipos de problemas detectados na sua prática, o que confinaria a sua investigação a esses tipos de problemas não dando abertura para todos os problemas e assuntos que lhe possam interessar, mesmo nos casos em que isso seja possível e a abordagem dos temas envolvidos esteja ao seu alcance (idem).

O olhar sobre o quadro IV.2 explicita dois caminhos paralelos na pesquisa das duas comunidades que, a julgar pelos objetos e o carácter complementar dos objetivos de pesquisa das duas comunidades, afigura-se pouco compreensível.

**Quadro IV.2: Principais características da “pesquisa sobre formação docente” e da “pesquisa na formação docente”**

<b>Principais características</b>	<b>Pesquisa sobre formação</b>	<b>pesquisa na formação</b>
<b>Locais onde a pesquisa se realiza</b>	Nas universidades. Nas escolas apenas para fins de coleta de dados.	Nas escolas e nas salas de aulas. Nas comunidades em torno das escolas
<b>Sujeitos da pesquisa</b>	Pesquisadores (em geral, professores universitários e/ou alunos dos programas de pós-graduação).	Os próprios educadores. Envolvimento dos alunos e de pessoas da comunidade é algo desejável.
<b>Objetos de pesquisa</b>	A formação docente. Políticas e programas de formação docente. Processos de se tornar professor e de aprender a ensinar	Professores-pesquisadores investigam a sua própria prática docente. A dimensão formativa é inegável.
<b>Objetivos</b>	Compreender como os sujeitos se tornam professores e os mecanismos de como aprendem a ensinar.	Compreender a própria prática com o propósito de transformá-la. Existe uma intencionalidade formativa explícita
<b>Metodologias de pesquisa</b>	Quantitativas e/ou qualitativas, dependendo do objeto de pesquisa.	Pesquisa-ação. Pesquisas do tipo “autoestudo”. Pesquisa coletiva e colaborativa
<b>Processo vs. Produto</b>	O processo é importante para a aprendizagem do pesquisador. Todavia, a ênfase é sobre o que o estudo traz de “novo” para o campo.	O processo de investigação em si, porque formativo, é mais importante do que as “descobertas” que o estudo pode gerar.
<b>Divulgação dos resultados de pesquisa</b>	Eventos científicos e/ou revistas especializadas. Os resultados são discutidos com os pares da comunidade acadêmica.	Primeiro na comunidade onde a pesquisa se realiza. Então em fóruns e revistas visando aprender com outras experiências (estudos de casos).

Fonte: (Diniz-Pereira, 2014, p. 54)

De facto, a abordagem colaborativa entre investigadores das universidades e professores das escolas parece a via mais coerente (Lüdke, Cruz & Boing, 2009; Tardif, 2010; Diniz-Pereira, 2014) pesquisa ligada à FP e, por seu turno, o recurso de equipas de investigação envolvendo elementos das duas comunidades em função dos interesses de investigação de ambas parece também uma opção de trabalho bastante adequada como, aliás, já se vai verificando em alguns espaços.

Outra contribuição entendida como capaz de conferir poder aos professores rumo à profissionalização é a incorporação dos seus saberes práticos nos currículos de formação de professores (Tardif, 2010; Dias, 2009). Contudo, assinala-se que isso não é uma tarefa fácil, dadas as dificuldades na sistematização desses saberes reconhecidas na investigação, como se depreende na afirmação abaixo:

Para os professores, por exemplo, nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes (...). Para os pesquisadores a legitimação dos saberes dos professores está longe de ter terminado. A tarefa de construção de um repertório de saberes baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores supõe, portanto, um exame crítico das premissas que fundamentam as crenças de uns e outros em relação à natureza dos conhecimentos profissionais. Ela leva igualmente ao questionamento crítico a respeito das concepções e da relação com os saberes nos quais os pesquisadores e professores foram socializados em sua formação e carreiras respetivas (Tardif, 2010, p. 274).

Ademais, ao incorporar a experiência dos professores no ensino, como Dewey (1938) já alertava, importa atender que experiência não é sinónimo de formação, já que tudo depende da qualidade dessa experiência e, portanto, é necessário avaliar a experiência para ver quão agradável ou desagradável foi para quem a viveu e que efeito a sua transferência poderá ter para aprendizagens posteriores (Marcelo García, 2010, pp. 14-15).

O último aspeto em que nos parece relevante apostar para se dotar os docentes de poder na senda da almejada profissionalidade é a criação de um corpo coletivo, ou seja, uma comunidade profissional reguladora e defensora da atividade, discutido de seguida como um dos caracterizadores específicos (porque de facto também o é). Tal desiderato só pode ser construído com eficácia se ocorrer no interior da própria classe docente, não imposto.

### 3.4. Pertença a um corpo coletivo

A pertença a um coletivo é um caracterizador que tem a ver com a existência de um grupo de pares, uma comunidade, um coletivo com a função de desenvolver determinada atividade e que, nesse âmbito, partilha, regula e defende, *intra-muros*, o exercício da *função* e o acesso a ela, a definição do *saber* necessário, e o seu *poder* sobre a mesma, que lhe advém principalmente do reconhecimento de um saber que o legitima (Roldão, 2005). Lembremos que, Marcelo García (2009b), invocando Shulman (1998), indica que é importante construir uma comunidade da prática através da qual a experiência individual do professor possa se converter em experiência coletiva de modo a mudar a sua cultura profissional, marcada pelo isolamento nada benéfico à profissionalização.

O caracterizador em análise remete para o poder e responsabilidade no exercício da atividade e por um grupo e, nessa linha, por analogia da atividade docente com a atividade médica Roldão (2005) considera que:

<sup>96</sup>o **colectivo dos praticantes** desta atividade reconhece-se como uma **comunidade** que se revê numa **pertença comum**, que defende o **prestígio e a exclusividade do seu saber**, que é desenvolvido e **produzido pelos próprios**, saber que lhes **garante a credibilidade** da sua acção e que define quem pode ou não **aceder ao exercício da actividade** (p. 109).

Transpondo para a atividade docente a ideia de **coletivo de praticantes de uma atividade que se constitui comunidade da qual os praticantes se sentem membros**, muito presente na comunidade médica, também valorizada por Nóvoa (2009b,c), que a assume como essencial sobretudo neste século, notamos que entre os professores essa ideia não se materializa, uma vez que o que prevalece na sua cultura, dominada pelo individualismo, é uma noção bastante frágil de pertença a um coletivo.

Sobre a defesa do **prestígio e a exclusividade do seu saber, desenvolvido e produzido pelos próprios**, o que sucede, como já foi dito neste texto, é que geralmente os professores não são os produtores do saber que usam (ou não são reconhecidos como tal). Aliás, o facto é que parte significativa desse saber é produzido fora da profissão, pelo que não é lícito dizer que os professores detêm a

<sup>96</sup> Os sublinhados são da responsabilidade da autora deste estudo.

exclusividade desse saber. Por outro lado, os professores também não têm um quadro regulador da sua atividade que concorra para a sua afirmação, prestígio, preservação do compromisso público inerente à atividade exercida. Associado a isso, salientamos que a existência de um código deontológico é hoje vista como um caminho essencial na construção da identidade profissional e da autonomia coletiva (Alonso, 1998; Monteiro, 2008).

Sobre **garantia de credibilidade** da sua ação e **controle e poder de decisão** sobre o **acesso e exercício na atividade**, também foi aqui dito que os professores não controlam o acesso à formação nem a formação em si, não decidem sobre o acesso à sua profissão, cujo exercício pouco beneficia da colaboração entre pares.

Na verdade, a falta de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, como Nóvoa (1991a) aponta, acaba sendo um entrave na afirmação social dos professores, que dá azo à adoção de uma atitude defensiva mais característica de *funcionários* do que de *profissionais autónomos* (p. 4).

### **3.4.1. Pertença a um corpo coletivo - a situação no contexto moçambicano**

Em Moçambique a organização dos professores em coletivos em torno dos seus interesses, sejam de que natureza for, ainda é muito fraca. Existe uma Organização Nacional de Professores (ONP) criada pelo Governo para acomodar interesses do poder político que, como se referiu nos capítulos precedentes, é pouco interventiva, não tem qualquer autonomia e tem estado a lutar por se constituir um sindicato independente do Governo. Apesar dessas limitações, tanto a ONP como os já referidos Grupos de Disciplina (GD) e as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP<sup>97</sup>) estão largamente enraizadas nas escolas, pelo que nos parecem uma base com potencialidades para constituição de espaços de construção coletiva de profissionalidade docente, caso os professores sejam capazes de os irem capitalizando nesse sentido.

E já que estamos a falar do coletivo como espaço de produção de saber específico pelos próprios docentes, defendemos que um dos aspetos pelo qual os

---

<sup>97</sup> Lembra-se que as ZIP são um grupo de escolas próximas criadas para efeitos de a aprendizagem e apoio mútuo e formação contínua.



formadores de professores e professores do EB, dentro e fora de coletivos, têm de se bater é a elevação das qualificações dos professores desse nível de ensino. A reflexão e teorização exigidas por uma atividade de ensino que se pretende informada, fundamentada e científica não se conseguem com professores com níveis formativos tão baixos. E não é por acaso que as qualificações para se ser professor têm vindo a subir e, na Europa, por exemplo, neste momento à luz do Protocolo de Bolonha, foram fixadas no nível de Mestrado, como se referiu no Capítulo III.

#### **4. Geradores da especificidade do conhecimento profissional docente**

Como se tem estado a defender, a legitimação da função social da docência, como a de qualquer outra atividade entendida como profissional, depende do grau e visibilidade da sua sustentação num saber específico reconhecido socialmente como imprescindível ao seu exercício (Roldão *et al.*, 2009, p. 141). Mas como Roldão (2007a) diz acima, o conhecimento específico é *o elo mais fraco* da profissionalidade docente. Por isso, a autora é pela aposta em geradores de especificidade desse saber, ou seja, que se analise e se tenha em conta, no trabalho formativo sobre saber docente, características que lhe confirmam especificidade, a saber: (1) ***natureza compósita***; (2) ***capacidade analítica***; (3) ***natureza mobilizadora e interrogativa***; (4) ***meta-análise***; (5) ***comunicabilidade e circulação***.

Trata-se de uma hipótese de traçado de caminhos a trilhar para o conhecimento docente conquistar uma especificidade que lhe imprima um carácter profissional. E é uma sugestão relevante, se considerarmos as dificuldades na assunção de estratégias eficazes para a geração e afirmação do conhecimento profissional docente, na medida em que estes geradores explicitam um conjunto de aspetos vistos como *agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente* (Roldão, 2011, p. 244). Segundo a autora, os geradores acima resultam ao mesmo tempo de uma lógica normativa (explicitação do “saber ideal” para o desenvolvimento de um ensino eficaz) e interpretativa da prática real (porque assenta na pesquisa sobre práticas docentes e experienciais da formação). Certamente, o facto de constituírem uma teorização decorrente da confluência entre a teoria e a prática, a nosso ver, joga a favor da sua validade.

Explicitam-se seguidamente cada um dos cinco geradores de especificidade do conhecimento específico docente atrás indicados de que temos estado a falar:

(1) **Natureza compósita** - Segundo Roldão (2007a) e Roldão *et al.* (2009) a natureza compósita significa que o conhecimento profissional docente tem de ser encarado numa dinâmica de integração transformativa e não de justaposição (adição) de vários tipos de saber traduzidos em ações. A ideia de fundo, aqui em causa, tem a ver com a “capacidade de *mútua incorporação*, coerente e transformadora” das componentes envolvidas no conhecimento profissional que informadas por um saber agregador se incorporam, modificam numa ação concreta - fazer aprender (Roldão, 2007a, p. 100). Tardif (2010) e Goodson (2008) são outros autores que fazem alusão ao carácter compósito da natureza do conhecimento profissional do professor.

Nóvoa (2009b) por sua vez alude à complexidade do saber para ensinar e fala em *transformação deliberativa*, para indicar que o conhecimento exigido à atividade docente ultrapassa a *transposição pragmática*<sup>98</sup>, pois esse conhecimento supõe a transformação dos saberes implicados nessa atividade e exige uma decisão, ou seja, uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais envolvidos no ato de ensinar.

(2) **Capacidade analítica** - Na visão da proponente a *capacidade analítica* do conhecimento profissional específico docente implica que o conhecimento profissional docente seja percebido como uma atuação não rotineira, mas como uma criação forjada e concretizada no uso constante de dispositivos de análise e reorientação do agir do professor. Situando-a na prática reflexiva, Roldão chama atenção de que é pela *capacidade analítica*, baseada em conhecimentos formalizados ou experienciais favoráveis à ação dentro do contexto concreto em que se insere a atuação do professor, que se gera o conhecimento profissional docente de que decorre uma ação eficaz. Realmente, como John Dewey, Donald Schön, João da Ponte, entre outros, também consideram, não é qualquer experiência que é geradora de conhecimento ou é eficaz no ensino, portanto, é necessária uma análise fundamentada que legitime as experiências adotadas como profícuas ou como *boas práticas*, na linguagem de Cochran-Smith e Lytle (1993).

---

<sup>98</sup> Perrenoud (1998) usou o conceito de *transposição pragmática* para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis.

(3) **Natureza mobilizadora e interrogativa** - Este gerador remete para a circunstância de a natureza do conhecimento profissional do professor ser “orientado para sustentar a interrogação inteligente e produtiva da ação, através da mobilização e integração adequadas de vários elementos do conhecimento” (Roldão, 2007a, p. 101). Roldão (2011) vê este carácter como o mais ausente da ação dos professores e defende ser essencial que o professor convoque de forma articulada e coerente as componentes do conhecimento profissional (por exemplo as indicados por Shulman) para agir com eficácia e, em simultâneo, assuma uma atitude de constante questionamento face à ação em curso, ao conhecimento declarativo que detém e à experiência anterior.

Na nossa perceção, a natureza mobilizadora e interrogativa que Roldão declara tanto faltar ao conhecimento docente, parece estar em sintonia com a atitude para a qual Dewey convoca os docentes quando afirma que: “Cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (1959, p. 25). Essa ideia é também manifestada em Alarcão (2001b) e Ponte (2002). E, na esteira do pensamento destes autores, consideramos a perspetiva de assumir o professor como investigador e a premência do seu envolvimento na pesquisa educativa, sobretudo na da sua própria prática, ideias com enorme poder catalisador do desenvolvimento do carácter mobilizador e interrogativo intrínseco ao saber docente.

(4) **Meta-análise** - O sentido deste gerador é de que, além das capacidades anunciadas nos geradores anteriores, o conhecimento do professor terá de se fundar numa atitude e competência meta-analítica consistente. Ou seja, ter uma “postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, mas que, sublinha-se, não pode prescindir dos contributos dos vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didático” (Roldão, 2007a, p. 101). Tal como o anterior, este gerador parece poder ser favorecido quer pela postura reflexiva imbuída na epistemologia da prática na linha de Schön, quer por uma conceção do professor como investigador, ambas

valorizadoras de se permitir um distanciamento face à realidade investigada e na qual se está envolvida como agente, para a analisar/avaliar de modo mais isento.

(5) **Comunicabilidade e circulação** - Considerada a dimensão que mais distancia o ensino da categoria de atividade profissional (Roldão, 2007a, 2011; Roldão *et al.*, 2009), a comunicabilidade e circulação como garantes da regulação, do uso e da reconstrução de um saber susceptível de ser sistematizado, acumulado e inovado são motores cruciais para dar cunho específico ao conhecimento profissional docente (Roldão *et al.*, 2009). A quebra da cultura de individualismo instalada entre os docentes e o incentivo do trabalho em equipa, a partilha de saberes teóricos, práticos e de práticas de ensino entre os professores são recorrentemente apontados pela literatura como as vias de superação do indesejado défice de partilha e disseminação do conhecimento específico dos professores.

Em conexão com o carácter a conferir à natureza do saber específico docente congregado nos geradores ora apresentados, em vez de *prática docente*, Roldão prefere falar da atividade do professor como “*acção de ensinar*”<sup>99</sup>, enquanto ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam” (2007a, p. 101). Desse modo, segundo a autora, o conhecimento profissional do professor deve ser construído a partir de uma formação baseada no “princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *acção profissional docente*, sua e observada noutros” (idem).

Quanto à questão da teorização do saber docente, é de referir que Goodson (2008) considera que a universitarização da formação de professores, que já está em curso, constitui uma contribuição relevante no desenvolvimento profissional dos docentes, porque inclui e valoriza assumidamente a dimensão teorizadora. Por outro lado, ele critica o que chama de contra-ciclo deste processo, ou seja:

o endeusamento não analítico da prática como fonte de saber do professor, a partir da simplificação das teorizações associadas à epistemologia da prática, foi oportunisticamente associado a políticas redutoras e economicistas por parte de alguns sistemas que deslocaram a

---

<sup>99</sup> Vide secção 1 deste capítulo.

formação de professores para as escolas, desligando-a da formação universitária e da dimensão teórica” (*apud* Roldão *et al.*, 2009, p. 145).

Por seu turno Tardif (2010) classifica de positiva para a profissionalização docente a tentativa de vários países de responsabilizar as escolas pela FIP, especialmente a Inglaterra, que a partir de 1992 transferiu dois terços dessa responsabilidade para o meio escolar. No entanto, como o próprio autor adverte, os balanços desta iniciativa, não isenta de controvérsia e conotações políticas pouco abonatórias, não está ainda concluída. Uma das críticas apontadas, por exemplo, é de que a transferência da responsabilidade pela FIP para as escolas não passa de uma tentativa de reduzir custos com a FIP travestido de progresso.

A questão da relação entre escolas e instituições de ensino superior na construção da profissionalidade docente e do conhecimento profissional dos professores é retomada e aprofundada na próxima secção. Entretanto, convém frisar que, à luz da literatura, vinga a ideia corroborada por Nóvoa (2009b) de aumentar a atuação das escolas e professores nesse processo por via de uma colaboração centrada no trabalho em equipas nas quais se valorizem saberes teóricos e práticos na ótica de *conhecimento da prática* avançada por Cochran-Smith & Lytle (1999a).

## **5. Relação das Escolas-Professores com as Instituições de Ensino Superior-Académicos na construção do conhecimento profissional docente**

Como foi sendo explicitado ao longo deste capítulo, por um lado, existe um reconhecimento geral na investigação sobre o conhecimento profissional dos professores de que o modelo de racionalidade técnica, ainda dominante - concebido para a construção desse conhecimento, no qual as universidades e as outras instituições de ensino superior (IES) e os investigadores são os produtores do conhecimento sobre o ensino a que às escolas, através dos professores, cumpre simplesmente aplicar - não funciona. E, Por outro lado, os professores cada vez mais reclamam o papel de produtores de conhecimento docente a partir da prática, recusando a função de meros executores.

Relacionado com este assunto, e em tom discordante com essa postura dominante contestada, Tardif (2010) afirma que na FP os professores aprendem

teorias pedagógicas, entre outras, frequentemente produzidas sem nenhuma ligação com o ensino nem com a realidade dos docentes e argumenta que “essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas” (p. 241). Por isso, este académico<sup>100</sup>, que concebe os professores como *co-pesquisadores*, defende que eles sejam envolvidos na investigação e produção do conhecimento profissional docente.

A adoção de uma perspetiva de colaboração e aproximação entre académicos e professores na FP e na investigação sobre o ensino é defendida por diversos outros autores, entre os quais: Ponte (2002), Nóvoa (2009b), Roldão (2007b), Roldão *et al.* (2009), Goodson (2008), Tardif, Borges & Malo (2012). Estes últimos, convocando Schön (1983), reiteram a pertinência de se transformar a ação docente no elemento central das formações universitárias de professores. E, segundo Tardif (2010) e Goodson (2008), embora ainda não seja satisfatória, a pretendida colaboração entre académicos e professores na investigação sobre os saberes docentes envolvendo as escolas e o trabalho docente, particularmente nas aulas, já está em andamento.

Tardif reconhece contrariedades no processo da construção do conhecimento profissional docente numa dinâmica colaborativa entre investigadores e professores, cuja razão, no seu entender, se prende sobretudo com o distanciamento quer entre as culturas profissionais quer organizacionais destes dois grupos, como se depreende na sua declaração:

para os professores, por exemplo, nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles vêem como sendo pessoais, tácitos e íntimos. Para os pesquisadores, a legitimação dos saberes dos professores está longe de ter terminado. A tarefa de construção de um reportório de saberes baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores supõe, portanto, um exame crítico das premissas que fundamentam as crenças de uns e outros em relação à natureza dos conhecimentos profissionais. Ela leva igualmente a um questionamento crítico das concepções e da relação com os saberes nos quais os pesquisadores e professores foram socializados em sua formação e carreiras respectivas (2010, p. 274).

---

<sup>100</sup> Tardif (2010) propõe a elaboração de novas formas de pesquisa universitária que assuma os professores de profissão não como cobaias ou objetos de pesquisa mas como colaboradores e até co-pesquisadores (P. 238).

Associado a estas contingências desafiantes está o facto, também referido por Tardif, de haver um abismo entre as “teorias professadas” pelos professores universitários de educação e suas “teorias praticadas”, afirmando sobre esse assunto que eles produzem teorias que consideram válidas só para os professores e para os seus alunos e não para eles próprios, pelo que Tardif (2010) os desafia a iniciarem reflexões críticas sobre as suas próprias práticas de ensino.

A questão das “teorias professadas” e “teorias praticadas” acima levantada, parece-nos um objeto de reflexão interessante pois envolve uma divergência significativa, se comparada com a situação prevalecente em outras profissões (médica, advocacia, arquitetura, etc.) onde o campo da aplicação das teorias ensinadas/aprendidas pelos formadores e formandos é o mesmo, ou seja, uns e outros fazem parte do mesmo coletivo profissional e pertence à mesma cultura organizacional e profissional. Entretanto, entre os professores universitários e seus alunos da formação de professores não é isso que sucede, na medida em o seu campo de ação não é o mesmo e a cultura profissional das IES é significativamente diferente da(s) cultura(s) das escolas. Parece ter a ver com isto a referência de (Tardif, 2010) quando, em função do que tem visto no seu e outros países sobre a profissão docente, diz constatar separações internas que levam a lutas de poder e de prestígio, exclusões e ignorâncias mútuas entre todas as pessoas com incumbência de educar novas gerações, e ressalta:

O que vejo em meu país e em muitos outros é uma profissão docente dividida que luta muitas vezes contra si mesma: os professores do secundário criticam a competência e o valor dos professores do primário; os professores do primário e do secundário criticam os professores universitários, cujas pesquisas acham inúteis e demasiado abstratas; os professores universitários, que muitas vezes se consideram guardiães do saber e estão cheios de seus próprios conhecimentos, criticam os professores de profissão, pois julgam-nos apegados demais às tradições e rotinas. Por toda a parte reinam hierarquias simbólicas e materiais estéreis entre os professores dos diferentes níveis de ensino (p. 244).

Como forma de contrariar este ambiente e fortificar a profissão docente, o autor defende a unidade desta profissão desde o pré-escolar à universidade, concebida como um coletivo onde aprendem uns com os outros.

Por sua vez Marcelo García (2010), que se reporta a Feiman (2001), também dá conta do distanciamento entre a FIP e a realidade escolar, dizendo que os formandos que saem desta formação usualmente acabam por perceber que os conhecimentos e normas que aprendem nas intuições formadoras são pouco compatíveis com os conhecimentos e práticas profissionais, pelo que tendem a descartá-las e a acomodar certos conhecimentos que sustentam o trabalho prático nas escolas.

Posto isto, embora se vislumbrem contrariedades na colaboração entre escolas/professores e IES/académicos quer na formação de professores quer na construção do conhecimento profissional específico dos professores, as vantagens da opção por equipas de co-pesquisadores integrando elementos de ambas as partes, que partilhem responsabilidades e poder em função da sua especificidade e potencialidades, são cada vez mais claras e inegáveis, sobretudo quando se olha os benefícios em termos de complementaridade destes dois grupos e polos de ação.

Vejam, a título de exemplo, um tipo de dificuldade significativa, André *et al.* (2010) numa Síntese do II Simpósio dos grupos de pesquisa GT8, Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Brasil - que discutiu e avaliou uma produção representativa inscrita na perspectiva da “formação de professores vista como campo específico de pesquisa” no Brasil, constatou dificuldades de natureza metodológica (desde falta de rigor a falta de referência da metodologia seguida) e de fundamentação teórica naqueles estudos, justificadas em parte pelo fraco domínio de aspetos relativos às metodologias de pesquisa dos autores de tais estudos, que não cabe discutir aqui. Mas importa frisar que as falhas detetadas eram tais que alguns avaliadores daqueles trabalhos no Simpósio indicaram que alguns dos estudos não lhes mereceriam a denominação de pesquisa, no sentido como a entendem, nem as recomendariam à publicação nas revistas de pesquisa sobre o assunto.

Nesse âmbito, interessa lembrar, conforme referência anterior, que independentemente dos objetivos subjacentes a uma pesquisa e seu formato, ela tem de satisfazer os critérios gerais de pesquisa e de qualidade que a validem. Por isso, faz todo o sentido atender a chamada de atenção de Ponte (2002) quando afirma que:



Na verdade, a investigação dos professores sobre a sua prática, servindo propósitos específicos, não tem que assumir características idênticas à investigação realizada noutros contextos institucionais. Mas tem bastante a ganhar se os professores cultivarem uma abordagem mais cuidada na formulação das suas questões de investigação e na condução dos seus projectos de intervenção nas escolas (p. 5).

Esta advertência de Ponte surge no âmbito de questionamento dos métodos e rigor evidenciado na investigação dos professores sobre as suas práticas.

No entanto, voltando às vantagens da colaboração, é preciso referir que as deficiências reconhecidas nos trabalhos de grupo analisados no Simpósio citado acima levaram André *et al.* (2010) a reconhecer as potencialidades daqueles estudos como meio de aprendizagem de realização de pesquisa. No mesmo âmbito, mas valorizando o carácter complementar que referimos atrás, Lüdke, Cruz & Boing (2009) revelam que o trabalho em equipa, além de ótima oportunidade para os professores melhorarem as suas competências como pesquisadores, ofereceria condições para a realização de pesquisas mais próximas e significativas para os problemas da educação nas escolas.

No mesmo diapasão, olhando para o percurso e tradição da investigação desenvolvida pelos académicos, é sobejamente conhecida e reconhecida a vasta experiência das universidades e respetivos pesquisadores no desenvolvimento da investigação e também a sua frágil ligação com o contexto da prática de ensino onde os professores que formam se inserem no final dos cursos. Por isso, Ponte (2002) reconhecendo a contribuição que os professores das escolas podem dar à pesquisa, também assegura que “é um facto incontornável que os professores estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola sobre as suas realidades e problemas” (p. 12).

Na sequência destes factos, e não só, e tendo em conta os seus benefícios, a colaboração entre escolas/professores e IES/académicos parece-nos poder constituir uma mais-valia para uns e outros na formação de professores (sobretudo a inicial), na construção do conhecimento profissional docente e produção do conhecimento mais geral sobre a educação. E consideramos que a tendência, que se verifica sobretudo no ocidente, de elevar a FIP fixando como nível mínimo o Mestrado, pode beneficiar esse

processo, pois a investigação é uma tarefa que mobiliza saberes complexos para os quais uma formação de base mais ou menos longa e envolvendo uma componente investigativa certamente favorece.

A Investigação colaborativa de que temos estado a falar deve ter uma amplitude que ultrapassa a teorização da prática (que por sua vez não deve ficar na praticidade) e a valorização de prática dos professores deve preocupar-se também em eleger as práticas dos professores eficazes ou peritos (como se alude no Capítulo III) e não se limitar à ideia de professores experientes como aqueles que possuem muito tempo de trabalho mas, sim, os que agregam a esse tempo uma prática eficaz reconhecida pelos seus pares e sustentada num saber que pode ser explicitado e teorizado (Goodson, 2008; Roldão *et al.*, 2009; Nóvoa 2009a; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Ponte, 2002, 2012).

Lembra-se que, no caso de Moçambique, o nível de base para ingresso nos cursos de FP para o Ensino Básico (10<sup>a</sup> classe) e sua duração varia entre 1 e 3 anos permitem uma formação baixa. Diante disto, embora valorizemos que os professores sejam tidos em conta e estimulados a desenvolver competências reflexivas, não nos parece realista pensar que professores com tão baixas qualificações tenham condições (em termos de base teórica) para serem assumidos como copesquisadores na formação de professores. Por isso a elevação do nível de formação parece um imperativo.

Aliás, o percurso progressivo que vinha sendo assumido de aumentar os índices de acesso escolar e efetivos de professores em conciliação com a formação em exercício e elevação progressiva no nível da FIP descrito na Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015 (MEC, 2004) - de certo modo, quebrado com a introdução do curso de FP de 10<sup>a</sup> + 1 considerado um recuo no processo pelos formadores, investigadores e pelo próprio sistema educativo, como referiu no Capítulo III - parece necessitar de ser retomado. Essa necessidade aparece sublinhada na recomendação do estudo da VSO (2012), no sentido de se interromper o ciclo de professores mal formados que prestam serviços de educação primária de baixa qualidade, como se mencionou no Capítulo III.

A concluir e, situando-a no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores, retomamos a questão da colaboração entre escolas/professores e IES/académicos na FP, pesquisa sobre o conhecimento profissional docente que representamos na figura 8, como uma hipótese de interações possíveis e desejáveis e a desenvolver na construção do conhecimento profissional específico dos professores.

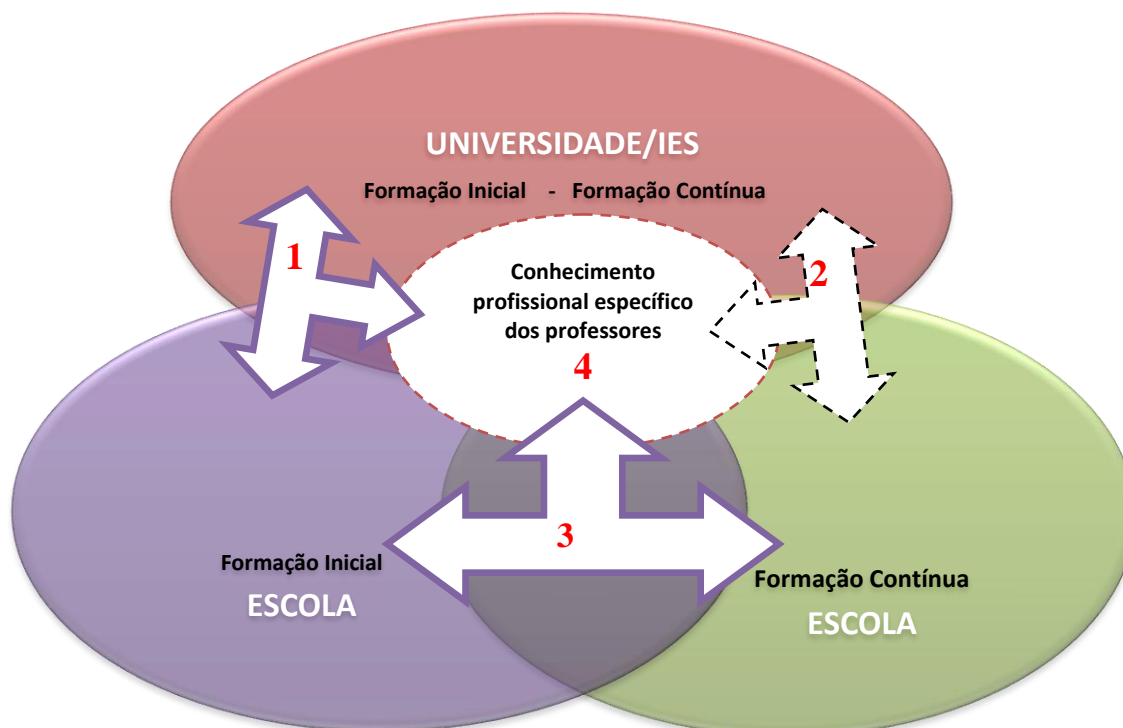


Figura 8: Interações entre universidades-IESs/académicos e escolas/professores e sua confluência na construção do conhecimento profissional docente (elaborado pela autora)

No contexto de interação 1 a escola e a IES colaboraram no âmbito da formação inicial de professores através de equipas de trabalho de ambas as instituições que conjuntamente formam professores e desenvolvem investigação sobre conhecimento profissional na formação.

No contexto de interação 2, na linha do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, os professores se envolvem na formação (auto e interformação) ou pesquisa na escola e/ou através de cursos de pós-graduação ou outros tipo de

formação/colaboração oferecida pelas IES. Note-se que a formação contínua desenvolvida no IES pode ser feita em colaboração com a escola e esta também pode beneficiar da colaboração com académicos na reflexão e formação que organiza internamente.

O contexto de interação 3 representa a dinâmica de trabalho no âmbito de desenvolvimento profissional realizado pela escola e que contempla diferentes grupos que compõe o coletivo dos professores e é caracterizado por diversas interações e partilha de práticas e saberes dentro de quadro ético e deontológico que norteia o exercício da atividade.

O contexto de interação 4, que é permeável, é um espaço de partilha, discussão, debate e disseminação de resultados, dinâmicas e inquietações resultantes dos três ambientes, mas também funciona como referencial e fonte de realimentação para os outros espaços.

Como ficou explícito ao longo deste capítulo a passagem de uma atividade da condição de mera ocupação à condição de *profissão* não é uma ação casual nem decorre de prescrição, decretos e discursos, é um processo deliberado de construção e afirmação de autoridade e autonomia pelos atores, assentes na apropriação de um saber específico legitimador da função por eles desenvolvida e seu reconhecimento social. Nesse sentido, falar de professores como profissionais implica apostar na conquista de um domínio profissional através do controlo do desenvolvimento do conhecimento característico da sua área de atuação no concernente à produção, utilização e disseminação desse conhecimento, passando necessariamente pelo controlo do ingresso na profissão e poder na formação *para e dentro da profissão*. A construção de profissionalidade é, pois, um processo comprometido com dinâmicas e interações que a propiciem e fomentem.

---

**CAPÍTULO V**  
**METODOLOGIA DO ESTUDO**

---



## CAPÍTULO V

### METODOLOGIA DO ESTUDO

Este capítulo apresenta e fundamenta as opções metodológicas e as técnicas de investigação que norteiam o presente estudo, bem como os critérios de seleção dos participantes, os procedimentos de acesso ao campo de pesquisa no decurso do estudo empírico, a construção dos instrumentos de recolha de dados, os mecanismos de tratamento de dados e as considerações éticas adotadas ou ponderadas no seu desenvolvimento. Assinale-se que os procedimentos seguidos no acesso ao campo e as opções éticas assumidas são apresentados de forma transversal, inseridos sobretudo na abordagem da seleção dos participantes e das fases do desenvolvimento do estudo.

#### 1. Opções metodológicas do estudo e sua fundamentação

A presente investigação assume-se como um estudo qualitativo situado no **Paradigma interpretativo-fenomenológico** (Amado, 2013) e aborda a profissionalidade na Formação Inicial de Professores (FIP) do Ensino Básico (1<sup>a</sup> - 7<sup>a</sup> Classe) nos Institutos de Formação de Professores (IFP) em Moçambique e propõe-se analisar de que modo essa formação concorre para a construção da representação da profissionalidade na atividade docente. O trabalho está estruturado em duas dimensões (extensiva e intensiva) articuladas entre si que se pretendem complementares e cuja reflexão explicitará os pontos críticos do objeto do estudo e, eventualmente, apresentará hipóteses de abordagem que concorram para a sua superação e para a melhoria da FIP.

Na dimensão extensiva, além da análise de documentos orientadores gerais da FIP, foram interpelados os principais participantes do estudo (os formadores de professores do Ensino Básico nos IFP), sobre a matéria investigada, através da aplicação de um questionário ao universo (491), complementada por entrevistas

semi-estruturadas aplicadas a 7 agentes-chave da FP, com o intuito de captar as representações de uns e outros sobre a profissionalidade e o(s) modo(s) como essa profissionalidade é construída na FIP.

Na dimensão intensiva, composta por um multicaso ou caso múltiplo e coletivo (Stake,1995), constituído por 4 casos (polos), olhou-se de forma focada para o objeto de estudo em 4 instituições de FIP nas quais, além de se entrevistar 4 gestores de PP e estágio (1 em cada polo), foram observadas: aulas, acompanhamento da PP e estágio nas escolas pelos formadores, e encontros (de planificação, de formação ou outros) relevantes para a prática docente, como se explica com mais detalhe adiante.

A opção por uma abordagem metodológica situada no paradigma qualitativo, visto como "um método multifacetado envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do assunto em estudo" (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2 *apud* Vale, 2000, p. 182), funda-se no facto desta perspectiva parecer a mais adequada para o desenvolvimento deste estudo e para a concretização da sua finalidade, partindo da perspetiva de Filho & Gamboa (1995) quando advogam que não existe um método de pesquisa ideal, pois na investigação o método adequado é aquele que respeita a natureza do problema investigado e contribui para a sua melhor compreensão e explicação. Uma visão também defendida por Anguera (1995), que considera que o investigador não deve seguir cegamente um paradigma, pelo contrário, deve ter flexibilidade para que, sempre que se justifique, seja capaz de combinar paradigmas diferentes e de adotar os métodos mais apropriados para a solução do seu problema de investigação, independentemente da questão deles serem quantitativos ou qualitativos. Ou seja, este estudo é qualitativo por força da natureza do questionamento e interpretação que prioriza, orientados mais para a desocultação e interpretação dos significados atribuídos ou refletidos pelos informantes sobre o objeto de estudo do que na quantificação dos resultados, que funcionou como um olhar exploratório que forneceu elementos a privilegiar e a aprofundar no estudo intensivo.

Aliás, depois de grande parte das últimas 3 décadas ter-se caracterizado por um confronto entre o paradigma de natureza quantitativo e o paradigma de vertente interpretativa (Coutinho, 2014), marcado por críticas e acusações com enorme carga



emotiva e ideológica, da parte de investigadores situados nos dois lados (Lukas e Santiago, 2004), atualmente há cada vez mais autores a defender que a complementaridade ou influência mútua dos dois paradigmas é a visão mais adequada desta questão. Estão nesse grupo Anguera (1985), Bisquerra, (1989), Nisbet (1992), Pérez Serrano (1998), Pardal & Lopes (2011), só para citar alguns.

Na esteira de Bogdan & Biklen (1994), um paradigma é entendido como “um conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52). E assume-se que, “seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados” (Bogdan & Biklen, 1994 *apud* Amado, 2013, p. 29).

Mas como surge a investigação qualitativa? O que torna esse tipo de investigação relevante no campo da educação?

Com raízes no final século XIX, ligado principalmente às ciências sociais, o paradigma qualitativo surge na sequência do questionamento ao modelo (positivista) de ciência, então vigente, quanto à sua adequação para estudar o ser humano, a sua cultura e a sua vida social (André, 1995; Coutinho & Chaves, 2002; Coutinho, 2014).

Max Weber deu um enorme contributo na configuração da perspectiva qualitativa de investigação, na medida em que defendeu que o objetivo da pesquisa em ciências sociais era a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas ações e que, para se conseguir essa compreensão, era importante considerar os contextos onde esses sujeitos estão inseridos (André, 1995; Guerra, 2006).

Na ótica de André (1995), essa clarificação, que diferencia o foco de pesquisa das ciências físicas e naturais da ciência social, acabou por ser fundamental na emergência deste paradigma e deu origem à perspectiva de conhecimento conhecida como *idealista-subjetiva*, que se opõe à conceção positivista de ciência, e que acabou por ser defendida por diversos outros estudiosos das questões sociais. De entre esses autores, reportando-se a Denzin & Lincoln (2003, 2006), Amado (2013) destaca Glaser & Strauss (1967), Spindler & Spindler (1982), Wolcott (1967), Geertz (1973, 1983), Erickson (1989), Guba (1989), entre outros. E, na mesma linha, por seu turno,

Coutinho (2014) realça autores como Crotty (1998), Flick (1998), Punch (1998), Skaw (1999), Usher (1996) e Oldroyd (1986).

Importa frisar que, em oposição à perspectiva positivista<sup>101</sup> - que busca factos ou causas dos fenómenos sociais sem dar grande importância aos estados subjectivos individuais e procura informações por meio de dados quantitativos que lhe possibilitam estabelecer relações entre variáveis operacionalmente definidas - a perspectiva idealista-subjetiva (que não aceita a realidade como algo exterior ao indivíduo) procura a interpretação, examinando o mundo como é experienciado e compreendendo o comportamento humano a partir do que cada pessoa ou grupo de pessoas pensam ser a realidade, valorizando a indução e assumindo que os factos e os valores estão estreitamente relacionados e que, portanto, não é aceitável considerar que na investigação a postura do investigador é à partida neutra (André, 1995).

No fundo, foi porque a investigação em áreas como a Educação não se revia na pesquisa de cariz positivista que surgiu a investigação interpretativa (Coutinho e Chaves, 2002; Amado, 2013; Coutinho, 2014), também designada de fenomenológico-interpretativa, por ter raízes teóricas na fenomenologia (Amado, 2013). Sendo que, na visão deste autor, e não só, os dois paradigmas representam regimes de verdade e critérios de cientificidade diferentes<sup>102</sup>, com tudo o que daí decorre, e, nesse sentido, as grandes diferenças entre os dois gravita em torno de 3 aspetos essenciais: “concepções acerca da natureza da realidade (ontologia), concepções acerca da natureza humana (antropologia), concepções acerca da natureza do conhecimento, sua produção e comunicação (epistemologia)” (p. 30). Ou seja:

Enquanto no paradigma positivista a realidade social e humana é entendida como exterior à consciência dos indivíduos, do ponto de vista do paradigma fenomenológico-interpretativo a realidade é construída pela e na consciência dos sujeitos em interação, resulta das escolhas, da liberdade, dos propósitos e valores dos indivíduos e é simultaneamente produtora dessas escolhas, intenções e valores.

---

<sup>101</sup> A perspectiva positivista está alinhada com a visão empiricista de ciência, que busca sobretudo a mensuração e não a compreensão de como o mundo é experienciado (André, 2001).

<sup>102</sup> As diferenças destes paradigmas implicam diferenças no conceito de ciência, métodos adequados ao objeto e ao objetivo da investigação, procedimentos interpretativos e ainda o modo como cada membro da comunidade científica pode reconhecer, valorizar e integrar, na sua própria investigação, o conjunto da investigação dos seus pares e vice-versa (Amado, 2013, p. 30).

Portanto, “a realidade só é realidade porque é social” (Mekesenas, 2005 *apud* Amado, 2013, p. 42) (perspetiva ontológica).

Enquanto no paradigma positivista “o homem é um produto do ambiente, cientificamente caracterizável pelo que é comum e genérico aos sujeitos submetidos às mesmas situações; o diverso, o particular, o único e o específico nada contam” (p. 34), do ponto de vista do paradigma fenomenológico-interpretativo, cada pessoa é resultado da presença e da ação de todas as outras pessoas, enquanto parte da sociedade e da cultura, mas é concomitantemente um ser livre para tomar as suas decisões, não obstante as contrariedades externas. Isto é, cada ser humano é construtor de significados que são integrados na realidade social e cultural, implicando isso que é simultaneamente produtor e produto de cultura (perspetiva antropológica).

E, enquanto no paradigma positivista o que se pode conhecer do mundo tal como é concebido (como coisa) “é saber o *que* está por detrás da sua constituição (a causa ou causas, como se divide e como funciona” (p. 34), sendo que a forma prevista para saber tudo isso é o método experimental e por inquérito sujeito a amostras estatisticamente significativas, do ponto de vista do paradigma fenomenológico—interpretativo, o foco da pesquisa de realidades sociais é a forma como são interpretadas, percebidas, experienciadas, construídas pelos próprios agentes. A ideia é “passar do registo descritivo de condutas, gestos, afirmações, etc. à sua *compreensão e interpretação* no contexto em que tudo isso se verifica” (p. 43). No fundo, o que mais interessa neste paradigma são os “significados que os atores atribuem às ações em que se empenham” (*idem*) (perspetiva epistemológica).

Assumindo, na esteira de Guerra (2006), que a eleição da técnica mais apropriada para analisar os dados de um estudo depende dos propósitos e do estatuto desse estudo, mas também deriva do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador (p. 63), explicitamos que as nossas opções inscrevem-se na visão sócio-construtivista e nos identificamos com as perspetivas ontológica, antropológica e epistemológica assumidas no paradigma fenomenológico-interpretativo, porém distanciamos-nos das clivagens e dicotomias paradigmáticas que ainda se fazem sentir entre este paradigma e o positivista, pois consideramos a

complementaridade e o ecletismo entre os paradigmas a posição mais ajustada e profícua.

Dentro das estratégias de investigação muito associadas ao paradigma interpretativo encontram-se, entre outras, o estudo de caso (Yin, 1994, 2015; Coutinho & Chaves, 2002, 2014), que é a outra opção metodológica eleita para a materialização do presente trabalho, entendido como estudo de caso múltiplo, como foi antes referido.

Um estudo de caso múltiplo é um estudo que envolve mais de um sujeito ou situações (Martins, 1997 p. 36; Yin, 1994). A escolha do estudo de caso múltiplo pareceu o caminho mais viável para compreender o problema desta investigação - *como é construída a profissionalidade na FIP?* - um assunto pouco estudado, sobretudo no contexto moçambicano. Considerou-se que este tipo de estudo, que parte sem hipóteses prévias, pode apontar pistas e hipóteses de novas abordagens ou aprofundamento da pesquisa no âmbito da problemática em causa (Hamel, 1998) - a construção da profissionalidade. E, em sintonia com a conceção de Stake (1995), entende-se que a comparação dos casos envolvidos no multicaso em considerado pode gerar conhecimento mais profundo acerca do fenómeno em estudo (nas suas semelhanças, diferenças e peculiaridades). Aliás, na investigação interpretativa, as diferenças são tão importantes como as semelhanças na compreensão do que acontece (Guba, 1989 *apud* Amado, 2013, p. 44).

Mas o que é um caso? O que é um estudo de caso? O que caracteriza um caso e com que intuito é ele estudado? Que interesse pode ter estudar um caso? São algumas das questões que foi necessário esclarecer no esforço de desocultação dos contornos deste estudo e explicitação da estratégia metodológica que o norteia bem como da opção por ela.

Um caso pode ser muita coisa: “um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou uma nação! Pode ser também uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto” (Coutinho & Chaves, 2002; Coutinho, 2014, p. 335). Com o mesmo sentido, de multiplicidade de aspetos que podem constituir um caso, Amado & Freire (2013)

destacam que o caso pode ser um indivíduo, um acontecimento, uma organização, um programa ou reforma, umas mudanças, etc. (p. 122). Diante da grande gama de possibilidades, numa tentativa de sistematização, Brewer & Hunter (1989) sugerem 6 categorias de casos suscetíveis de serem alvo de estudo em Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente: “indivíduos; atributos de indivíduos; ações e interações; atos de comportamentos; ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda coletividades” (*apud* Punch, 1998, p. 154). Isto é, um caso é algo que por si mesmo é relevante investigar (Ludke & André *apud* Amado & Freire, 2013, p. 124), como se elucida melhor a seguir.

Posto isto, um estudo de caso é um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, **o caso** (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223). No entender destes autores, baseados em Yin (1994), Punch (1998), Gómez, Flores & Jimenez (1996), para se concretizar, o estudo de caso opta por uma análise **pormenorizada, profunda e contextualizada** que capta a **complexidade** do caso, valendo-se de todos os **métodos** que se afigurem **apropriados** para esse fim. Por isso mesmo, para alguns investigadores, entre os quais os supracitados, como também para Goode & Hatt (1952) e Punch (1998), o estudo de caso não é visto como uma metodologia específica, mas, sim, como um modo de organizar (uma estratégia) dados, conservando o carácter único do objeto social em estudo (*apud* Coutinho e Chaves, 2002, p. 223). Gall, Gall & Borg o definem como: “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural” (2007, p. 447). E, nesse sentido, pode dizer-se que um estudo de caso é uma investigação empírica, geralmente adotada quando a preocupação fundamental não é saber *o quê* mas, sim, saber *como* ou *porquê* (Yin, 1994, 2015). Portanto, o estudo de caso pode ser encarado como uma investigação não experimental (Ponte, 1994), assente num raciocínio indutivo (Bravo, 1998) e sem pretensões quantitativas (Amado, 2013).

Como se capta nos conceitos acima, e na sequência das singularidades referidas, importa realçar que o estudo de caso caracteriza-se por ser sobre algo (um sistema delimitado), que deve ser identificado de modo a servir de foco e direção à investigação, devendo esta decorrer no contexto natural e ser apoiada em fontes múltiplas de dados e métodos de recolha diversos (observações diretas e indiretas,

entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos) e cujo desenvolvimento deve procurar conservar o seu carácter único, específico, diferente e complexo (Coutinho & Chaves, 2002; Coutinho, 2014).

Quanto à intenção que persegue, o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar algo (Yin, 1994, 2015). Na mesma linha, Guba & Lincoln (1994) indicam que o objetivo do estudo de caso pode ser descrever ou registar os factos da forma como aconteceram; descrever situações e factos; facultar conhecimentos sobre o fenómeno estudado; comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Em função da intencionalidade do estudo de caso, referida por outros autores, segundo Gómez, Flores & Jimenes (1996, p. 99), pode dizer-se que os objetivos do estudo de caso são os mesmos que os da investigação em educação no geral, nomeadamente “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (*apud* Coutinho & Chaves, 2002, p. 226).

Atente-se que, não obstante o seu carácter único, no estudo de caso a finalidade da pesquisa é sempre holística, isto é, sistémica, ampla e integrada, na medida em que se destina à compreensão do caso como um todo e na sua unicidade (Coutinho, 2014). Além disso, importa não perder de vista que se estuda um caso para compreender esse mesmo caso e não para compreender outros casos (Stake, 1995, p. 5). Por isso, não se busca encontrar uniformidade mas as variações máximas e, nessa ordem de ideias, a seleção dos participantes de um caso - que não podem ser entendidos como amostra<sup>103</sup> (Stake, 1995) - é sempre intencional, assente em critérios pragmáticos e teóricos e não em critérios probabilísticos (Bravo, 1998, p. 254). Mesmo assim, como toda a investigação, o estudo de caso tem por finalidade contribuir para a construção de conhecimento e fá-lo, quer pelo conhecimento contextualizado que produz sobre o caso (Coutinho, 2014) quer, por exemplo, porque pelas características específicas do conhecimento particular produzido, pode confirmar, alterar ou alargar o conhecimento sobre o objeto de estudo, concorrendo dessa forma para a construção

---

<sup>103</sup> Pelo menos no sentido da noção de amostras no âmbito de estudos quantitativos, nos quais elas obedecem a critérios estatísticos de representatividade - podendo ser aleatórias ou estratificadas - que possibilitem a generalização de resultados.

teórica da correspondente área de conhecimento (Gómez, Flores & Jimenes, 1996; Ponte, 2006).

Quanto à tipologia, temos estudo de *caso único* e estudo de *caso múltiplo ou comparativo ou multicaso* (Yin, 1994, 2015; Bogdan & Biklen, 1994). Por seu turno Stake (1995) fala de estudo de *caso intrínseco*, quando um caso particular tem interesse intrínseco que suscita no investigador a pretensão de o compreender melhor; estudo de *caso instrumental*, quando o caso é estudado para dar introspeção sobre um assunto para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento acerca de alguma coisa que não é unicamente o caso em si, ou seja, o estudo do caso serve de meio para compreender outros fenómenos; e, ainda, de estudo de *caso coletivo*, quando o caso instrumental é composto por vários casos para permitir um conhecimento aprofundado do objeto de estudo por via da comparação.

Importa referir, no atinente aos estudos de caso, a existência de diversos estudos mal concebidos e realizados com o rótulo genérico de estudos qualitativos, numa tentativa de evitar a descrição dos métodos de recolha de dados, fundamentar os pressupostos teóricos que os norteiam e, até mesmo, a descrição dos resultados alcançados (Savenye & Robinson, 1996), facto que tem levado a que estes estudos sejam alvo de desconsideração de muitos e vistos como pouco rigorosos (Yin, 1994, 2015) ou “tolerantes” (Ponte, 1994). Refira-se ainda, que alguns críticos consideram os estudos de caso uma investigação *soft*, menor, mais fácil que a de outra natureza, e própria de investigadores principiantes (Amado, 2013 e Freire, 2013), uma assunção que, na ótica dos autores, é em parte justificada pelo pouco rigor científico de muitos trabalhos auto intitulados estudos de caso, situação que acaba concorrendo para o menosprezo desse tipo de investigação.

Convém ressaltar, no entanto, que apesar de, por ser bastante descritivo e envolver pessoalmente o investigador na pesquisa, o estudo de caso ser ligado à perspectivas interpretativas (Amado & Freire, 2013; Coutinho, 2014), e de grande parte desse tipo de estudos, de facto, se inscrever nesse paradigma (yin,1994, 2015), eles podem ter um carácter variado quanto à sua intencionalidade e se situarem em qualquer dos 3 paradigmas: Positivista, Interpretativo e Crítico (Myers, 1997; Amado & Freire, 2013). Por isso, do ponto de vista do tipo de metodologia que adotam

(qualitativos ou quantitativos) há quem considere os estudos de caso uma modalidade mista (Gomes, Flores & Jimenez, 1996; Coutinho, 2014), no sentido de que, quando se justifica, podem recorrer tanto aos métodos quantitativos como aos qualitativos (Ponte, 1994).

Sensível às críticas feitas aos estudos de caso quanto ao seu rigor e credibilidade, baseando-se nas ideias de autores como Wolcott (1990), Yin (1994), Stake (1995), entre outros, Coutinho (2014) considera que, para não incorrer nos problemas apontados, há aspetos relevantes que um relatório de estudo de caso deve integrar, nomeadamente:

- A definição clara do “caso” e a delimitação de suas “fronteiras”;
- Descrição pormenorizada do contexto em que se insere;
- Justificação da pertinência do estudo e quais os objetivos gerais que persegue (o foco);
- Identificação da estratégia geral, justificando as razões da opção pelo caso “único” ou “múltiplo”;
- Definir qual vai ser a unidade de análise (ou unidades de análise);
- Fundamentação dos pressupostos teóricos que vão conduzir o trabalho de campo;
- Descrição clara de “como” os dados serão recolhidos “de quem” e “como” (p. 345).

## **2. Desenho do estudo**

Esta secção aborda desde o contexto do estudo até às fases em que ele se desenvolveu, passando pelos participantes, técnicas de recolha e análise de dados e dimensões envolvidas.

### **2.1. Natureza e descrição contextual do estudo**

Como foi acima referido, esta investigação é um estudo qualitativo constituído por duas dimensões articuladas: dimensão extensiva e dimensão intensiva (composta por um multicaso).

O estudo envolveu essencialmente formadores da FIP do Ensino Básico dos Institutos de Formação de Professores (IFP) no contexto moçambicano, sendo que, por mandato ministerial, é fundamentalmente a estas instituições - distribuídas por todo o país - que cabe a tarefa de formar professores para o Ensino Básico, e que se espera os habilite como educadores e profissionais com formação *profissional, científica, psicopedagógica e metodologicamente sólida* (Lei nº6/92 de 6 de Maio).



Os formandos dos IFP ingressam nos cursos com 10<sup>a</sup> classe (equiparável ao 9<sup>o</sup> ano do sistema português) e passam por uma formação de 1 ano, no curso intensivo, ou de 3, no curso do Novo Currículo, concebido para substituir o de 1 ano (PEE 2012-2016). A formação de professores de 1ano é reconhecida pelo próprio sistema educativo, e não só, como baixa, mas na assunção do sistema político era a que era possível oferecer no contexto em que foi instituída. Por outro lado, há também o reconhecimento de que o país atravessa uma carência de formadores com qualificações e experiência adequadas para a tarefa de formar adequadamente os professores, e, conseqüentemente, como se refere, “os formandos também estão geralmente mal formados para o papel que terão de desempenhar” (MEC, 2004, p. 6). Aliás, as reacções sobre a baixa qualidade do ensino têm-se multiplicado na sociedade. E é neste contexto que se insere este estudo descritivo e interpretativo, que analisa a construção da profissionalidade a partir de um olhar cruzado entre o discurso (escrito e verbal – dos documentos e principais agentes da FIP), que informa esta formação de professores com o que ocorre na prática.

## 2.2. Dimensões do estudo

Na sequência do problema, questões e objetivos da investigação descritos no Capítulo I, conforme menção anterior, o estudo comporta duas dimensões complementares:

**(1) Dimensão extensiva** (1<sup>a</sup> dimensão do estudo empírico) consistiu na análise de (i) documentos curriculares; (ii) aplicação de questionário a 289 formadores de 17 instituições de formação de professores do Ensino Básico e de (iii) entrevistas a 7 gestores e investigadores da FP com funções em sectores-chave da FIP. O objetivo desta fase de estudo era, através da análise das representações dos agentes-chave da FP e de documentos fundamentais sobre este assunto, procurar compreender as conceções de profissionalidade e o(s) modo(s) como essa profissionalidade é construída na FIP.

Os campos de análise focalizados na **análise extensiva**, tanto nos documentos como no inquérito aos participantes, tinham a ver essencialmente com:

1. Objetivos da FIP;

2. Perfil de competência dos professores nos documentos oficiais;
3. Perfil de competência desenvolvido na FIP;
4. Conceito (s) de ensinar explícitos/implícitos nos documentos oficiais e nos discursos;
5. Conceito (s) de profissão implícitos nos documentos oficiais e nos discursos;
6. Descrição e análise dos planos de estudo (elementos, disciplinas, objetivos, etc.);
7. Descritores de profissionalidade explícitos/implícitos.

O olhar sobre os documentos orientadores da FIP, o questionário aos formadores de professores do Ensino Básico e as entrevistas (semi-estruturadas) aos agentes-chave privilegiados ligados à FIP, que serviram para esclarecer eventuais dúvidas e omissões não sanadas com os dados recolhidos das outras duas fontes, permitiram captar os pressupostos em que a FP e a prática docente se apoiam e se orientam, o que foi importante, quer para perceber o percurso profissional dos professores, quer para situar e perceber as práticas docentes dos formadores de professores a observar na 2ª parte do estudo empírico (estudo intensivo). Os resultados da dimensão extensiva concorreram para a definição das instituições participantes na dimensão intensiva e para a explicitação de alguns dos focos de análise para essa 2ª fase do estudo.

**(2) Dimensão intensiva** (2ª dimensão do estudo empírico), composta por um estudo de caso múltiplo (4 casos) aqui designados por polos, consistiu na: (i) observação de aulas de 16 formadores (4 em cada polo); (ii) observação de encontros de planificação de aulas (os possíveis dentro do período); (iii) observação de outros tipos de encontros de planificação de atividades pedagógicas; (iv) observação de 2 formadores no acompanhamento da Prática Pedagógica (PP); (v) observação de 2 formadores no acompanhamento do estágio, e (vi) entrevista a 4 gestores da PP e estágio (1 em cada polo).

Como se mencionou atrás, a observação foi a atividade primordial do estudo intensivo e visou analisar os descritores de profissionalidade correspondentes aos adotados no quadro teórico que fundamenta esta investigação, ou outros e de que natureza eram revelados pelos formadores de professores da FIP na sua PP e que lógicas os sustentavam. Nesse contexto, procurou-se:

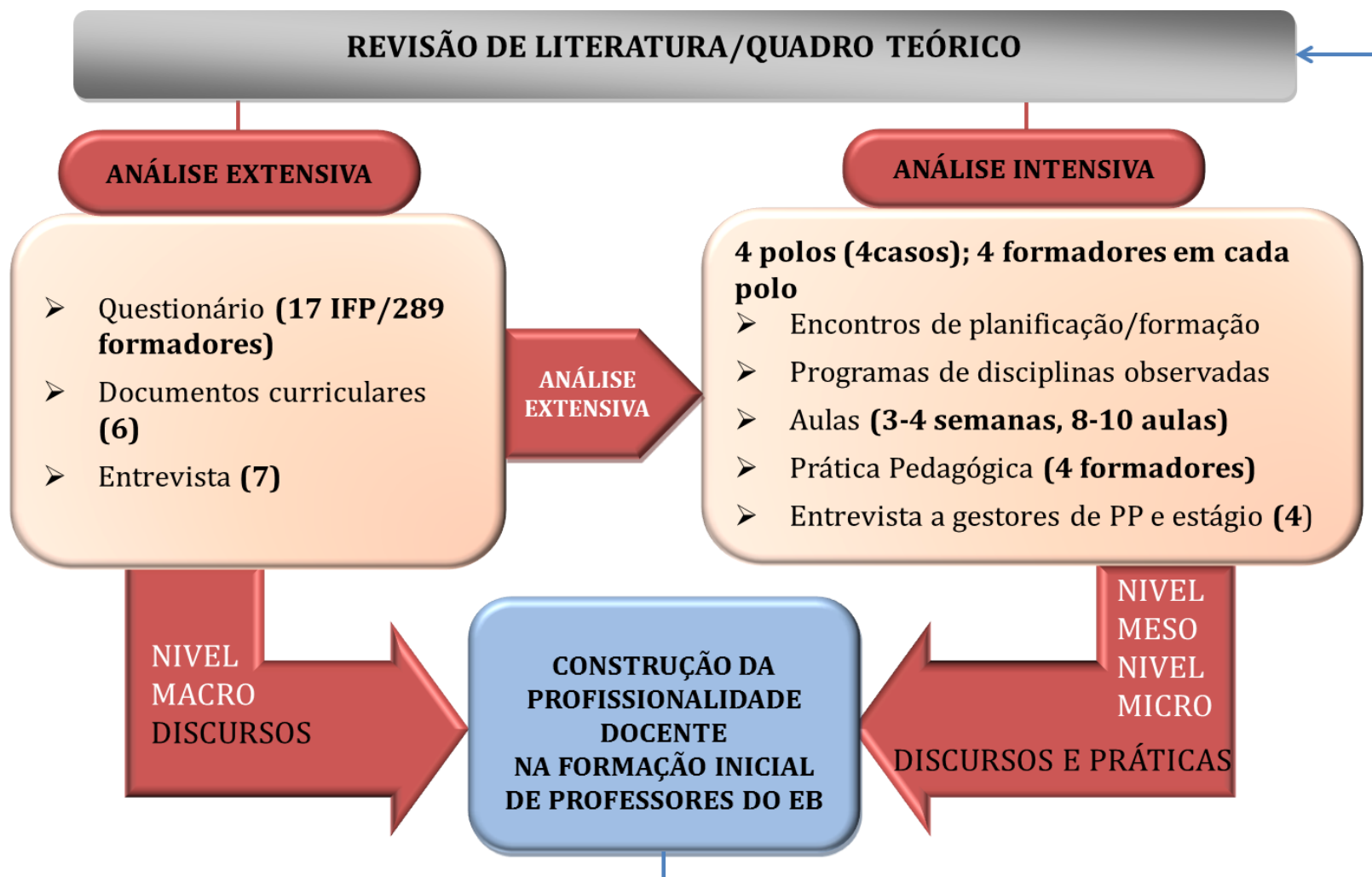
1. Compreender as aceções do conceito de ensinar manifestadas pelos formadores na sua PP.
2. Identificar os objetivos de ensino dominantes na PP dos formadores (na dinamização das aulas, planificação da PP, avaliação das aprendizagens, encontros sobre a atividade pedagógica.
3. Identificar as competências cujo desenvolvimento é privilegiado no ensino (aulas).
4. Analisar a dinâmica de trabalho dos formadores (aulas, planificação, da PP, Encontros, avaliação das aprendizagens) para procurar descortinar os caracterizadores e lógicas de ensino e de profissionalidade que lhes estão subjacentes.

É importante indicar que as entrevistas aos gestores da PP e estágio dos 4 polos não estavam inicialmente previstas, mas a necessidade de esclarecimentos de aspetos que a observação não deixou captar acabou exigindo esse complemento. Note-se que a flexibilidade do estudo de caso permite esta forma de atuação (André, 2001).

Por outro lado, como se irá perceber no desenvolvimento do estudo, uma vez que no âmbito da análise extensiva, a interpretação de documentos orientadores e das representações dos participantes desta fase, sobre a profissionalidade docente, deram ideias ligadas a aspetos também abordados na dimensão intensiva e elucidaram algumas das opções tomadas nesta fase, procurou-se também perceber até que ponto os resultados do estudo extensivo encontravam eco na dimensão intensiva, ou seja, em que medida havia sintonia entre os resultados decorrentes dos estudos de caso desenvolvidos nestes 4 polos e os sinalizados na dimensão extensiva.

Na figura 9 representa-se o esquema conceptual deste estudo nas suas duas dimensões empíricas em conexão com a conceção teórica que os enquadra, suporta e norteia. E na secção seguinte apresentam-se as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas no estudo, fundamentando-se as opções tomadas.

Figura 9: Esquema conceptual do estudo:



### 2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

O desenvolvimento da primeira dimensão do estudo empírico (estudo extensivo) socorreu-se da análise documental (para recolha e análise de documentos); do inquérito por questionário, posteriormente analisado com recurso ao software SPSS e por análise de conteúdo com apoio do software NVivo, para analisar as perguntas abertas; e ainda, de entrevistas semi-estruturadas, analisadas fundamentalmente por via de análise de conteúdo.

Na análise intensiva, a técnica de recolha de dados privilegiada foi a observação, complementada com notas de campo (conversas rápidas de 5 a 10 minutos com formadores, geralmente no fim de aula, para pedido de esclarecimento sobre aspetos da aula que a investigadora não tivesse percebido). Além da observação, foram entrevistados gestores de PP e estágio, como se explica nos pontos (2.4 e 2.5, respetivamente, participantes e desenvolvimento do estudo). Aliás, a entrevista é o procedimento usualmente desejável e adequado para complementar dados recolhidos por via de observação não participante (Quivy & Compenhoudt, 1998), como era o caso. Os dados recolhidos no estudo intensivo foram sujeitos a análise de conteúdo com apoio do Software NVivo, sobretudo no atinente aos procedentes dos registos da observação de aulas.

A seguir são abordadas as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas, explicitando-se as motivações que nortearam a sua adoção nesta investigação.

#### 2.3.1. Análise documental

A análise documental é uma técnica que permite acesso a uma variedade de documentos, que podem ser úteis para a investigação, tais como: “textos oficiais, atas, regulamentos, dados estatísticos sobre um determinado fenómeno, fichas de inscrição, fichas de avaliação, caderneta do aluno, entre outros” (Bogdan & Biiklen, 1994; Merriam, 2002; Duffy, 2002 *apud* Amado & Ferreira, 2013, p. 277), que podem ser analisados através de análise de conteúdo. Reportando-se também a Hammerley & Atkison (1994), estes autores chamam atenção para que, ao se tomar documentos como fontes de informação, não se descuide que eles são também *produtos sociais* e, que dada essa natureza, a sua análise permite a perceção de uma série de fenómenos

interacionais e interpretativos - por vezes com considerável complexidade e abrangência - que norteiam a sua produção. Por isso, na ótica daqueles autores, é fundamental que os documentos eleitos como fonte de informação sejam confrontados com questionamento sobre:

Como se escrevem os documentos? Como se leem? Quem os lê? Com que propósito? Em que ocasiões? A que conclusões se chega? Que se regista? Que se omite? O que é lido é certo? O que é que quem escreve considera sabido pelos leitores? Que é que os leitores necessitam de saber para que o relato tenha sentido? Ou seja (...) tem de haver por parte do investigador, preocupação em torno da autenticidade e pertinência e exatidão das informações colhidas através deste meio, bem como a sua adequação aos objetivos traçados para a investigação (Amado & Ferreira, 2013, pp. 277-278).

Efetivamente, em consonância com este entendimento, nesta investigação, o questionário aplicado aos formadores e as entrevistas, feitas aos indivíduos ligados a diferentes sectores-chave da FIP, tinham também o intuito de possibilitar a captação de sensibilidades, olhares e interpretações diversificadas sobre os documentos.

Na mesma linha, de cuidados a ter no uso de documentos como fonte de dados, Pardal & Lopes (2011) consideram importante, por regra, (1) a definição clara do objeto de estudo para facilitar e poupar tempo na análise dos documentos; (2) a formulação devida da hipótese/hipóteses para orientar a seleção da informação incluída nos documentos e viabilizar a coordenação da sua análise; (3) a apreensão do nível de imparcialidade das fontes, na medida em que uma fonte pode conceder dados não representativos e dissimular os interesses mais distintos e (4) a comparação somente do comparável, isto é, o recurso a definições com idêntico conteúdo e o uso de metodologia similar de análise.

### **2.3.2. Questionário**

O questionário é uma técnica de recolha de dados inscrita nas chamadas técnicas de inquirição ou inquérito, ou seja, aquelas nas quais a informação é obtida indagando os sujeitos de investigação (Ghiglione & Matalon, 1997). As respostas do questionário permitem captar as perceções, experiência subjetiva e representações dos inquiridos sobre a temática abordada no questionário, num formato uniforme de pergunta-resposta que permite identificar tendências (Amado, 2013). As perguntas

do questionário são feitas através de um formulário que o inquirido administra a si próprio e o questionário é mais adequado quando se quer inquirir grande números de indivíduos (Coutinho, 2014; Pardal & Lopes, 2011) e, segundo a primeira autora, geralmente é feito em papel, mas atualmente também é frequente o uso do computador e internet para administrar questionário, um procedimento vantajoso em termos de rapidez e custos. Porém, como defendem Pardal & Lopes, é ao investigador que cabe avaliar a situação e decidir o procedimento mais adequado ao seu caso.

Em termos de formato das perguntas do questionário, elas podem remeter para respostas de escolha dicotómica ou múltipla, abertas ou fechadas, diretas ou indiretas, no entanto é fundamental que as escolhas disponibilizadas sejam fundamentadas.

Já em relação à construção do questionário, ela é um processo complexo que consome tempo e deve basear-se na literatura. Além disso, convém explicitar-se os objetivos de cada questão (Coutinho, 2014) e também que se faça articulação das questões do questionário com as questões e/ou objetivos de investigação.

No caso da presente investigação optou-se por um questionário no papel e deslocação ao terreno para a aplicação direta, o que implicou percorrer as 10 províncias do país onde estavam situadas as 17 instituições de FIP cujos formadores foram inquiridos. Apesar de, em termos de custo e tempo gasto pela pesquisadora, parecer desvantajoso, a opção tomada teve o mérito de permitir grande retorno dos questionários em tempo curto, dada a significativa adesão dos formadores, o que reforça a ideia de que para o tempo e condições disponíveis a via escolhida se configurou adequada.

### **2.3.3. Entrevista**

A entrevista é uma técnica de investigação com grandes potencialidades de comunicação e interação humana, cujo aproveitamento adequado pelo investigador pode permitir-lhe recolher dados muito ricos, entre os quais se destacam a análise dos inquiridos sobre as suas próprias práticas, situações com que se confrontam,

assim como as leituras que fazem das suas experiências (Quivy & Compenhoudt, 1998). Por isso, é uma das fontes de dados crucial nos estudos de caso (Yin, 2015).

À semelhança do questionário, a entrevista faz parte das técnicas de inquirição ou inquérito. Contudo, ela tem como particularidade o facto de as suas perguntas serem feitas diretamente pelo investigador (Coutinho, 2014). Entre as vantagens da entrevista, que, como se disse, supõe interação entre o inquirido e o pesquisador, está a possibilidade de o segundo poder colher informação que nunca obteria por questionário, uma faculdade conferida pela circunstância daquela se basear em discurso produzido em interação real não prescrito, e também do facto de, o entrevistador poder pedir esclarecimentos ao inquirido, caso se justifique (Silverman, 2000). Por causa destas características, as entrevistas podem gerar informação nova que implique a reconceptualização dos tópicos em estudo. E, por causa desse poder, as entrevistas podem ser importantes no começo do estudo de tópicos com os quais o investigador ainda não esteja bastante familiarizado ou sobre os quais haja carência de investigação anterior (Teddlie & Tashakkori, 2009 *apud* Coutinho, 2014).

As entrevistas podem ser estruturadas, com respostas fixas (muito parecidas com o questionário), não estruturadas ou abertas, quando as perguntas emergem do contexto imediato e são levantadas no curso natural dos acontecimentos (sem guião prévio) e semi-estruturadas, quando combinam as outras duas formas (Coutinho, 2014). A opção por um determinado tipo de entrevista é feita principalmente em função do objeto de estudo e das características da população a entrevistar (Pardal & Lopes, 2011), na medida em que depende dos objetivos, que, por sua vez, emergem da problematização (Guerra, 2006).

No caso deste estudo, optou-se por entrevistas semi-estruturadas, porque, embora houvesse algumas questões prévias que interessava colocar aos inquiridos, o carácter, de certo modo, exploratório do estudo e o relativamente escasso conhecimento sobre a problemática em análise recomendava essa abertura que possibilitou captar informação essencial não equacionada no guião. Foi, pois, o seu carácter flexível (Ludke & André, 1986), que envolve também não ficar preso à ordem das questões (Guerra 2006) para favorecer a concretização dos objetivos deste estudo, o que mais pesou na opção por esse tipo de entrevista.



Apesar das vantagens que oferece, a entrevista é altamente dependente da capacidade comunicativa, habilidade e competência do entrevistador, uma vez que se estes aspetos falharem de pouco valerão as vantagens que a técnica apresenta (Ludke & Marli, 1986; Quivy & Compenhoudt, 1998; Guerra, 2006). A última autora, além de valorizar as capacidades de empatia e interação entre os indivíduos, considera que: “quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas”(p. 51). Na mesma linha, segundo Ludke & André (1986), entre as qualidades dos entrevistadores competentes destaca-se a boa capacidade de comunicação verbal e a paciência de ouvir com atenção, sendo que tanto estas como outras qualidades necessárias para se atingir a competência na condução de entrevistas podem ser adquiridas através do estudo ou observação de entrevistadores experientes no assunto.

As entrevistas devem ser gravadas e transcritas para serem analisadas e interpretadas através de análise de conteúdo (Coutinho, 2014, Yin, 2015). E na assunção da primeira autora e também de Guerra (2006), as entrevistas e as anotações feitas devem ser devolvidas aos inquiridos, para garantir a acurácia/confirmação ou validação das informações. Nessa linha, importa referir que, no caso do presente estudo, os 7 entrevistados na fase do estudo extensivo tiveram acesso às transcrições de suas entrevistas para a validação.

#### **2.3.4. Observação**

Como se indica na descrição das dimensões deste estudo, a observação foi a técnica essencial de recolha de dados na dimensão intensiva do estudo empírico. Através dos participantes selecionados, foram observadas nos 4 polos parte essencial das atividades dos formadores que de forma direta (aulas, acompanhamento da prática pedagógica ou estágio) ou indireta (encontros de planificação de aulas de grupos de disciplina, outros encontros de planificação ou de coordenação pedagógica e encontros de formação de formadores) concorrem para a formação dos formandos.

Entendida como a técnica de recolha de dados mais antiga (Pardal & Lopes, 2011), a observação é uma das mais utilizadas na Investigação qualitativa (André,

2001), e é apontada como uma técnica fundamental em Ciências de Educação, Antropologia, Psicologia e outras Ciências Sociais e Humanas (Coutinho, 2014). No entender desta autora, a observação permite ao investigador documentar atividades, comportamentos e características físicas, sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiros.

Em termos de conceito, as técnicas de observação “consistem no registo de unidades de interação numa situação social bem definida, baseada naquilo que o observador vê e ouve” (Flick *apud* Coutinho, 2014, p. 136).

Na assunção de Machado, Alves & Gonçalves (2011), a observação não é boa ou má por si mesma, pois está comprometida com um referencial de eficácia que lhe está subjacente e ao qual se reporta, sendo em função desse referencial que deve ser equacionada (p. 8). Por isso, estes autores consideram importante explicitar o referencial que guia a interpretação do que se observa. E nesse sentido, na linha de Texeira, 2011 *apud* Amado (2013), assume-se que a observação é por natureza interpretativa. Ademais, efetuar uma observação implica, antes de tudo, ter em mente: para quê observar? quem observar? o que observar? como observar? (Barros & Lehfeld, 1986; Amado, 2013).

Quanto ao grau de participação na situação observada, adotou-se o papel de observador não reativo - *reactive observation* (Angrosino, 2012, p. 166), na medida em que a investigadora se identificou junto dos potenciais informantes, explicou aos participantes os objetivos da investigação, mas assumiu sempre o papel de investigador e nunca tentou mudar o rumo natural dos acontecimentos.

Pode-se assim dizer que, neste estudo, a observação foi direta, “aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha de informação, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy e Compenhoudt, 1998, p. 164). Mesmo assim, porque havia consciência de que toda atividade de investigação é uma interferência do investigador numa determinada realidade (Rocha & Deusdará, 2005), houve sempre da parte da investigadora uma preocupação de minimizar esse efeito. E foi sobretudo por isso, por exemplo, que se optou por não filmar, nem gravar as aulas, pois

entendia-se que, nas circunstâncias dos observados deste estudo, isso teria modificado mais o seu comportamento quando eram observados.

Ligado a esse fenómeno, Coutinho (2014), reportando-se a Mertens (1998), fala da importância de não se descurar a questão do enviesamento (alteração dos padrões de comportamento gerados quando os investigados/observados sabem que são participantes de uma investigação). E do ponto de vista de questões éticas, que sempre importa ter em conta na investigação, esta autora defende a necessidade de se procurar o consentimento informado dos observados e garanti-lhes confidencialidade e anonimato da sua identidade no uso dos dados recolhidos.

A importância da ética na defesa da integridade da investigação é indiscutível. Mas, como considera Amado (2010), as questões éticas na investigação com seres humanos são complexas. Como proceder? Dar-lhes visibilidade (porque por vezes é isso que querem ou pedem) ou privilegiar a proteção da sua identidade (anonimato)? Que código adotar? Parece-nos que estas questões estão intimamente ligadas com as questões para quê, para quem e como se faz investigação em educação? O que conta como um problema ético na investigação em educação? Também referidas pelo autor e cujas respostas entendemos que as políticas de investigação devem encontrar.

### **2.3.5. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo (AC) é um método muito utilizado para a análise de textos e utiliza-se na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito (Krippendorff, 1980; Marshall & Rossman, 1989; Schutt, 1999). Por isso, é muito usual em estudos qualitativos, para analisar as perguntas abertas de um questionário, respostas de entrevistas, depoimentos, textos de jornais e livros, imagens, vídeos, cartazes, etc (Coutinho, 2014, p. 217).

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite tratar com rigor metodológico e profundidade dados com certo nível de complexidade, por isso, ocupa um lugar importante na investigação social e na investigação qualitativa. A opção por esta técnica, neste trabalho, decorreu do reconhecimento de que as suas potencialidades em termos de abrangência podiam concorrer para uma melhor compreensão do fenómeno investigado, pois de facto:

o campo de acção desta técnica é imenso e muito variados os seus propósitos. A sua utilização permite detectar o conteúdo ideológico de um manual (...) torna possível a identificação dos objectivos do comunicante (...); é um instrumento de identificação de um modelo pedagógico e da captação do tipo de educação pretendido (Pardal & Correia, 1995, p. 73).

Bardin, uma autora clássica da análise de conteúdo, encara a análise de conteúdo como mais do que uma simples técnica, pois entende que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2014, p. 33). E, na sua ótica, elas permitem analisar de forma sistemática um corpo textual por forma a desvendar e quantificar ocorrências de palavras, frases, tema, etc. Uma análise na qual se busca estruturas e regularidades nos dados e com base nessas regularidades se fazem inferências (Krippendorf, 1980; Myers, 1997). A ideia básica é de que signos/símbolos/palavras (unidades de análise) podem organizar-se em categorias conceptuais, que podem representar aspetos de uma teoria que se pretenda testar.

Na visão de Bardin (1977, 2014), a análise de conteúdo comporta três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). E ela pode iniciar (ou não) com categorias pré-definidas antes da análise propriamente dita. No caso deste estudo, a análise está associada a um quadro teórico que o suporta e com o qual se harmoniza, por isso, ela iniciou com algumas categorias pré-estabelecidas, mas deixou-se espaço para a emergência de outras categorias e subcategorias ao longo do processo (Ghiglione & Matalon, 1997).

Sobre a questão da inferência e quantificação, Vala (1989) considera que, ao contrário de autores como Berelson (1952) e Cartwright (1953), Krippendorf (1980) retirou a quantificação da definição do conceito de análise de conteúdo e colocou a tónica na inferência, abrindo assim o âmbito da aplicação desta técnica na investigação.

Bardin (1977, 2014) também salienta o papel da inferência na análise de conteúdo, ao defender que é ela que possibilita a transição da descrição (enumeração das características do material) à interpretação (processo de atribuição de significados ao material) e que, em última instância, a finalidade da análise de

conteúdo é a inferência. De facto, foi a inferência que permitiu a interpretação dos dados recolhidos e conduziu à compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

A análise de conteúdo passa sempre por um processo de categorização, cuja finalidade é apresentar os dados brutos de uma forma organizada segundo categorias que permitem a sua agregação e análise de acordo com o seu sentido e significados. Nesse processo, as unidades de classificação (unidades de registo, unidades de contexto, unidade de análise) são agrupadas por uma analogia que obedece a critérios prévios. Em geral, o conjunto de elementos agrupados denomina-se categoria. O refinamento destas categorias conduz à formação de outras categorias fortes e assim sucessivamente (Bardin, 1977). Assim, de um modo geral, “as categorias terminais provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade fraca” (p. 119). Note-se que a organização da análise tem de ser precedida da definição clara do objetivo e pode ser organizada em quatro fases:

- selecção de categorias que viabilizem a quantificação dos dados observáveis;
- estabelecimento de unidades de análise;
- distribuição das unidades de análise pelas categorias ou quadros de análise anteriormente seleccionados;
- tratamento dos resultados através de recursos estatísticos (Pardal & Correia, 1995, p. 73).

Contudo, é preciso referir que neste estudo, como foi anteriormente mencionado, os dados nem sempre foram tratados estatisticamente.

A categorização tem a finalidade de apresentar os dados brutos de uma forma mais significativa. Mas, para que permitam a concretização desta pretensão, as categorias criadas devem-se subordinar a determinados critérios (Bardin, 1977, 2014). A autora defende a observação de cinco critérios na análise de conteúdo, dos quais a seguir se mencionam apenas os três de que este estudo se socorreu:

- Exclusão mútua: uma unidade de análise não pode ser classificada em mais do que uma categoria;
- Homogeneidade: numa mesma categoria os enunciados devem ser muito semelhantes e o seu conteúdo deve obedecer à mesma lógica;
- Pertinência: uma categoria deve estar adaptada ao material escolhido para análise e dizer respeito ao quadro teórico definido.

Entretanto, convêm ressaltar que, embora estes critérios tenham sido tidos em conta, nem sempre foi possível atender a exclusividade das categorias. E, em alguns casos pontuais e devidamente marcados, aceitou-se a sobreposição que todavia foi assinalada quando ocorreu.

Por fim, interessa mencionar que o modo como a análise de conteúdo é concebida não é consensual (Rocha & Deusdará, 2005). Para estes autores, que se reportam a Dominique Maingueneau, e não só, em causa está alegadamente a discordância com os pressupostos de matriz positivista subjacentes à análise de conteúdo apresentada por Laurence Bardin, de que procuram se apartar os autores que adotam a terminologia *análise de discurso* para se distanciarem daqueles pressupostos, se demarcarem do que consideram a posição tradicional da análise de conteúdo e adotarem uma posição mais de carácter compreensivo e indutivo (Guerra, 2006; Rocha e Deusdará, 2005). Contesta-se a assunção de análise de conteúdo como:

um modelo duro, rígido, de corte positivista, herdeiro (...) de um ideal preconizado pelo Iluminismo. Centra-se, sobretudo, na crença de que a “neutralidade” do método seria a garantia de obtenção de resultados mais precisos. Essa busca se caracteriza inicialmente pelo equívoco clássico de associar análise quantitativa e “objetividade”, (...) afastar qualquer indício de “subjetividade” que possa invalidar a análise. Aproximar-se da neutralidade equivale, nesses termos, a sustentar-se como ciência. O analista seria, portanto, um detetive munido de instrumentos de precisão para atingir a significação profunda dos textos (Rocha e Deusdará, 2005, p. 309).

Na alegação destes autores, na análise de conteúdo assim entendida, a manifestação de um ponto de vista, qualquer que seja a visão explicitada, desacredita os rumos da análise, isto é, a ideologia é vista como um desvio do caminho da descoberta científica. Nessa visão contestada, assume-se que ao abrigo da ciência - e ciência como a entende a perspectiva positivista - “seria possível apreender a realidade oculta: existiria uma verdade a ser recuperada por intermédio da ciência. Nesse sentido, a conceção de *Língua* em jogo reproduz inequivocamente um projeto de representação de um real pré-construído” (idem). Ora, na perspectiva do paradigma fenomenológico-interpretativo, como Amado (2013) entre outros refere, a realidade resulta da construção humana, e, como foi antes dito, ela só “é realidade porque é social” (Mekesenas, 2005 *apud* Amado, 2013, p. 42).

Contudo, é preciso dizer que o entendimento de análise de conteúdo tem evoluído (Guerra, 2006) e não assume só a vertente contestada, mas adota também várias outras facetas entre as quais essa que os mentores da chamada análise de discurso advogam. Quer-nos parecer que, tal como acontece nos estudos de caso que podem assumir desde o paradigma positivista ao crítico (Myers, 1997; Amado & Freire, 2013), o mesmo sucede com a análise de conteúdo, até porque, como se referiu acima, a escolha de um método/técnica de análise de dados subordina-se, entre outros fatores, ao *posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador* (Guerra, 2006, p. 63).

Bardin não se alheia desse debate e na última edição do seu livro sobre a análise de conteúdo comenta a questão de análise de conteúdo *versus* análise de discurso nos seguintes termos: “como escreve Lacan: «qualquer discurso pode ser alinhado nas várias pautas de uma partitura». E várias chaves podem servir para ouvir a música de múltiplas vozes que brota de seres humanos que comunicam” (p. 274). Isto numa clara alusão à abertura para várias visões sobre o assunto.

## **2.4. Participantes do estudo**

Apresenta-se em seguida os participantes da investigação, nas duas dimensões do estudo empírico, assim como os critérios e procedimentos seguidos na sua seleção.

### **2.4.1. Para o estudo extensivo**

Participaram nesta fase do estudo 289 formadores de professores (questionário) e 7 agentes-chave da FIP (entrevistas semi-estruturadas). E, para garantir um número significativo de questionários respondidos, na fase da análise extensiva, foi previamente estabelecido que seriam inquiridos os formadores de professores de todas as instituições públicas encarregues da FIP para o Ensino Básico (1<sup>a</sup> - 7<sup>a</sup> classe). Assim, foram identificadas no terreno 24 instituições, mas apurou-se que 7 não estavam a trabalhar com FIP no ano letivo de 2012 e, como o estudo incidiu sobre a FIP, foram apenas inquiridos formadores das 17 instituições que ofereceram FIP naquele ano letivo.

Por outro lado, constatou-se a coexistência no terreno (nos tipos de instituições abrangidas) de dois tipos de currículos prescritos para a FP deste nível: currículo antigo, com duração de 1 ano, em vigor em 14 Instituições de Formação de Professores (IFP) e um novo currículo em fase piloto, com duração de 3 anos, a funcionar em 3 IFP. Segundo os gestores do Sistema Educativo, a ideia é substituir gradualmente o antigo currículo pelo novo. Importa, no entanto, referir que essa substituição vai durar alguns anos (entre 5 a 6), pois, segundo a informação que nos foi facultada, só mais 3 IFP adotarão o novo currículo no ano letivo de 2013 e assim sucessivamente até serem todas as 17 instituições abrangidas por essa mudança.

O processo de seleção dos respondentes do questionário foi aleatório simples e garantiu que qualquer elemento da população alvo tivesse alguma possibilidade de ser escolhido para participar (Hansen *et al.*, 1962). Assim, para assegurar um retorno significativo de questionários respondidos, em termos de representatividade inerente à dimensão extensiva deste estudo, procedeu-se à distribuição direta do questionário no terreno ao maior número possível de formadores (de um universo de 491) dos 17 IFP que em 2012 ministraram FIP e procedeu-se à recolha de todos os questionários respondidos dos que se dispuseram a colaborar, num total de 289.

Entretanto, quanto à entrevista, de acordo com os objetivos acima indicados, de complementar e aprofundar dados recolhidos da aplicação do questionário e de documentos, estabeleceu-se que seriam entrevistados agentes-chave de diferentes sectores de actividade ligados à FIP, cujo perfil, no conjunto, devia configurar um ecletismo entendido como relevante na suplementação da informação que se buscava.

Nesse contexto, foram selecionados 7 entrevistados cuja designação e características passamos a destacar: (1) ACAD1, docente e investigador da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mandlane (UEM), ligado ao Sistema Educativo e à FP no Sistema Educativo moçambicano desde a sua criação, e com interesses de investigação nos campos de Políticas Educativas, FP e Sistema Educativo moçambicano; (2) ACAD2, docente e investigador da Universidade Pedagógica (UP), ligado à FP e com interesse de investigação nos campos de FP e desenvolvimento curricular; (3) GNME, Gestor Nacional da FP no MINED, possuidor da visão global da política e prioridades da FP; (4) PINDE, perito curricular do INDE, gestor no setor que



elabora os currículos da FP dos IFP; (5) DIFP, Diretor de um IFP, formador de professores e gestor de curso de FP num IFP, com responsabilidade da gestão geral do IFP; (6) PIFP, Diretor Adjunto Pedagógico de um IFP, formador de professores e gestor de curso de FP num IFP, com responsabilidade da gestão pedagógica do curso; e (7) APROF, Líder de Associação Nacional de Professores, docente da Faculdade de Educação da UEM e membro do corpo diretivo da Organização Nacional dos Professores (ONP), com larga experiência sobre a ONP e membro desta organização desde a sua criação (1981).

#### **2.4.2. Para o estudo intensivo**

Nesta secção são explanados os critérios que presidiram a seleção das instituições de formação de professores do Ensino Básico (doravante designadas por **polos**) envolvidas na fase da análise intensiva, quer quanto ao seu número e características, quer quanto aos formadores participantes.

Como se explica a seguir, a análise intensiva decorreu em 4 polos nos quais foram observados: aulas de 16 formadores (4 em cada polo), acompanhamento de prática pedagógica nas escolas de 2 formadores do Polo 1, e acompanhamento de estágio de 2 formadores do Polo 3. E, ainda, entrevistados 4 gestores de prática pedagógica e estágio nos polos.

##### **2.4.2.1. Critérios de seleção das instituições**

Dos 4 polos selecionados 2 regiam-se pelo Antigo Currículo (AC) e 2 pelo Novo Currículo (NC). Adotou-se esta quantidade, por se considerar que permitiria captar com alguma profundidade a realidade em estudo, dentro do tempo disponível (3-4 meses) para o efeito. A seleção privilegiou o NC, elegendo 2 dos 3 polos que iniciaram a implementação desse currículo no ano letivo de 2012 (fase piloto), pois, segundo a informação obtida na fase do estudo extensivo, o AC seria gradualmente extinto. Mas, justamente porque a extinção seria muito gradual, considerou-se que observar alguns formadores dos 14 IFP nos quais ainda funcionava o AC daria uma imagem mais fiel da realidade e um contributo importante na análise da problemática em estudo.

Quanto às **características das instituições escolhidas**, partindo do número definido (4) e dos 2 tipos de currículos em vigor, a escolha priorizou: (i) a diversidade das instituições relativamente à sua localização (zonas sul, centro e norte do país); (ii) a realidade constatada no terreno durante a aplicação do questionário relativamente às condições de trabalho; (iii) a densidade dos IFP por zonas do país e (iv) o prestígio<sup>104</sup> dos IFP.

Assim, conjugando esses elementos, selecionaram-se 4 polos do norte ao sul do país: (i) um polo da zona sul, lecionando o NC (em fase piloto em 2012); (ii) outro da zona sul, lecionando o AC; (iii) um polo da zona centro que lecionava o AC e denotava dificuldades de recursos didáticos (a zona centro concentra metade dos IFP com AC); e (iv) um da zona norte lecionando NC e referido por um gestor do Ministério da Educação como exemplar quanto à gestão institucional, em virtude de ter-se classificado em 1º lugar, no ano anterior, na avaliação realizada por aquela entidade.

Salienta-se que a questão de abranger os 2 tipos de currículo e de ter no estudo pelo menos uma instituição de cada zona do país foi o que mais pesou na seleção. Por outro lado, para rentabilizar o tempo, as instituições da zona sul foram selecionadas de modo a possibilitar à investigadora trabalhar nas duas em simultâneo, pelo menos durante algum período de observação.

#### **2.4.2.2. Critérios de seleção dos formadores a observar**

Como critérios prévios para a seleção dos 4 formadores de cada IFP (polo) cujas aulas seriam observadas, estabeleceu-se selecionar um formador de cada um dos seguintes campos: (i) módulos/disciplinas de áreas científicas<sup>105</sup>; (ii) módulos/disciplinas de didáticas/metodologias; (iii) módulos/disciplinas gerais<sup>106</sup> da área de Ciências de Educação; e (iv) atividade de PP<sup>107</sup> e/ou estágio<sup>108</sup>. Foram privilegiados os módulos ligados à Matemática, área de formação de base da investigadora e módulos de Metodologia de Ensino Bilingue, por configurar uma das

---

<sup>104</sup> O Ministério da Educação avalia anualmente o desempenho dos IFP quanto aos recursos e gestão institucional e distingue os melhores. Foi com base nesses resultados que se considerou o prestígio.

<sup>105</sup> Referimo-nos a módulos como Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, contidas nos currículos.

<sup>106</sup> Referimo-nos a módulos como Psicologia, Tecnologias Educativas incluídas nos currículos.

<sup>107</sup> Está estabelecido nos currículos que a PP decorre do início ao fim do curso.

<sup>108</sup> O estágio tem duração de 13 semanas e só está previsto para o curso com o currículo (10ª classe +3).

inovações curriculares nestes cursos, marcada pela particularidade de envolver trabalho com línguas moçambicanas numa situação em que nem os formadores nem os formandos aprenderam essas línguas nas escolas.

Da conjugação destes critérios com as condições encontradas nos polos, em termos das disciplinas/módulos em curso no período do decurso da observação, foram escolhidos os participantes desta fase da pesquisa. Por exemplo, em relação à observação do acompanhamento da PP e do estágio, a investigadora acordou com os polos as escolas nas quais lhe interessava realizar essa observação e coube aos próprios polos (através dos respetivos corpos diretivos) sugerir os formadores a contactar para o efeito.

Sobre os **4 gestores da prática pedagógica e estágio** entrevistados nos polos (1 em cada polo), o critério de seleção foi mesmo a função. Aliás, como se fez na apresentação das dimensões do estudo, esta entrevista não estava inicialmente prevista, foi ditada pela necessidade de esclarecimentos surgida no decurso do trabalho no terreno, que se entendeu que os referidos gestores podiam facultar.

O quadro V.1, abaixo exposto, apresenta e caracteriza os participantes do estudo e fornece uma visão geral das atividades através das quais os dados foram recolhidos. A caracterização dos participantes é sensível, por isso foi circunscrita a um nível que preserva a identidade (todos os nomes empregues são fictícios) e, nesse sentido, por exemplo, não se indica diretamente o módulo que os formadores lecionam nem o seu grau académico pois, apesar de os nomes serem fictícios, isso quebraria o prometido anonimato, nos casos em que a caracterização facilitasse a sua identificação pelos demais (por exemplo nos casos em que certo formador fosse o único com um determinado grau académico a lecionar a uma dada disciplina, etc.).

Quadro V.1: Participantes do estudo e atividades

D	Designação	Função	Atividade e Duração		Período ou data				
			Questionário	Entrevista					
Extensivo	17 IFP	Formador de Professores		-	Maio -Junho 2012				
	ACAD1	Docente e Investigador	-	65 minutos	27 de Junho de 2012				
	ACAD2	Docente e Investigador	-	55 minutos	21 de Junho de 2012				
	GNME	Gestor_MEC	-	62 minutos	26 de Junho de 2012				
	PINDE	Perito de Currículo_INDE	-	65 minutos	11 de Outubro de 2012				
	DIFP	Gestor - IFP	-	59 minutos	22 de Junho de 2012				
	PIFP	Gestor - IFP	-	55 minutos	22 de Junho de 2012				
	APROF	Líder da ONP	-	61 minutos	28 de Junho de 2012				
D	Designação do Formador	Habilitações académico-Profissional	Experiência Profissional na FP	Atividade e Duração				Período ou data (2013)	
Intensiva				Entrevista	Planificação conjunta/Formação	Observação de aulas	PP e/ou estágio		
	Polo 1	Bola	Bacharelato	> 20 anos	-	3 encontros	8 aulas	-	Fevereiro - Março
		Bruno	Licenciatura	≤ 5 anos	-	3 encontros	8 aulas	-	Fevereiro - Março
		Sousa	Licenciatura	< 20 anos	-	3 encontros	8 aulas	-	Fevereiro - Março
		Victor	Licenciatura	< 5 anos	-	3 encontros	12 aulas	-	Fevereiro - Março
		Formador A PP	Licenciatura	> 5 anos	-	1encontros	-	4 sessões	Fevereiro - Março
		Formador B PP	Licenciatura	> 5 anos	-	1 encontros	-	4 sessões	Fevereiro - Março
		EPolo1 (PP-Estágio)	Licenciatura	> 5 anos	35 minutos	-	-	-	13 de Março
	Polo 2	Dalila	Licenciatura	< 5 anos	-	1 encontro	8 aulas	-	Março - Abril
		Daúd	Licenciatura	≥ 5 anos	-	1 encontro	8 aulas	-	Março - Abri
		Fábio	Licenciatura	<5 anos	-	1 encontro	8 aulas	-	Março - Abril
		Valdo	Licenciatura	< 5 anos	-	1 encontro	10 aulas	-	Março - Abri
		EPolo2 (PP-Estágio)	Licenciatura	> 5 anos	45 minutos	-	-	-	4 de Abril
	Polo 3	Mara	Licenciatura	≤ 5 anos	-	2 encontros	8 aulas	-	Maio- Junho
		Márcio	Licenciatura	< 10 anos	-	2 encontros	8 aulas	-	Maio- Junho
		Samo	Licenciatura	≤ 5 anos	-	2 encontros	8aulas	-	Maio- Junho
		Yara	Licenciatura	≥ 20 anos	-	2 encontros	8 aulas	-	Maio- Junho
		Formador 1Es	Licenciatura	> 5 anos	-	0	-	8 aulas	Maio-Junho
		Formador 2Es	Licenciatura	> 5 anos	-	0	-	9 aulas	Maio- Junho
		EPolo3 (PP-Estágio)	Licenciatura	> 5 anos	57 minutos	-	-	-	5 de Junho
	Polo 4	Cabral	Licenciatura	≤ 10 anos	-	1 encontro	8 aulas	-	Maio- Junho
		Dário	Licenciatura	≤ 5 anos	-	1 encontro	8 aulas	-	Maio- Junho
		Nuno	Bacharelato	> 10 anos	-	1 encontro	10 aulas	-	Maio-Junho
		Vilma	Licenciatura	≤20 anos	-	1 encontro	9 aulas	-	Maio- Junho
		EPolo4 (PP-Estágio)	Licenciatura	> 5 anos	30 minutos	-	-	-	11 e Junho
									12

## **2.5. Desenvolvimento do estudo**

O estudo foi desenvolvido em 4 fases cujo decurso não se configura linear, pelo que elas devem ser vistas como indiciadoras da predominância das ações no evoluir de um processo imbuído de uma dinâmica de interação entre os diferentes momentos e de um diálogo permanente entre a abordagem teórica e empírica da problemática em causa. Nesta perspetiva, destacam-se, então, 4 fases a saber: estado da arte e enquadramento teórico, preparação e desenvolvimento do estudo extensivo, preparação e realização do estudo intensivo e conclusão da redação do relatório do estudo. A síntese das atividades desenvolvidas e correspondentes períodos por fases e etapas é apresentada abaixo no quadro V.2, no fim desta secção.

### **2.5.1. Estado da arte e enquadramento teórico - Fase 1**

Esta fase consistiu fundamentalmente na revisão do estado do conhecimento sobre o tema e problemática em estudo e respetivo enquadramento teórico, mediante a seleção, análise e sistematização do conhecimento que enquadra e fundamenta o estudo.

A FIP e a profissionalidade (expressa nos descritores anteriormente referidos) consubstanciam os eixos estruturantes deste estudo e, na confluência dos dois, é abordado o conhecimento e a competência profissionais, na tentativa de compreender e visibilizar como a FIP os desenvolve. Importa salientar que, embora a revisão de literatura tenha sido a atividade privilegiada nesta fase inicial da investigação, ela acompanhou todo o estudo, numa dinâmica de constante diálogo com as outras fases.

### **2.5.2. Desenvolvimento do estudo extensivo- Fase 2**

Com a intencionalidade explicitada no ponto (2.2.), em termos de atividades que corporizaram a dimensão extensiva do estudo, esta fase comportou 5 etapas a seguir explicadas:

#### **2.5.2.1. Preparação da recolha de dados**

Nesta etapa foram estabelecidos os objetivos e o plano de investigação para o estudo extensivo e para cada uma das suas componentes, foram definidos os critérios

de seleção dos participantes (do questionário e entrevistas), elaborada uma lista inicial de documentos curriculares, que podiam ter interesse para o estudo de modo a tê-los em conta na análise documental, e foi elaborada a versão preliminar do questionário. Foi com estes elementos que se iniciou o trabalho de campo.

Os 4 momentos seguintes, abaixo descritos, traduzem a prevalência das atividades e não que a sua execução se desenrolou literalmente nesta forma sequencial, uma vez que a dinâmica do trabalho impôs que, em algumas ocasiões, ações catalogadas como de etapas diferentes fossem desenvolvidas em simultâneo.

#### **2.5.2.2. Análise de documentos orientadores da FIP**

Em função dos objetivos do estudo e dos campos de análise previamente definidos (vide secção 2.2) e com base na pesquisa de documentos relativos à política de FP em Moçambique, complementada por indicações e disponibilização de documentos curriculares para consulta, por entidades ligadas à gestão central do Sistema Educativo, foram selecionados e analisados, através da técnica de análise documental (Pardal & Lopes, 2011), seis documentos orientadores da FIP no Ensino Básico (**Anexo 1**), a saber:

- (1) Lei do Sistema Nacional de Educativo (Lei mãe do Sistema Educativo);
- (2) Política Nacional de Educação (um documento do Governo: 1995-1999);
- (3) Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (um documento do Ministério da Educação que explicita e operacionaliza a Lei e Política de Educação);
- (4) Estratégia de Formação de Professores 2004-2015 (um documento que trata especificamente da Formação de Professores do Ensino não Superior);
- (5) e (6) planos/programas curriculares de cursos de FIP - cursos 10<sup>a</sup> classe + 1 e 10<sup>a</sup> classe + 3 - (documentos nacionais para a FIP produzidos pelo INDE<sup>109</sup>, que corporizam os currículos prescritos em vigor nos IFP).

A análise e a interpretação destes documentos foram efetuadas com recurso a leitura indutiva com anotações nas margens dos textos, posteriormente convertidas

---

<sup>109</sup> INDE- Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

em sinopses que destacaram de forma saturada as componentes desses documentos (Guerra, 2006). No Capítulo VI, secção 1 são apresentados os resultados dessa análise.

### 2.5.2.3. Elaboração, aplicação e análise do questionário

A construção do questionário iniciada no 1º momento do estudo empírico foi retomada nesta etapa e, até se atingir a versão final, passou por 6 versões. A última versão foi precedida por um estudo piloto (Pardal & Lopes, 2011) com o objetivo de estimar melhor o tempo necessário para a resposta ao questionário e a adequação da formulação das questões e graduações de resposta, quer do ponto de vista de clareza e precisão na formulação, quer do ponto de vista do conteúdo. Para o efeito, 10 inquiridos (5 formadores e 5 formadoras) de instituições de formação de professores do Ensino Básico que não seriam abrangidas na aplicação posterior do questionário em causa, mas que tinham um perfil semelhante ao do universo dos participantes, foram convidados a:

- responder ao questionário;
- dar indicação do tempo gasto na resposta ao questionário;
- dar indicação de dúvidas relativas à formulação e/ou ao conteúdo das questões sentidas no processo do preenchimento do questionário;
- apresentar observações que julgassem pertinentes para a melhoria do questionário.

Os resultados do estudo piloto ajudaram a melhorar o questionário (Pardal & Lopes, 2011), dando uma ideia mais precisa do tempo necessário para responder a ele, das questões que ofereciam mais dificuldades e até das tendências globais em termos de resultados. E, na sequência disso, foram sanadas as ambiguidades prevaletentes na apresentação de algumas questões ou do leque de respostas e eliminadas do questionário as questões redundantes.

Seguiu-se a aplicação do questionário (**Anexo 2**), nos meses de Maio e Junho de 2012, aos formadores de professores das 17 instituições de FIP contempladas, baseada nos critérios acima descritos e cuja colaboração foi previamente solicitada. Aliás, o acesso ao campo foi facilitado pelo Ministério da Educação, que, além de fornecer informação prévia sobre as IFP, credenciou a investigadora para trabalhar nos 17 estabelecimentos visados (**Anexo 3**). Chegados ao terreno, contou-se com a mediação dos corpos diretivos dos IFP que, regra geral, apresentaram a investigadora

aos formadores. Por sua vez, a investigadora apresentou o pedido de colaboração aos formadores visados para a resposta do questionário, aos quais explicou os objetivos da recolha de dados em questão, comprometeu-se a respeitar o anonimato dos informantes e a garantir confidencialidade da sua identidade bem como a disponibilidade de divulgar junto dos IFP os resultados da pesquisa (Guerra, 2006).

Refira-se que, apesar do procedimento escolhido - em termos de custos e tempo gasto pela pesquisadora que se deslocou ao terreno para a aplicação do questionário - poder ser considerado uma desvantagem, ele teve o mérito de permitir uma grande adesão dos formadores, refletido no retorno bastante significativo de questionários respondidos.

Em seguida, os questionários foram analisados de forma quantitativa com recurso à estatística descritiva apoiada no software SPSS no tratamento das questões mais fechadas e na análise de conteúdo com recurso ao software Nvivo 10 no atinente às questões abertas, como se apresenta no Capítulo VI, secção 2.

#### **2.5.2.4. Aplicação de entrevista a agentes-chave da FIP**

Elaborado o guião de entrevista (**Anexo 4**) - com base na literatura, nos objetivos e nas questões de pesquisa em articulação com as questões da entrevista (Guerra, 2006; Coutinho, 2014) e, ainda, com os resultados preliminares da análise de documentos orientadores e dos questionários, que deram um contributo nos aspetos a considerar no guião - passou-se à fase de aplicação. Os participantes, como se preconizava, foram 7 gestores de nível central e investigadores/académicos, selecionados segundo os critérios apresentados acima, na secção que aborda os participantes de estudo.

A investigadora solicitou a colaboração dos participantes que inquiriu e, no ato de entrevista, explicou-lhes os objetivos da recolha de dados a realizar, solicitou consentimento para gravar as entrevistas, comprometeu-se a garantir confidencialidade da identidade dos informantes no relatório do estudo e manifestou predisposição de partilhar os resultados do trabalho com os polos, como sugere a literatura e foi acima referido, convocando alguns autores.



As entrevistas duraram entre 55-65 minutos, foram gravadas, transcritas (**Anexo 5**), enviadas aos entrevistados para confirmação (4 dos 7 o fizeram), e posteriormente analisadas com base numa grelha (**Anexo 6**), como evidenciam os resultados apresentados no Capítulo VI, secção 3. A grelha de análise das entrevistas foi elaborada com base nos objetivos e no guião da entrevista (campos temático que norteiam o guião) e refinada no processo da análise em função das informações contidas nas entrevistas (Guerra, 2006).

Outro aspeto importante a sublinhar nesta etapa, perceptível na análise das entrevistas, foi a dificuldade ou mesmo “receio” manifestados por alguns informantes quando se referiam a aspetos do sistema que consideravam negativos. Alguns chegaram a pedir para “falar em *off*” (sem gravação). No entanto, reforçando-se o compromisso de proteger as fontes de dados, conseguiu-se tranquilizar os receosos e nenhuma parte da entrevista foi realizada em *off*. Por isso, a caracterização dos participantes reforçou os mecanismos de garantia de anonimato e confidencialidade dos participantes, acautelando que a sua identidade não seja detetada. Para garantir isso, deixa-se cair todos os elementos ou associações capazes de trair essa intenção.

#### **2.5.2.5. Síntese do estudo extensivo**

Nesta etapa concluiu-se a análise de dados do estudo extensivo e produziu-se a síntese da análise de resultados da fase 2, ressaltando o que dele se colheu de mais significativo nessa etapa. Os resultados desta fase apoiaram a planificação da dimensão intensiva do estudo, nomeadamente no concernente à seleção das instituições (polos a contemplar). Além disso, a síntese evidenciou alguns aspetos valorizados, quer pelos formadores quer nos documentos, cujo seguimento na prática letiva dos formadores seria interessante observar e confrontar.

#### **2.5.3. Desenvolvimento do estudo intensivo - Fase 3**

Norteada pelos propósitos detalhados acima, a análise intensiva consistiu na observação e análise de: aulas; encontros de planificação de aulas ou outro tipo de planificação pedagógica; encontros de formação de formadores; acompanhamento de PP ou estágio. E, como se fez menção anteriormente, dada a necessidade de

complementação e esclarecimentos, sobretudo sobre a PP, acabou por se efectuar também uma entrevista a cada um dos gestores da PP e estágio nos 4 polos.

Realizada a seleção das 4 instituições participantes (polos), nos moldes atrás descritos, solicitou-se a colaboração quer às lideranças dessas instituições, contactando-as previamente para negociar a possibilidade de colaboração e o período do desenvolvimento da pretendida recolha quer ao Ministério da Educação que facultou credenciais que autorizaram o acesso ao terreno (**Anexo 7**). A seleção dos participantes diretos (formadores) foi realizada com a colaboração dos corpos diretivos dos respetivos polos e consentimento dos próprios, como se indicou atrás. O estudo intensivo foi desenvolvido de forma sequenciada nos **4 polos** e na ordem indicada abaixo nos pontos 2.5.3.1 a 2.5.3.6.

### **2.5.3.1. Preparação da recolha de dados**

Esta etapa consistiu na planificação dos objetivos e conceção do plano de investigação do estudo intensivo. Foram definidos os critérios de seleção dos formadores a observar e das instituições nas quais isso aconteceria, como se anunciou anteriormente. Foi definido o objeto, os objetivos e a duração da observação e foram efetuados contactos prévios com os polos que iam integrar o caso múltiplo.

O plano preliminar, basicamente similar para os 4 polos, além dos critérios de seleção de instituições e formadores participantes, incluía:

#### **Objeto de observação**

- Aulas (2 a 3 semanas - 4 formadores por polo).
- Encontros de planificação em grupo (os possíveis dentro do período).
- Outros tipos de encontros de planificação de atividade pedagógica.

#### **Duração do trabalho em cada instituição (polo)**

O trabalho em cada instituição duraria de 2 a 3 semanas. Sendo de realçar que, no designado currículo/modelo 10<sup>a</sup> classe + 3, as aulas são dadas num regime modular muito intensivo com 8 a 13 semanas de duração.

## Objetivos da observação

Pretendia-se analisar os descritores de profissionalidade correspondentes aos adotados no quadro teórico que fundamenta o estudo, ou outros e de que natureza, eram revelados pelos formadores de professores da FIP na sua PP e as lógicas que os sustentavam. E com esse intuito procurar:

- Compreender as aceções do conceito de ensinar manifestadas pelos formadores na sua PP.
- Identificar os objetivos de ensino dominantes na PP dos formadores (na dinamização das aulas, planificação da PP, avaliação das aprendizagens, encontros sobre a atividade pedagógica.
- Identificar as competências cujo desenvolvimento era privilegiado no ensino (aulas).
- Analisar a dinâmica de trabalho dos formadores (aulas, planificação da PP, encontros, avaliação das aprendizagens) para tentar descortinar caracterizadores e lógicas de ensino e de profissionalidade que lhes estão subjacentes.

Uma vez que a análise extensiva explicitou factos sobre alguns destes aspetos, interessantes de perseguir, houve intenção de se procurar ver até que ponto as conclusões gerais dessa análise encontravam eco na análise focada que representa a análise intensiva consubstanciada pelos estudos de caso realizados nos 4 polos. O plano de trabalho produzido foi ajustado e complementado no terreno no desenvolvimento das ações concretas da sua concretização.

### 2.5.3.2. Recolha de dados no Polo 1

O trabalho neste polo foi desenvolvido em 3 semanas seguidas a primeira das quais foi dedicada ao contacto preliminar e encontros preparatórios das atividades e, ainda, à observação de planificação conjunta dos formadores nos GD. As outras duas foram ocupadas com observação de aulas de 4 formadores, observação do acompanhamento dos formandos na PP nas escolas por parte de 2 formadores (cada um duas vezes por semana) e entrevista ao gestor da PP e estágio (EPolo1).

O trabalho começou com um encontro com a Direção Pedagógica do polo para preparar o processo. Seguiu-se a seleção dos participantes (dentro do leque indicado pela Direção, em função dos critérios que apresentamos) e a consulta de documentos

curriculares (programas das disciplinas a serem observadas, plano curricular do curso, dossier de disciplinas, regulamentos de avaliação e de PP). O contacto com a Direção do polo foi contínuo, umas vezes porque ela, atenta a qualquer necessidade de apoio nosso, se mostrava disponível para esclarecimentos pertinentes e, outras vezes, porque ia informando à investigadora sobre os eventos pedagógicos que iam decorrendo no polo, convidando-a a tomar parte nos que lhe interessassem.

Contactos com os formadores sugeridos pela direção do IFP como potenciais participantes, a fim de solicitar a sua colaboração, explicar os objetivos da recolha de dados e a duração da observação, assegurar-lhes o respeito pelo anonimato e a confidencialidade sobre a sua identidade como fontes de dados e ainda a disponibilidade de partilhar os resultados da investigação, foram feitos nos GD, onde também foi observada a planificação conjunta de aulas dos grupos de Matemática e de Metodologia de Ensino Bilingue (nos quais estavam inseridos os participantes deste estudo observados em atividade letiva).

Durante duas semanas consecutivas foram observadas, neste polo, de forma sequenciada, 8 - 12 aulas (com duração de 50 minutos) de cada um dos 4 formadores: Bola, Bruno, Sousa e Víctor (três da disciplina de Matemática e um de Metodologia de Ensino Bilingue) com idades de 28 a 54 anos, experiência de trabalho na FP de 2 a 26 e todos com formação académico-profissional na área da FP do nível de Bacharelato (1) e de Licenciatura (3). Também foi observado o acompanhamento de PP na escola por dois formadores (Formador APP e Formador BPP), ambos com mais de 5 anos de experiência na FP e formação académico-profissional de nível de licenciatura na área da FP. Na fase final do trabalho neste polo, foi entrevistado o gestor de PP e estágio (EPolo1) para esclarecimento de aspetos gerais ligados à atividade letiva, um procedimento que foi também aplicado nos restantes polos.

As aulas observadas de cada um dos 4 formadores - inscritas na observação semi-estruturada (Pardal & Lopes, 2011) - foram objeto de registo por via de notas corridas apoiadas em campos referenciais de uma aula e foram posteriormente transcritas e submetidas à análise de conteúdo com apoio do software Nvivo, como indicam os resultados apresentados no Capítulo VII. A grelha da análise de aulas (**Anexo 8**) começa com grande categorias e subcategorias, construídas com base no

quadro teórico do estudo, e incorpora categorias e subcategorias que emergiram durante a leitura flutuante dos dados transcritos e o processo de codificação (Bardin, 2014; Guerra, 2006). O processo de sistematização e tratamento dos dados, neste polo (observações e entrevista), iniciou nesta etapa mas só foi concluído mais tarde (secção 2.5.3.6).

Em termos de contingências do processo, há a registar neste polo, o desconforto de um formador que quis desistir de ser observado no meio do processo, mas depois uma conversa reconsiderou. O desconforto decorria do facto de o formador pensar que estava a ser avaliado. Isto reforça a ideia, atrás referida, de que a investigação é sempre uma interferência e os observados mudam de comportamento pelo facto de estarem a ser alvo de observação. Por outro lado, também revela a forma negativa como a avaliação é vista na cultura dos docentes. Outro aspeto que poderá ter pesado neste desconforto é a associação negativa (ao policiamento e represálias) que se faz entre observação e inspeção, ligada a uma visão de supervisão conotada com inspeção e controlo (Vieira, 2009, Alarcão e Tavares, 2003), atualmente questionada, mas persistente em alguns contextos, como o deste estudo. Uma realidade que foi também referida pelos formadores e investigadores nas entrevistas tanto do estudo extensivo como do intensivo.

### **2.5.3.3. Recolha de dados no Polo 2**

Em termos de plano, no Polo 2, o trabalho de campo foi realizado durante 3 semanas consecutivas. Na primeira foram feitos os contactos iniciais, encontros preparatórios e iniciou-se a observação e, as outras duas semanas destinaram-se sobretudo à observação de aulas de 4 formadores.

Após os encontros com o Conselho de Direção e Diretor Pedagógico do polo para preparar o processo, que marcou o início das atividades, seguiu-se a seleção dos participantes pela investigadora (dentro do leque sugerido pela Direção Pedagógica do polo em função dos critérios apresentados pela investigadora) e consulta de documentos curriculares (programas das disciplinas a serem observadas, etc.).

Na 1ª semana, os potenciais participantes na observação, sugeridos pela Direção Pedagógica, foram contactados para se lhes solicitar colaboração, explicar os

objetivos da recolha de dados da observação e sua duração, assegurar o compromisso de respeitar o anonimato e confidencialidade da identidade dos participantes e disponibilidade de partilhar os resultados da investigação com o polo. Além disso, reuniu-se com os GD e iniciou-se a observação da planificação de aulas dos GD (dosificação). Importa frisar que um grupo era composto por 2 elementos e as outras 2 disciplinas envolvidas possuíam, cada uma, um único formador.

Na 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> semanas procedeu-se à observação sequenciada de 8 - 10 aulas (de 50 minutos cada uma) dos 4 formadores selecionados, Daúd, Dora, Fabio e Valdo, com idades de 32 a 51 anos, 1 a 6 anos de experiência de trabalho e com formação académico-profissional de nível de licenciatura, lecionando disciplinas de Matemática, Metodologia de Ensino Bilingue e Psicologia. Foram ainda observados 2 encontros de preparação da realização da PP. No entanto, por razões organizacionais, até a nossa atividade terminar neste polo, a PP ainda não tinha começado e previa-se que ela só ocorresse no 2<sup>o</sup> trimestre. Por isso, esta atividade não chegou a ser observada.

Em função da necessidade de informação complementar, percebida ao longo da recolha de dados no polo, tal como no Polo 1, foi também entrevistado neste polo o gestor de PP e estágio (EPolo2), para esclarecimento de aspetos gerais ligados à atividade letiva (nos mesmos moldes que o EPolo1).

As aulas observadas foram objeto de registo com recurso a notas corridas, apoiadas em campos referenciais de uma aula, posteriormente transcritas e submetidas à análise de conteúdo com auxílio do Software Nvivo, como são apresentados no Capítulo VII. A grelha dessa análise de aulas (**anexo 8** - a mesma grelha do Polo1) começou com grande categorias e subcategorias construídas com base no quadro teórico do estudo e incorporou categorias e sub-categorias emergentes ao longo do processo de codificação. Neste caso, tal como no polo anterior, a sistematização e análise de dados (observações e entrevista) apenas foi iniciada para prosseguir posteriormente (vide secção 2.5.3.6).

A Direção do Polo 2 esteve sempre disponível para mostrar todos os processos através dos quais os formandos eram formados, incluindo as atividades extra-

curriculares, isso porque a investigadora permanecia em trabalho no polo o dia inteiro (das 7horas às 17h30).

#### **2.5.3.4. Recolha de dados no Polo 3**

O trabalho de campo no Polo 3 durou cerca de 4 semanas consecutivas. A primeira semana destinou-se a contactos e encontros preparatórios, início da observação de atividades de planificação e as restantes 3 serviram essencialmente para a observação de aulas de 4 formadores, observação do acompanhamento dos formandos ao estágio por 2 formadores e entrevista ao gestor da PP e estágio (EPolo3).

O trabalho começou com a realização de dois encontros com o Diretor Pedagógico do polo para preparar o processo, seguiu-se a seleção dos participantes (dentro do leque sugerido pelo Diretor Pedagógico em função dos critérios apresentados) e a consulta de documentos curriculares (programas das disciplinas a serem observadas, etc.). Seguiram-se os contactos com os formadores potenciais participantes e a realização do trabalho preparatório, similar ao desenvolvido nos outros 2 polos na 1ª semana. Na 2ª semana, neste polo, também, foram realizados encontros com os GD e iniciada a observação da planificação de aulas (dosificação). No decurso das 3 últimas semanas fez-se a observação sequenciada de 8 - 10 aulas (de 50 minutos cada uma) dos formadores Mara, Yara, Márcio e Samo (2 da disciplina de Matemática e os outros 2 de Psicologia). Os formadores tinham idades de 30 a 54 anos, experiência profissional na FP de 5 a 22 anos e nível académico de licenciatura. Nesse mesmo período fez-se o acompanhamento dos formandos na PP (vertente estágio) por 2 formadores (Formador 1Es e Formador 2Es). No fim do processo, na última semana, foi entrevistado o gestor de PP e estágio (EPolo3), para esclarecimentos pertinentes de aspetos gerais ligados a atividade letiva (nos mesmos moldes que nos polos 1 e 2).

Neste polo, procedeu-se do modo similar ao dos outros 2 polos anteriores, em relação à transcrição e análise de aulas, como se apresenta nos resultados no Capítulo VII. E, tal como naqueles polos, neste caso também, a sistematização e análise de dados (da observações e entrevista) foi finalizada posteriormente.

#### **2.5.3.5. Recolha de dados no Polo 4**

O trabalho no Polo 4 foi realizado de forma continuada durante 4 semanas. Na primeira semana foram realizados os contactos iniciais e encontros preparatórios e iniciada a observação de atividades de planificação. Nas restantes 3 semanas ocorreu sobretudo a observação de aulas de 4 formadores e entrevista ao gestor de PP estágio (EPolo4).

A atividade começou com dois encontros, um com o Diretor do polo e outro com o Diretor Pedagógico, para a preparação do processo. Seguiu-se a seleção dos participantes, nos mesmos moldes que nos polos anteriores, e consulta de documentos curriculares. Em relação aos contactos com os formadores potenciais participantes, também realizados nesta semana, o procedimento foi igual ao dos outros 3 polos.

Na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> semanas fizeram-se reuniões com os GD e a observação da planificação de aulas nesses GD, mas de facto só 2 formadores compunham um grupo pois os outros 2 eram os únicos nas disciplinas que lecionavam.

No decurso das 3 últimas semanas observou-se de forma seguida 8 - 10 aulas dos formadores seleccionados, Nuno, Vilma, Dário e Cabral, um dos quais era bacharel e três licenciados, com idades de 34 a 53 anos, lecionando disciplinas de Metodologia de Ensino de Matemática, Metodologia de Ensino Bilingue e de Psicologia. A experiência profissional desses formadores na FP variava de 4 a 20 anos.

Neste polo não foi possível observar os formadores no acompanhamento da PP porque, além desta ter iniciado muito tarde, quase no período final do período em que recolhemos os dados no polo, nos foi informado que na fase inicial da PP os formandos não careciam de acompanhamento de formadores. Ora, como a nossa intenção era observar os formadores e não os formandos, a observação dessa ação ficou inviabilizada. Lembra-se que o curso em vigor neste polo não prevê estágio, contempla apenas PP. Na 3<sup>a</sup> semana foi entrevistado o gestor da PP (EPolo4) para esclarecimentos, como se fez também nos outros polos.

No resto, sobre transcrição de aulas e análise dos dados recolhidos, tudo se desenrolou de forma similar ao que ocorreu nos polos anteriores.



### **2.5.3.6. Análise e discussão de resultados do estudo intensivo**

Nesta etapa concluiu-se a sistematização de dados de toda esta fase, já iniciada nas etapas anteriores, e procedeu-se à análise global de resultados e respetiva triangulação de dados e/ou de resultados de diferentes fontes (por exemplo, da análise documental, análise de questionários e observação de aulas), como se apresenta nos capítulos VI e VII. A triangulação visou aferir o distanciamento/proximidade da atividade docente do conceito de profissão e explicitar os pontos críticos e prováveis implicações. Salienta-se que a triangulação (de fontes), como um procedimento que confere fiabilidade à investigação (Yin, 1994, 2015; Stake, 1995; André, 2001; Coutinho, 2014; Amado, 2013, Júnior, Mello & Leão, 2011), é um critério de aferição de qualidade fortemente recomendável nos estudos de caso. Nesse contexto, encoraja-se, ainda, uma descrição pormenorizada o máximo possível do processo, “todos os passos operacionais do estudo, e a conduzir a investigação como se alguém estivesse sempre a espreitar por cima do ombro” (Yin, 1994, p. 37 *apud* Coutinho e Chaves, 2002, p. 234), alegadamente porque essa atitude cria condições para que outros investigadores possam se inspirar nessa investigação e, nos casos em isso for possível (porque comparável), retirar dela algo útil para a sua própria investigação, através da reconstrução e uso do procedimento descrito no caso (Júnior, Mello & Leão, 2011).

### **2.5.4. Conclusão da redação do relatório do estudo - 4ª fase**

A última fase do trabalho foi a finalização da produção do relatório do estudo, sobretudo quanto às principais conclusões, recomendações e implicações para estudos futuros, uma vez que a redação do relatório foi um processo contínuo presente em todas as fases da investigação, como se percebe no quadro síntese V.2., abaixo apresentado, na sequência do que foi anteriormente referido.

**Quadro V 2: Fases do desenvolvimento do estudo**

<b>Fases</b>	<b>Etapas</b>	<b>Atividades</b>	<b>Período</b>
<b>Fase 1</b>		Desenvolvimento do quadro teórico Recolha de documentos orientadores sobre FIP	Agosto - Dezembro 2011
<b>Fase 2</b>	<b>1ª Etapa</b>	Planificação da recolha de dados do estudo extensivo Construção da versão preliminar de instrumentos de recolha de dados do estudo extensivo	Outubro - Dezembro 2011
	<b>2ª Etapa</b>	Seleção e análise de documentos orientadores sobre FIP	Janeiro - Março 2011
	<b>3ª Etapa</b>	Elaboração e aplicação do questionário Início de análise do questionário	Novembro 2011 Junho 2012
	<b>4ª Etapa</b>	Elaboração de guião entrevista Entrevista a agentes -chave da FIP Início da Transcrição e análise das entrevistas	Maio - Julho 2012
	<b>5ª Etapa</b>	Conclusão e síntese do estudo intensivo	Agosto - Dezembro 2012
<b>Fase 3</b>	<b>1ª Etapa</b>	Planificação da recolha de dados do estudo intensivo Construção da versão preliminar dos instrumentos de recolha de dados do estudo intensivo	Janeiro - Fevereiro 2013
	<b>2ª Etapa</b>	<b>Estudo intensivo - Polo 1</b> Observação de aulas (Bola, Bruno, Sousa e Víctor) Observação de encontros de planificação de aulas Observação encontros de formação ou de coordenação Observação do acompanhamento da PP (Formadores A e B) Entrevista ao Gestor da PP (EPolo1) Transcrição de registos de aulas Início da análise de dados do Polo 1	Fevereiro - Março 2013
	<b>3ª Etapa</b>	<b>Estudo intensivo - Polo 2</b> Observação de aulas (Dalila, Daúd, Fábio e Valdo) Observação de encontros de planificação de aulas Observação encontros de preparação da PP Entrevista ao Gestor da PP (EPolo2) Transcrição de registos de aulas Início da análise de dados do Polo 2	Março - Abril 2013
	<b>4ª Etapa</b>	<b>Estudo intensivo - Polo 3</b> Observação de aulas (Mara, Márcio, Samo e Yara) Observação de encontros de planificação de aulas Observação encontros da formação ou de coordenação Observação do acompanhamento de estágio (Formadores 1 e 2) Entrevista ao Gestor da PP (EPolo3) Transcrição de registos de aulas Início da análise de dados do Polo 3	Maio - Junho 2013
	<b>5ª Etapa</b>	<b>Estudo intensivo - Polo 4</b> Observação de aulas de (Cabral, Dário, Nuno e Vilma) Observação de encontros de planificação de aulas Entrevista ao Gestor da PP (EPolo3) Transcrição de registos de aulas Início da análise de dados do Polo 4	Maio - Junho 2013
	<b>6ª Etapa</b>	Análise de dados do estudo intensivo	Agosto 2013 - Julho 2014
<b>Fase 4</b>		Conclusão da elaboração do relatório final do estudo	Agosto 2014 – Setembro 2015

---

**CAPÍTULO VI**  
**ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO**  
**EXTENSIVO**

---



## CAPÍTULO VI

### ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXTENSIVO

#### 1. Análise de documentos orientadores da Formação de Professores do Ensino Básico (Ensino Primário)

Dada a sua natureza e funções, teoricamente considerou-se importante analisar documentos do nível macro do Sistema Educativo que norteiam a Formação de Professores, com incidência particular na do Ensino Primário (EP), por se entender que fornecem (ou deviam fornecer) orientações gerais básicas para a conceptualização e operacionalização da Formação Inicial de Professores.

Nessa perspetiva, partindo do mais lato para o mais específico, são seguidamente analisados seis (6) documentos orientadores essenciais, tanto para a explicitação da intencionalidade da FP como do perfil profissional almejado para o professor do Ensino Básico (Ensino Primário), nomeadamente: **(1) Lei do Sistema Nacional de Educativo** (Lei mãe do Sistema Educativo); **(2) Política Nacional de Educação** (um documento do Governo: 1995-1999); **(3) Plano Estratégico da Educação 2012 - 2016** (um documento do Ministério da Educação que explicita e operacionaliza a Lei e Política de Educação); **(4) Estratégia de Formação de professores 2004 - 2015**<sup>110</sup> (um documento ministerial que trata especificamente da Formação de Professores do Ensino não Superior) e **(5) e (6) Planos/programas curriculares dos cursos de FIP 10<sup>a</sup> classe + 1 e 10<sup>a</sup> classe + 3** (documentos nacionais para a FIP produzidos pelo INDE, que corporizam os currículos prescritos em vigor nos IFP).

No fundamental, o olhar sobre estes documentos centrou-se na FIP do Ensino Básico (1<sup>a</sup> - 7<sup>a</sup> classe), sendo que, num primeiro momento, a análise realçou o que está neles plasmado sobre o assunto e seguidamente o discute.

<sup>110</sup> Por razões que não cabe aqui discutir esta estratégia não chegou a ser aprovada mas tem sido suporte da reflexão e a acção neste campo.

### **1.1. Lei nº6/92 de 6 de Maio (Lei do Sistema Nacional de Educação)**

A Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), “instrumento Jurídico onde se estabelecem os fundamentos, princípios e objetivos da educação em Moçambique” (Lei nº4/83, p. 1), foi criada em 1982 e revista em 1992 para a versão em vigor: Lei nº6/92 de 6 de Maio que revoga a Lei nº 4/ 83 de 23 de Março. Quanto à FP, esta lei determina como um dos objetivos gerais do SNE: “*formar o professor como **educador e profissional** consciente com profunda preparação política, ideológica, científica e pedagógica, capaz de educar os Jovens e adultos*” (Artigo 3, alínea a) e indica a formação como uma das modalidades especiais de ensino escolar (Artigo 28. 1, alínea e) a ser regida por disposições específicas. No Artigo 33 dá-se a indicação de que a formação de professores **é realizada por instituições especializadas** e visa:

- Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.
- Conferir no professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica.
- Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de **formação científica, técnica e psicopedagógica**<sup>111</sup>.

Por fim, no Artigo 34, a lei determina o “nível básico” (equivalente a 10ª classe) como a formação mínima exigida para se lecionar no Ensino Primário do 1º grau (EP1) - 1ª a 5ª classe, sendo que a 7ª classe é o nível necessário para se aceder a esse curso de FIP. Já para a FIP do Ensino Primário do 2º grau (EP2) - 6ª e 7ª classes, que deve ser de nível médio (equivalente a 12ª classe), os candidatos devem possuir no mínimo a 10ª classe.

Olhando para o preceituado na lei, importa ressaltar que, como se referiu no Capítulo III deste estudo, desde o ano de 2007<sup>112</sup>, no Ensino Público, a formação de professores de Ensino Primário/Ensino Básico (1ª-7ª classe) é desenvolvida essencialmente por IFP distribuídos por todas as províncias do país, tem um ano de duração e o nível mínimo de escolaridade exigido para o ingresso é 10ª classe ou equivalente (por isso essa formação é vulgarmente designado curso de 10ª + 1) e,

---

<sup>111</sup> Os sublinhados são da responsabilidade da investigadora e não constam no texto original.

<sup>112</sup> Diploma Ministeriais nº41/2007 e Diploma Ministerial nº42/2007 de 7 de Dezembro de 2006

presentemente, está em fase piloto/e expansão gradual nos IFP, desde o ano letivo de 2012, um novo curso com 3 anos de duração (10<sup>a</sup> + 3) com qualificação de nível médio, para substituir aquele. Note-se que, atualmente, o nível mínimo de ingresso na FIP do Ensino Básico é 10<sup>a</sup> classe, e não 7<sup>a</sup> classe como refere a lei. E, a nosso ver, isso configura um relativo avanço na elevação do nível de FIP.

Quanto à **função e responsabilidade de ensinar**, a lei as atribui ao professor, sendo que a formação para essa atividade que deve conferir ao professor a necessária formação específica para a desenvolver é o que o legitima para o efeito. Aliás, isso vai ao encontro da visão largamente defendida, difundida e fundamentada por diversos investigadores deste campo, no tocante à legitimação da ação docente, cujo pensamento subscrevemos, quando argumentam que a tarefa de ensinar do professor deve decorrer, não só da função que lhe é socialmente atribuída, mas também da posse de um saber específico para a exercer (Schön, 1983, 1987; Cochran-Smith & Lytle, 1999a, b; Shulman & Shulman, 2004; Shulman, 2012; Roldão, 2007a, b; Nóvoa, 2009a, b, entre outros).

Como se mencionou antes, a lei explicita a particularidade de a FP dever ser proporcionada por instituições especializadas e autorizadas para o efeito, indicando que é ao professor a quem cabe a responsabilidade de educar e formar jovens e adultos e deve ter uma formação **profissional, científica, psicopedagógica e metodologicamente sólida**. Todavia, entendemos que a ausência, na lei moçambicana ou outro documento a ela complementar, de uma caracterização mais detalhada e objetiva do perfil geral desse professor não favorece um alcance substantivo do que significa ser profissional/e, nem do que é ter uma sólida formação **científica, psicopedagógica e metodológica**. As disposições específicas para reger esta formação, referidas na lei, que concorrerem para a objetivação e a operacionalização destas intenções, não foram posteriormente elaboradas e constituem uma lacuna evidente na abordagem da FP. De facto, fazem falta, neste nível macro, indicadores que permitam clarificar o perfil de saída ou o desempenho desejado no professor a formar.

Para elucidar um pouco a necessidade da objetivação do perfil pretendido do professor, face à multiplicidade de sentidos induzidos por interpretações diferentes, e

até discrepantes, que a falta dos referidos indicadores pode gerar, olhando apenas para o termo *profissional*, por exemplo, como se referiu no Capítulo IV, segundo Monteiro (2010), ele pode ser entendido como designação atribuída a quem executa uma atividade regularmente e é pago por isso; alguém que faz bem o que faz; alguém que pertence a um reconhecido e prestigiado grupo ocupacional (aceção restrita de profissão). Por isso, é importante esclarecer do que se está a falar quando se usa o termo, sob o risco dele ser apropriado de forma divergente no atinente ao conceito a ele adstrito, mesmo dentro de uma mesma comunidade profissional.

Outra questão que chamou a nossa atenção e suscitou uma indagação que compartilhamos é: como se consegue uma formação profissional sólida científica, pedagógica e metodologicamente, com um nível de formação académico tão baixo e um tempo de formação de professores tão curto (equivalente a 10<sup>a</sup> classe para cursos de 10<sup>a</sup> + 1 e a 12<sup>a</sup> classe nos cursos agora em fase piloto 10<sup>a</sup> + 3)? Não se estará diante de um nível discursivo pujante sem possibilidade de alcançar a correspondente robustez ao nível da implementação? Isto, sobretudo, se considerarmos que, por exemplo, como foi referido no Capítulo III do estado da arte deste estudo, no âmbito de cursos Pós-Bolonha, o nível da FIP do Ensino Primário foi deslocado para o 2<sup>o</sup> ciclo - Mestrado (Pintassilgo & Oliveira, 2013) e na África Subsaariana, região com imensas dificuldades no campo da educação de que Moçambique faz parte, sendo apontado como o único país desta região a formar professores com qualificações abaixo do nível médio (Duarte, Dias & Cherida, 2009).

Associado a isto, e tendo em conta que a FP para o EP2 (6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes) até 2007 era já de nível médio, reiteramos a contraproducência, que foi o facto de a busca do cumprimento do Objetivo do Desenvolvimento do Milénio, de atingir o Ensino Primário Universal até 2015 ter recorrido ao abaixamento das qualificações dos professores (porque como se referencia no Capítulo III foi esta a principal justificação do poder político para o fazer), na medida em que está largamente estudado que as qualificações dos professores são um dos fatores chave para a garantia de um ensino de qualidade.



## 1.2. Política Nacional da Educação, 1995

Elaborado na sequência do Programa Quinquenal do Governo (1995-1999)<sup>113</sup>, a Política Nacional de Educação reporta-se aos objetivos e princípios gerais do SNE e aos objetivos para cada nível de ensino escolar e apresenta, em linhas gerais, os objetivos primordiais da educação em Moçambique e a estratégia de sua implementação. Segundo este documento, a ação estratégica prevista ao nível da formação de professores para o Ensino Primário é a “*melhoria das qualificações e da competência profissional do corpo docente*”(p. 177). Esta ação aparece associada a três aspectos, através dos quais se procura concretizá-la, nomeadamente: expansão do acesso; melhoria da qualidade e relevância e ainda educação especial.

**Expansão do acesso** - no concernente a este elemento, a política prevê a (i) “*criação de ambiente escolar sensível ao género, através de identificação e definição das modalidades e organização no processo educativo e de mudanças nos programas de formação de professores*” e ainda (ii) o “*aumento do número de professoras recrutando-as nas respetivas comunidades e melhorando as condições de vida e de estudo nos centros de formação*”(p. 178).

**Melhoria da qualidade e relevância** - quanto a este ponto, a aposta política indica duas medidas: (a) Formação Inicial e em Exercício de Professores; e (b) motivação dos professores. Sobre (a) **formação inicial** prevê-se a substituição gradual dos cursos de FP de 7<sup>a</sup> + 3 por cursos de 10<sup>a</sup> + 2, a serem ministrados por Institutos de Magistério Primário (IMAP). Além disso, prognostica-se a introdução de cursos de Bacharelato ou Licenciatura, em conexão com a UP, quer para FIP do Ensino Primário, quer para professores deste nível de ensino em geral. O documento em questão também especifica e enumera as ações a realizar na FIP nos termos abaixo apresentados:

*Medidas mais específicas, no âmbito da formação inicial de professores, incluem as ações que se seguem:*

- *Introdução do modelo definitivo da formação inicial de professores primários (10<sup>a</sup> + 2) e implementação de um sistema de acompanhamento eficaz após a formação.*
- *Decisão sobre as mudanças a introduzir na formação de professores, de modo a ser possível a utilização de apenas 2 a 3 professores por turma no EP2, sendo um para a área de Ciências Naturais e outro para a de Ciências Sociais.*

<sup>113</sup> Primeiro Governo eleito democraticamente em Moçambique

- *Início da formação de professores para o ensino especial.*
- *Início da formação de professores para atender a turmas múltiplas<sup>114</sup>.*
- *Elaboração de critérios de selecção e de um programa de formação para os Directores das escolas primárias.*
- *Definição do sistema de formação de professores, clarificando a articulação entre os programas de formação inicial e em exercício (p. 179).*

Quanto à (b) **motivação dos professores**, as medidas são dirigidas aos professores em exercício e são fundamentalmente: aumento salarial; melhoria das condições de trabalho; revisão de carreiras de modo a torná-las mais atraentes e adequadas às exigências do momento atual; valorização da experiência para a progressão na carreira; revisão do estatuto do professor para incluir benefícios como acesso do professor e seus filhos à educação, à assistência médica e medicamentosa, bem como à habitação através de uma política de fomento habitacional (p. 180).

**Educação especial** - neste aspeto a ação prevista na política educativa no concernente a FP é “*formação de professores itinerantes, fornecimento de materiais de ensino e equipamento e concepção de planos de estudo flexíveis para crianças com necessidades educativas especiais*” (p. 180).

Olhando para o que está plasmado neste documento, na nossa ótica, a **Política Nacional da Educação de 1995** - um dispositivo legal produzido há quase 20 anos, no 1º mandato do 1º Governo saído de eleições multipartidárias (1995-1999) em Moçambique - carece de revisão e atualização em alguns aspetos relevantes como duração da FIP do ensino primário e nível mínimo exigido para o acesso a essa formação. Sobre as ações contidas no documento, antes assinaladas, sublinhamos que na questão da expansão do acesso a ação estratégica privilegiada foi a **promoção do acesso das raparigas**, tanto no Ensino Primário como no ingresso para a FP deste nível. E, efetivamente, as estatísticas indicam que, no Ensino Primário, o número de alunas e de professoras tem vindo a crescer (PEE 2012-2016), podendo esse facto indicar que a estratégia está a surtir os efeitos desejados.

Sobre a melhoria da qualidade e relevância, os modelos de formação e o nível de formação académico-profissional dos professores (reconhecidos pelo documento em análise como baixo e integrando professores com lacunas), importa realçar, como já

---

<sup>114</sup> Turmas múltiplas - alunos de diferentes classes e integrados numa única turma, assistidos pelo mesmo professor.

se fez menção neste estudo, que continuam instáveis e a formação acadêmico-profissional oferecida pelos IFP é baixa. Na verdade, passados quase 20 anos após a aprovação desta política, a FP do EP continua a ser de nível equivalente a 10<sup>a</sup> classe. E, em vez de se consolidarem, os modelos organizativos de FP tem variado sistematicamente. As turmas do EP são organizadas por classes e não por ciclos de ensino, como o documento em análise previa e, no cômputo geral, a FIP do EP também não é de nível superior, nem expressivamente feita pela UP como se ambicionava.

Na verdade, a melhoria das qualificações e da competência profissional do corpo docente parece não ter evoluído significativamente, pois, além da questão das qualificações académicas-profissionais baixas, há pouca clareza quanto ao que se pretende ao nível da competência do professor. O estatuto e motivação de professores (assumidos pela lei como baixos) não parece que estejam a melhorar, antes pelo contrário, pois, como se fez menção no Capítulo III deste trabalho, o curso (10<sup>a</sup> + 1), atualmente em vigor, marca um recuo na FP e configura uma desvalorização profissional do professor, visto que os candidatos ingressam nele com 10<sup>a</sup> classe ou equivalente, fazem uma formação profissional de 1 ano, que, no entender do Ministério da Educação, os qualifica para serem professores. Porém, em termos de graduação, o nível desses professores continua a corresponder ao de 10<sup>a</sup> classe e é como tal que são tratados no tocante ao pagamento do salário. Ou seja, em termos salariais é como se aquele ano de formação que os “especializa” para a docência não tivesse existido<sup>115</sup>. Mais uma vez, parece haver disparidade entre as intenções expressas na lei e estratégias de implementação vaticinadas e a sua real concretização através dos dispositivos que lhe dão corpo (o Despacho sobre cursos de 10<sup>a</sup> + 1 nos IFP, remetendo para O Plano Curricular 10<sup>a</sup> classe + 1 ano cujo curso é de nível equivalente a 10<sup>a</sup> classe, por exemplo, é revelador disso).

Sobre a motivação dos professores, importa mencionar que, embora, a rigor, as ações listadas no documento da Política de Educação em análise se situem no âmbito da formação de professores em exercício, foram contempladas nesta análise por se

---

<sup>115</sup> Bem ilustrativo disto é o facto de, nos casos em que por falta de professores o sistema contratar professores sem formação com nível académico de 10<sup>a</sup> classe e os colocar na mesma categoria profissional que os professores iniciantes graduados nos cursos de FIP de 10<sup>a</sup>+1 e auferem o mesmo salário que estes.

entender que a sua concretização pode melhorar a imagem da atividade docente e gerar representações positivas sobre o “ser professor”. E isso pode ser importante para a FIP e para a imagem da profissão, já que pode concorrer para cativar melhores candidatos para a FIP.

Quanto ao Ensino Especial, a ação prevista não passou do plano intencional. Na realidade, ainda não são formados professores itinerantes nem estão disponíveis, no terreno, material de ensino, equipamento e planos de estudo flexíveis para atender crianças com NEE. Aliás, o PEE 2012-2016 o reconhece (p. 62).

A finalizar este ponto, é importante destacar que, embora avance ideias sobre as áreas (matérias a privilegiar), o documento político que acabamos de analisar é pouco orientador sobre o perfil do professor pretendido e não remete para outros instrumentos que o façam.

### **1.3. Plano Estratégico da Educação 2012-2016**

Na sequência da Política Nacional de Educação do Governo e dos planos estratégicos precedentes, o **Plano Estratégico da Educação 2012-2016** destaca três ações a priorizar em relação aos professores, nomeadamente: formação, capacitação e motivação. Nesse sentido, o PEE 2012-2016 considera que um professor motivado, preparado e apoiado é crucial para a aprendizagem dos seus alunos. Assim, indica-se que a qualidade da formação, a provisão e o apoio pedagógico aos professores continuarão a merecer atenção central nesse plano. A formação de um professor deverá ser considerada no contexto da profissionalização da profissão, implicando isso, que além de atenção à formação inicial do professor, dar-se-á um maior enfoque na formação em serviço e ao acompanhamento do professor ao nível da escola e da sala de aula. E, na visão dos proponentes, isso exige uma orientação curricular centrada nas competências do professor e implicará maior ligação entre o desempenho do professor na sala de aula e a evolução na sua carreira (p. 50).

É importante sublinhar, ainda, que o PEE 2012-2016 reconhece a necessidade de: 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 direções de recursos humanos nos distritos e nas províncias, os

gestores das próprias escolas, etc.) e os responsáveis pelos currículos escolares. Assim, em atenção à complexidade e importância do sector ligado ao professorado, foi criada uma Direção Nacional para a Formação de Professores com a incumbência principal de melhorar o desempenho dos professores, privilegiando, entre outros aspetos, ações que garantam melhor integração da formação com o desenvolvimento profissional e promovam melhor colaboração entre os vários intervenientes dentro e fora do Governo (idem).

Por outro lado, o PEE 2012-2016 entende haver vários documentos que orientam para a melhoria de serviços de educação de sorte a conferir-lhes qualidade e aponta como exemplos disso, a Política Nacional de Educação, os planos estratégicos (sub) sectoriais, os planos curriculares, as Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEOS) e os regulamentos de ensino. Além disso, considera existir diversas fontes de informação (dados estatísticos, informação financeira e de recursos humanos, de exames, de estudos por amostragem, etc.) que sustentam os diferentes processos de monitoria e avaliação e, nesse âmbito, a supervisão integrada, a inspeção e o controlo interno são vistos como processos de avaliação. Nessa ordem de ideias, a expectativa é que o Sistema Integrado de Monitoria e de avaliação da Qualidade da Educação em Moçambique (SAQEM), recentemente criado, integre, consolide e refine os diversos instrumentos, processos e informações já existentes num só processo abrangente e coerente (p. 110).

Na senda do propósito contido nas estratégias principais de desenvolvimento (gestão) de recursos humanos, a formação, capacitação, motivação e retenção do pessoal docente e não docente são as grandes pretensões do PEE, cujo resultado esperado é ter professores formados, capazes de desenvolver nos alunos as competências do currículo, especialmente as de leitura, escrita, cálculo e resolução de problemas, e de habilidades para a vida. Assume-se que a concretização dessa pretensão passa pela adoção de uma estratégia integrada de formação de professores do Ensino Primário, e no caso concreto da FIP, no âmbito do PEE. Entende-se que essa estratégia passa por adopção de um currículo formativo profissionalizante, assente no paradigma baseado em competências e cujos graduados estarão habilitados a trabalhar em regime de monodocência de 1<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> classe e estarão aptos a:

- *Atender os alunos com dificuldades de aprendizagem;*
- *Trabalhar com o livro escolar na sala de aula;*
- *Implementar o currículo do ensino primário e, em particular, o sistema de avaliação e utilizar os programas de ensino na sua planificação de aulas;*
- *Ensinar a leitura e escrita;*
- *Implementar o Ensino Bilingue;*
- *Trabalhar em equipa;*
- *Trabalhar com os pais e encarregados de educação, promovendo a escola e os seus valores (p. 64).*

O PEE 2012-2016 refere também que o Novo Currículo da FIP, com duração de 3 anos, contempla dois anos de componente presencial que inclui um estágio de 300 horas letivas a decorrer no 2º trimestre do 2º ano do curso e afirma que existe uma orientação para o Novo Currículo incorporar conteúdos de saúde escolar, de Saúde Sexual e Reprodutiva (SSR), de prevenção e mitigação de HIV/SIDA, de género, combate de violência nas formações e capacitações de formadores. O documento menciona ainda a existência de indicações para melhorar os conteúdos programáticos da disciplina de Educação Física na FP, adicionando atividades lúdicas-desportivas.

A análise que nos é suscitada pela apreciação deste plano estratégico é de que ele clarifica e concretiza um pouco mais, quer os aspetos a melhorar na FIP como o que se pretende dos professores saídos dessa formação. Mesmo assim, entendemos haver necessidade de se esclarecer mais objetivamente o que significa melhorar a qualidade da formação de professores. Aliás, assumindo que a qualidade não é um conceito absoluto, parece pertinente explicar: o que é qualidade neste caso? Que característica deve possuir o professor para responder aos requisitos dessa qualidade? Parece-nos ser fundamental providenciar-se um Quadro Nacional de Qualificações Profissionais, que elucide as instituições formadoras sobre o perfil do professor. Até porque quem forma professores não são apenas as instituições públicas, outras há, que pela sua natureza e estatuto, não estão próximas dos fóruns de decisão onde as intenções deficientemente documentadas nos normativos são explicitadas. Por outro lado, atendendo a que, como se fez menção nos capítulos II e III da revisão de literatura deste estudo, a jusante, os resultados escolares mostram claramente que algo pode estar a falhar ao nível do que sucede na sala de aula, havendo já alunos a terminar o Ensino Primário sem terem desenvolvido as

competências básicas previstas (AfriMAT e OSISA, 2012; VSO, 2012). É, pois, crucial identificar-se, com mais precisão, os aspetos a melhorar no perfil profissional e nas competências dos professores, com vista à consecução da ambicionada qualidade de ensino. Obviamente, este posicionamento não pretende de modo algum escamotear a análise cuidada de um problema complexo, como é o da qualidade de ensino, nem imputar a responsabilidade das falhas do sistema, de que decorre a fraca qualidade de ensino, apenas ao professor. No entanto, como a ação do professor é o campo onde se joga a materialização efetiva do *currículo*<sup>116</sup> *planeado* pelo sistema educativo do qual emerge o *currículo real* (Ribeiro, 1998) apropriado pelos alunos, e que se pretende isomorfo ao primeiro, chamamos atenção para a pertinência de uma melhor explicitação dos problemas da FIP, desenho de ações concretas para os solucionar e definição de indicadores que possibilitem avaliar se os professores estão a ser (ou não) adequadamente formados. Isso é pertinente, constatado que está que “o ciclo de professores mal formados que prestam serviços de educação primária de baixa qualidade precisa de ser quebrado” (VSO, 2012, p. 49), como foi antes dito.

#### **1.4. Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015**

Mais alinhado com os planos estratégicos de educação de 2004-2008 e 2006-2011, a Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015 encontra também sequência no PEE 2012-2016. Segundo o próprio documento, essa estratégia “*reconhece a contribuição fundamental de um sistema efectivo e eficiente da formação de professores para a qualidade da educação e para o desenvolvimento nacional*” (p. 3) e funda-se em experiências recentes adquiridas sobretudo na última década, em estudos realizados sobre a FP e em consultas alargadas a todas<sup>117</sup> as partes interessadas - um grupo de referência representativo de todas essas partes (idem).

Ao nível da FIP a ação prevista na estratégia recai sobre quatro pontos:

**(1) Recursos Humanos** - neste campo a ideia é aumentar o número de professores formados. No entanto, considera-se haver carência de formadores com qualificações e

---

<sup>116</sup> Currículo aqui entendido como conjunto de aprendizagens socialmente consideradas importantes a ser concretizadas pela escola (conceito transversal ao pensamento de Maria do Céu Roldão).

<sup>117</sup> Atente-se, que embora o documento indique que o grupo de referência incorporou todas as partes interessadas não as discrimina pelo que não fica claro quem foi efectivamente consultado.

experiência adequadas para a tarefa que lhes cabe, indica-se que “*os formandos também estão geralmente mal formados para o papel que terão de desempenhar*” (p. 6) e prevê-se dificuldades de recrutar candidatos bem qualificados. Assim, para se ir ao encontro do pretendido, a estratégia propõe aumentar o número de instituições formadoras e equipá-las com materiais apropriados; criar uma rede de comunicação entre todas as instituições formadoras de professores que favoreça a troca de documentação e “*identificar e descrever o papel das universidades na provisão da formação de professores em geral e como provedoras de cursos de graduação, em particular*” (p. 12). O documento declara ainda, que a partir de 2009 haverá uma estrutura abrangente e interativa envolvendo todas as instituições de FP que colocarão à disposição uma FIP e um desenvolvimento profissional contínuo integrados, sendo que ao longo de 2013-2015 a FIP terá duração mínima de três anos e “*o ensino tornar-se -á uma profissão verdadeiramente qualificada*” (p. 13).

Relativamente a estas pretensões, é de salientar que ao abrigo do diploma que cria os IFP, atrás referido, grande parte dos professores do Ensino Básico (1<sup>a</sup>-7<sup>a</sup> classe) é formada pelo mesmo tipo de instituições - os IFP para cujo curso com duração de 1 ano (em vias de passar a ser de 3 anos) se ingressa com a 10<sup>a</sup> classe - e que as Instituições do Ensino Superior ainda não são as principais provedoras da FIP do Ensino Básico. Por outro lado, também importa frisar que não encontramos evidências da existência de uma estrutura abrangente e interativa envolvendo todas as instituições de FP e, com as dificuldades reportadas ao nível das qualificações dos professores, da qualidade da formação e dos formandos a que se foi fazendo referência, não nos parece realista dizer (pelo menos ao nível dos professores do Ensino Básico) que o ensino já seja uma profissão verdadeiramente qualificada como anuncia a estratégia. Aliás, os resultados dos alunos e a qualidade do Ensino Primário são preocupantes, na medida em que estão aquém do desejável (VSO, 2012). E o que de facto é reportado é que:

A qualidade da educação é um desafio fundamental para o sector, indicando dados recentes do SACMEQ que têm vindo a agravar-se nos últimos anos. É necessária uma abordagem abrangente para melhorar a qualidade de ensino através de: (i) desenvolvimento de padrões de qualidade escolar, (ii) criação de um quadro nacional de avaliação dos resultados da aprendizagem, e (iii) integração de vários esforços de formação, motivação e supervisão de professores,



especialmente para supervisão pedagógica em exercício e apoio aos professores (UNICEF, 2010, p. 133).

Neste âmbito, como se fez antes menção, parece essencial explicitar e socializar, quer o que se considera profissão neste contexto, quanto o entendimento dos mentores desta estratégia sobre *profissão verdadeiramente qualificada*, para permitir que os diferentes agentes do sistema educativo os assumam com o mesmo sentido.

Ainda ligado a este ponto, é de mencionar que no concernente ao perfil do formador de professores do Ensino Primário, cujas lacunas foram sendo denunciadas e assumidas, “em 2009 32% dos formadores de professores dos IFP não tinham formação pré-docência” (UNICEF, 2010, p. 125), há indícios de que estão a ser resolvidas e é disso indicativo o facto de, além do grau de licenciado, a seleção dos candidatos a formadores de professores ter passado a considerar com mais seriedade a posse da formação específica e experiência profissional no Ensino Primário, e ter incluído esse aspeto nos cinco requisitos anunciados para o recrutamento desses profissionais.

**(2) Estrutura da provisão de formação de professores** - relativamente a este aspeto, a inquietação tem a ver com a redução e estabilização dos modelos de FP, no tocante à estrutura dos cursos e à introdução de um Quadro Nacional de Qualificações que contribua para a atratividade da atividade docente, harmonização da formação e integração entre a FIP e o desenvolvimento profissional contínuo. Outro aspeto sublinhado prende-se com a questão de os modelos dos cursos atenderem às necessidades de “*professores especializados no ensino de classes iniciais, de crianças com necessidades educativas especiais e educação pré-escolar*” (p. 15).

Sobre materialização destas pretensões é de referir, como se fez menção no ponto precedente, que os modelos de formação reduziram, mas parece ainda cedo para se aferir com propriedade se estabilizaram, tanto que está em introdução gradual um novo modelo curricular. Aliás, a nossa perceção, no respeitante ao diálogo desenvolvido no contexto moçambicano sobre os modelos de formação de professores, é de que ele tem girado muito à volta da estrutura organizativa dos cursos e sua duração, havendo um número significativo de análises a ocuparem-se do

assunto<sup>118</sup> e parece dispensar-se pouca atenção ao conteúdo formativo (currículo) dos cursos em si. No nosso entender, já é tempo de corrigir e equilibrar este cenário, trazendo o conteúdo do curso e sua intencionalidade formativa para o centro do debate.

No atinente às necessidades educativas especiais e sua abordagem no âmbito da Educação Inclusiva, como os gestores do sistema ao nível macro e meso reconhecem, o foco ainda está centrado no nível discursivo e de instalação de condições materiais para o efeito. Os cursos da FIP, administrados nos IFP, não especializam professores para esse fim. Aliás, os formadores de professores não estão suficientemente preparados para formar nessa linha, pois não tem formação específica para o efeito.

**(3) Instituições formadoras** - neste ponto, o quadro reportado é de uma formação com significativas desigualdades relativamente ao nível formativo que confere (que vai do básico ao superior<sup>119</sup>), como se estima, olhando para o tipo de instituições formadoras. Para fazer frente a esta situação, a estratégia projeta *“tomar medidas para abordar a necessidade urgente de racionalizar, coordenar e efectuar uma provisão coerente da formação de professores”* (p. 7).

Sobre a realização deste propósito, constatamos que, embora tenha havido uma harmonização da oferta de formação nas instituições públicas de FP, na sequência da qual grande parte de professores do EP passaram a ser formada nos IFP e com recurso ao mesmo currículo prescrito, a formação oferecida ainda é de graduação baixa e as Instituições de Ensino Superior ainda não estão significativamente comprometidas com essa formação, como é desejável e sucede tendencialmente noutras partes do mundo. Na esteira deste quadro, refira-se que os proponentes desta estratégia para a FP alegam que o fraco envolvimento das instituições de ensino superior na definição da política para a FP se deve ao facto de estas não estarem sob

---

<sup>118</sup> Vide a título ilustrativo Niquice (2005) em *“Formação de professores Primários, construção do currículo”*, por exemplo.

<sup>119</sup> Os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) que até 2007 formavam professores para as escolas do EP1 (1ª a 5ª classe em cursos de 7ª+3; os Institutos Médios Pedagógicos (IMAPs) e Colégios de *Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo* (ADPP) formando professores para o EP2 (6ª e 7ª classes) em cursos de 10ª +2 e as instituições de Ensino superior (sobretudo UP e UEM) formando professores primários ao nível de licenciatura.

tutela<sup>120</sup> do Ministério da Educação e sublinham que a sua proposta não é de “**uma política centrada no que é ideal. Antes pelo contrário, as suas medidas baseiam-se na realidade concretas do país**” (p. 8).

Sobre este assunto, na nossa visão, mesmo aceitando plenamente que o plano deve respeitar o contexto e a realidade, entendemos que quando essa realidade não é satisfatória é preciso contrariá-la e orientar-se objetivamente para alterá-la a favor do desejável, ou seja, gerar outra realidade, outro contexto. De facto, a expansão do ensino e a luta pela erradicação do analfabetismo colocou e coloca muita pressão em termos de disponibilização de professores, mas a redução da qualificação de professores do EP2 (que já era do nível médio) e do tempo de formação específica para o EP para 1 ano (resposta transitória que se considerou ir ao encontro dessa realidade), a nosso ver, foi um infeliz recuo que a investigação vai confirmando: “a mudança para um programa de um ano deu origem a problemas de qualidade e gestão dos cursos” (UNICEF, 2010, p. 126), cujas consequências poderão refletir-se por longo tempo pois, como a investigação na área de educação em geral tem mostrado, os erros em educação além de caros são de correção morosa.

**(4) Natureza do ensino e da aprendizagem** - apesar de não ser alvo de tanta atenção como os modelos de cursos, a questão do conteúdo de ensino e do tipo de formação oferecido nos cursos de FP também tem sido alvo de reflexão e a estratégia para a formação de professores indica:

*Reconhece-se que a natureza do ensino e da aprendizagem que actualmente caracterizam a prática nas instituições de formação de professores, e subsequentemente nas escolas moçambicanas é, de certo modo, desactualizada e incompatível, quer com as normas regionais, quer com as internacionais (...). Em breve será introduzido um currículo reformado para o ensino primário, para o qual se está também a planificar o currículo de formação de professores, correspondente (...) O Governo reconhece que há uma falta de especialistas em questões relacionadas com o ensino primário. Esta questão terá de ser urgentemente abordada para garantir o sucesso na implementação dos novos currículos (p. 7).*

Decorrente destas constatações, foram avançados dois currículos de formação: o curso de 10<sup>a</sup> + 1 - em vigor desde 2007 - e o curso 10<sup>a</sup> + 3, concebido numa filosofia

<sup>120</sup> Em 2004 as IESs não estavam sob tutela do MINED mas desde 2009 estão existindo até um Vice-Ministro da Educação para o Ensino Superior.

de desenvolvimento de competências e em introdução gradual desde 2012, para substituir o curso de 10<sup>a</sup>+1. Sobre estes dois cursos, produzidos centralmente para serem implementados em todos os IFP para o Ensino Básico (Ensino Primário), fala-se nos dois pontos subsequentes desta secção (pontos 5 e 6).

No geral, consideramos que, mesmo havendo alguns aspetos carentes de explicação na *Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015*, parece haver clareza no documento sobre os principais problemas que afetam os professores e colocam em risco a qualidade de ensino. Contudo, parece faltar um plano de ação concreto, com indicadores precisos sobre os resultados pretendidos, bem como uma ação sistemática e sistémica com vista à recorrente propalada melhoria da qualidade.

### **1.5. Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (Curso 10<sup>a</sup> classe + 1)**

Concebido para uma formação de um ano de duração a ser proporcionada a candidatos com habilitações académicas mínimas de 10<sup>a</sup> classe:

*O Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário procura responder às exigências do novo Currículo do Ensino Primário, no que respeita à expansão da rede escolar e à elevação da qualidade da educação, fornecendo, em pouco tempo, professores com uma preparação profissional que os capacite a abraçar com sucesso a tarefa de educar o Homem moçambicano (p. 2).*

Nesse contexto, segundo este plano curricular, a FIP deve comportar uma dimensão académica, materializada através do conteúdo das disciplinas do curso; uma componente prática e reflexiva, que introduza o formando no contexto e prática profissional; e experiências, que incentivem os formandos para a mobilização, a integração dos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção, significando isso que:

*para além da aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários à prática docente, é essencial que o futuro professor desenvolva também uma atitude de análise sistemática da realidade, das estratégias pedagógicas utilizadas e dos resultados obtidos, com vista a uma constante inovação pedagógica que corresponda, em cada momento, às necessidades dos alunos e da sociedade (p. 4).*

Nessa linha, os seus concetores consideram que o Plano Curricular (PC) de um ano, composto essencialmente por disciplinas de metodologias de ensino de diversas disciplinas, prima por uma abordagem integrada da matéria, combina a formação académica e a profissional e tenta equilibrar a teoria e a prática (p 5).

Em termos de componentes, o Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário é constituído por: justificativa, princípios gerais, objetivos da formação, perfil do graduado, plano de estudos, objetivos gerais das disciplinas, orientações metodológicas da formação e avaliação.

### **1.5.1. Justificativa**

Os autores avançam dois tipos de justificação, um de natureza política e económica e outro de âmbito socio-cultural e educativa, para a opção por este plano curricular formativo de um ano, tomado como transitório e assumido desde o início como pouco adequado como se percebe nesta declaração: *“com o crescimento da economia será desenhado um modelo mais adequado de formação (...)”* (p. 6). O fundamento político e económico com que se procura defender este currículo tem a ver com a prioridade do Governo de melhorar o acesso ao ensino primário de modo a incrementar a taxa de escolarização para quase 100% até 2010 conflituando com a fraca capacidade financeira de pagar a professores qualificados, argumento que suportou a decisão política (exposta através do Ministério da Educação) de reduzir o tempo de formação e as qualificações dos professores. Segundo o Ministério da Educação, a justificação sócio-cultural e educativa para o efeito prende-se com a necessidade de adequar o PC e a FP aos desafios da sociedade contemporânea, tanto a nível nacional, como internacional, e ainda com a premência de pôr a FP em sintonia com transformação operada no PC do Ensino Básico (p. 5 - 6).

Olhando para este PC de formação de professores, como se referiu no Capítulo III e se fundamentou com base em resultados de estudos relacionados com competências dos alunos do EP, importa lembrar que fazer a expansão do ensino à custa da redução do tempo de FP e respectivas qualificações não foi, a nosso ver, uma estratégia eficaz e os reflexos negativos, quanto à fraca qualidade de ensino oferecido nas escolas primária públicas do país, poderão repercutir-se por longo tempo.

### **1.5.2. Princípios gerais**

Segundo o documento, a formação de professores para o Ensino Básico orienta-se pelos princípios pedagógicos estabelecidos no artigo 2 da Lei 6/92, do SNE focalizando os seguintes aspetos:

- *articulação teoria/prática numa perspetiva integrada;*
- *transferência de conhecimentos, atitudes e habilidades para a prática profissional e futura, e;*
- *inovação e a investigação* (p. 9).

Relativamente à *articulação teoria/prática numa perspetiva integrada*, na senda da indicação dos estudos sobre o assunto, na ótica dos proponentes, a intenção é integrar a teoria e a prática, procurando que esta funcione como elemento regulador da FIP sendo “*objecto de leitura e interpretação a partir de referentes teóricos*” (idem). Nesse sentido, a ideia é introduzir os formandos na realidade escolar desde a formação, permitindo-lhes estudar situações reais, detetadas na prática. Sobre este princípio, nós realçamos que, embora ele seja teoricamente interessante, não tem sido exequível, sobretudo devido à curta duração desta formação. O que deveras sucede é que “o curso do IFP é operado de cima para baixo, com apenas uma semana estipulada para a prática docente. Como resultado, os graduados dos IFP não adquirem a experiência de ensino e as competências de gestão de aulas necessárias” (UNICEF, 2010, p. 126). Segundo a mesma fonte, isto ocorre porque, dada a escassez de transporte para a realização da prática docente, os formandos devem optar pelas escolas mais próximas dos IFP, e, devido a esta situação, um elevado número de estagiários procura praticar as suas competências de docência num reduzido número de escolas e isso reduz ainda mais o tempo disponível para o desenvolvimento da experiência docente.

Sobre *transferência de conhecimentos, atitudes e habilidades para a prática profissional e futura*, o intuito é facilitar esse sistema através do “*uso dos processos de formação em que os princípios, orientações de base e modos de organização do trabalho são semelhantes àqueles dos modelos em que se pretende levá-los a funcionar*” (p. 10). O documento defende que a formação seja desenvolvida por métodos centrados nos formandos e se lhes conceda oportunidade de “*conceberem, implementarem e*

*avaliarem projectos educativos adequados às realidades com que deparam na prática pedagógica*” (idem). A nosso ver, este é outro pressuposto importante deste plano curricular que, pelas mesmas razões apresentadas em relação ao princípio anterior, também peca por inviabilidade na aplicação.

No atinente à *inovação e a investigação*, o entendimento é de que é importante dotar os formandos de conhecimento de metodologias, técnicas e instrumentos de investigação que lhes permita ou os capacite para uma intervenção educativa cientificamente fundamentada e inovadora. Os professores devem ter sempre acesso aos resultados da investigação científica em educação e, durante a formação devem desenvolver aptidões para *“caracterizar a realidade pedagógica, definir problemáticas e aprofundar”* (p. 11). Tal como os outros dois, este princípio é bastante ambicioso e não parece poder encontrar execução substantiva no tempo disponível para esta FP. Aliás, a falta de equilíbrio entre a forte intencionalidade formativa e as possibilidades reais de a concretizar parece ser o *calcanhar de Aquiles* que atravessa globalmente este plano curricular de formação de professores.

### **1.5.3. Objetivos da formação**

Segundo os proponentes, este Plano Curricular para Formação de Professores do Ensino Básico tem por finalidade a FP para o Ensino Básico (1<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> classe) e Educação de Adultos, dotando-os das competências e atitudes necessárias para o correcto exercício dessa ação (P. 11). Essa pretensão baseia-se nos 3 objetivos gerais da FP preconizados na Lei 6/92, artigo 33, anunciados no ponto 1 da presente secção, na qual já os analisamos.

### **1.5.4. Perfil do graduado**

No Plano Curricular da Formação de Professores do Ensino Básico, o perfil do graduado para professor do Ensino Básico compreende: (i) *nível pessoal e social*; (ii) *nível de conhecimentos científicos* e (iii) *nível de habilidades profissionais*, que procuram abranger todas as áreas de conhecimento e competências necessárias ao docente no processo de ensino-aprendizagem.

No (i) **nível pessoal e social** são elencados doze<sup>121</sup> aspetos do saber docente, ligados fundamentalmente a atitudes e valores como amor à pátria, respeito pelos direitos humanos, zelo, criatividade, ética e deontologia, entre outros.

A nossa observação sobre o que se preconiza neste nível é de que, embora seja difícil de operacionalizar, o desenvolvimento das atitudes e valores carece de uma ação formativa a ser contemplada no plano de estudos e isso parece não suceder neste.

Relativamente ao ii) **nível de conhecimentos científicos**, o perfil remete para o domínio do conhecimento dos conteúdos e metodologias das disciplinas do EB, domínio da estrutura de Línguas Bantu de Moçambique e Metodologias de Ensino Bilingue, do uso do vocabulário de cada disciplina, domínio das técnicas básicas de expressão e, ainda, para a contribuição na conservação do património cultural.

A nossa visão do que é aqui preconizado é de que os aspetos apontados são pertinentes, contudo importa referir que a questão da contribuição na conservação do património cultural está mais na linha de atitudes, mas, no nosso entender, ficaria melhor integrada no ponto (i) e, por outro lado, considerando que o ensino no EP1 é monodocente, o universo de conteúdos de aprendizagem necessário ao professor parece-nos demasiado vasto para ser apropriado em, apenas, um ano escolar.

No que respeita o (iii) **nível de habilidades profissionais**, expressa através de uma listagem de dezanove<sup>122</sup> (19) competências (pp. 13-14) (que vão desde o domínio

- 
- a) <sup>121</sup> tenha amor à pátria (respeite os símbolos nacionais: bandeira, hino nacional e emblema) independentemente da religião ou filiação partidária
  - b) promova uma cultura de paz, democracia e justiça;
  - c) demonstre respeito pelos direitos humanos, em geral, e da criança, em particular;
  - d) aplique as leis básicas do país, particularmente as relativas à educação e os procedimentos administrativos e organizativos inerentes à escola<sup>121</sup>;
  - e) demonstre ética e deontologia profissionais no exercício das suas funções;
  - f) promova a protecção e uso racional de recursos naturais;
  - g) participe proactivamente nas atividades sociais e práticas na comunidade, contribuindo para o seu bem estar e da sociedade;
  - h) seja auto-didacta, dinâmico, criativo e participe na formação contínua;
  - i) tenha auto-estima e afectividade equilibradas, que lhe permitam estabelecer vínculos sãos com os alunos, professores e pessoas da comunidade;
  - j) participe em acções de prevenção e combate ao consumo de drogas, HIV/SIDA, malária e outras doenças endémicas;
  - k) zelar pelo património do estado; e,
  - l) analise os fenómenos sociais e culturais e a sua interacção com o processo educativo (p. 12-13).



de aspetos relativos à planificação de aulas, tecnologias de informação até à gestão da aula), parece-nos que a lista em causa podia ser melhorada. Por exemplo, na questão do domínio de técnicas (j) faz parte de (ii) - *nível de conhecimentos científicos* - e não precisava de ser repetida neste ponto. Por outro lado, parece-nos que há aspetos que podiam ser mais condensados de forma que o detalhamento se situasse ao nível das disciplinas.

### 1.5.5. Plano de estudos

O plano de estudos do curso 10<sup>a</sup> classe + 1 apresenta duas opções: curso **regular** e curso de **inglês** e é composto por quinze (15) disciplinas distribuídas em 1440 tempos letivos (1200h), no curso regular, e sete (7) disciplinas distribuídas em 1460<sup>123</sup> (1440) tempos letivos (cerca de 1200h), no curso de Inglês, e ainda por cinco (5) temas transversais obrigatórios, em ambos os cursos, como se apresenta abaixo.

- 
- a) <sup>122</sup>conceba planos de aula, conjugando orientações do currículo do Ensino Básico centralmente definido integrando o currículo local;
  - b) produza, conserve e utilize materiais de aprendizagem;
  - c) identifique as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos;
  - d) valorize as experiências dos alunos na organização do processo educativo;
  - e) promova oportunidades iguais para todos, em particular para a da rapariga, crianças órfãs e vulneráveis e com necessidades educativas especiais ou deficiências;
  - f) demonstre capacidade de reflexão sobre a sua prática, modificando os métodos de trabalho para melhor responder às necessidades de aprendizagem dos alunos;
  - g) demonstre capacidade de trabalho em equipa, participando na dinâmica da escola, propondo e desenvolvendo iniciativas individuais e colectivas;
  - h) dinamize grupos de estudo formados por professores da escola ou da ZIP, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem;
  - i) estimule o desenvolvimento de alunos com inclinações específicas em determinadas áreas;
  - j) domine métodos, técnicas e estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem;
  - k) use estratégias e técnicas de ensino que contribuam para o desenvolvimento de valores e atitudes de participação, responsabilização e cooperação entre os alunos;
  - l) aplique formas de avaliação de acordo com os objectivos definidos para o Ensino Básico;
  - m) utilize os resultados da avaliação para melhorar o seu desempenho e o dos seus alunos;
  - n) garanta a colaboração de pessoas da comunidade em ofícios e outros trabalhos de carácter artístico, educativo e pré-profissional;
  - o) identifique recursos locais (materiais e humanos) que apoiem na implementação do currículo local;
  - p) domine estratégias de tratamento dos temas transversais;
  - q) aplique estratégias de recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem;
  - r) utilize as Tecnologias de Informação e Comunicação;
  - s) aplique os dispositivos legais (p. 13-14).

<sup>123</sup> Segundo o plano estudo abaixo o valor correcto é 1440, o erro decorre de uma falha no cálculo na carga horária total da disciplina de Línguas Bantu de Moçambique apresentado como 60 quando devia ser 40.

**Quadro VI.1: Plano de estudos do Curso 10<sup>a</sup> + 1 Regular**

NN <sup>o</sup>	DISCIPLINAS	Duração	Carga horária semanal		N <sup>o</sup> DE SEMANAS por Semestre		N <sup>o</sup> total de aulas - Curso		
			Semestre		1 <sup>o</sup> Sem.	2 <sup>o</sup> Sem.	1 <sup>o</sup> Sem	2 <sup>o</sup> Sem	Total
			1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	20	20			
1	Psicopedagogia	Anual	3	4	20	20	60	80	140
2	Introdução à Metodologia de Pesquisa-ação e TIC's	Semestral	3	0	20	20	60	0	60
3	Organização e Gestão Escolar	Semestral	3	0	20	20	60	0	60
4	Metodologias de Ensino de Educação Moral e Cívica	Semestral	2	0	20	20	40	0	40
5	Técnicas de Expressão em Línguas	Anual	2	2	20	20	40	40	80
6	Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa	Anual	2	4	20	20	40	80	120
7	Metodologias de Ensino de Ciências Sociais	Anual	3	3	20	20	60	60	120
8	Metodologias de Ensino de Educação Física	Anual	2	3	20	20	40	60	100
9	Metodologias de Ensino de Educação Musical	Anual	2	3	20	20	40	60	100
10	Metodologias de Ensino de Matemática	Anual	3	6	20	20	60	120	180
11	Metodologias de Ensino de Educação Visual	Anual	2	2	20	20	40	40	80
12	Metodologias de Ensino de Ciências Naturais	Anual	3	3	20	20	60	60	120
13	Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilingue	Anual	2	2	20	20	40	40	80
14	Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar	Anual	2	2	20	20	40	40	80
15	Metodologia de Ensino de Oficinas	Anual	2	2	20	20	40	40	80
	<b>TOTAL</b>		36	36	20	20	720	720	1.440

Fonte: Plano curricular da Formação de Professores para o Ensino Primário (p. 18)

**Quadro VI.2: Plano de estudos do Curso de Inglês 10<sup>a</sup> + 1**

NN <sup>o</sup>	DISCIPLINAS	Duração	Carga horária semanal		N <sup>o</sup> DE SEMANAS por Semestre		N <sup>o</sup> total de aulas - Curso		
			Semestre		1 <sup>o</sup> Sem.	2 <sup>o</sup> Sem.	1 <sup>o</sup> Sem	2 <sup>o</sup> Sem	Total
			1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	20	20			
1	Psicopedagogia	Anual	3	2	20	20	60	40	100
2	Organização e Gestão Escolar	Semestral	0	2	0	20	40	0	40
3	Língua Inglesa	Anual	27	26	20	20	540	520	1060
4	Metodologias de Ensino de Língua Inglesa	Anual	2	2	20	20	40	40	80
5	Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar	Anual	2	2	20	20	40	40	80
6	Metodologias de Ensino de Educação Moral e Cívica	Semestral	2	0	20	0	40	0	40
7	Línguas Bantu de Moçambique		0	2	0	20	0	40 <sup>124</sup>	40
	<b>TOTAL</b>		36	36	20	20	760	680 <sup>125</sup> 125	1.440 <sup>126</sup> 126

Fonte: Plano curricular da Formação de Professores para o Ensino Primário (p. 21)

<sup>124</sup> Valor corrigido pelo autor deste estudo porque a tabela original apresenta erro ao indicar 60 em vez de 40 como devia ser, como se referiu na nota precedente.

<sup>125</sup> Valor corrigido de 700 para 680 na sequência da correcção indicada na nota 15.

<sup>126</sup> Valor corrigido de 1460 para 1440 na sequência da correcção indicada na nota 16.

**Temas transversais obrigatórios:**

- *Educação de valores, direitos humanos, género e democracia;*
- *Saúde sexual e reprodutiva (ITS, HIV/SIDA);*
- *Saúde Escolar (primeiros socorros, doenças contagiosas mais frequentes em idade escolar, prevenção das principais doenças, nutrição, prevenção do consumo de drogas e bebidas alcoólicas);*
- *Educação Ambiental, e;*
- *Introdução à Informática.*

O que se nos oferece dizer sobre este plano de estudos, sobretudo se visto em conexão com os programas das disciplinas, é que ele é rico e abrangente mas apresenta um conteúdo bastante extenso para o reduzido tempo disponível para o curso. Por isso, não parece possível os formandos apropriarem-se de forma substantiva deste rol de matérias nesse curto período. Por outro lado, a elevada carga horária de contacto (1200h) das disciplinas, acrescido das horas, não especificadas, para a abordagem dos cinco temas transversais obrigatórios<sup>127</sup> e outros temas que os IFP entenderem pertinentes, ocupam todo o tempo semanal de trabalho considerado razoável, não sendo reservado tempo para o trabalho independente do formando, facto nada compatível com a filosofia de ensino centrada no estudante vaticinada neste currículo. É preciso lembrar que o tempo razoável de aprendizagem recomendado na filosofia do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA) e na abordagem de ensino por competências, normalmente é calculado a partir das 40 horas estabelecidas para a jornada semanal de trabalho (MEC, 2007). Na verdade, relativamente a este plano, se acrescentássemos um tempo mínimo de trabalho independente (por exemplo uma hora de trabalho independente para cada duas horas de contacto) à carga temporal apresentada no plano, o tempo passaria para mais de 1800 horas, significando isso que, implicitamente, no mínimo, está a exigir-se ao formando que trabalhe 45 horas por semana, ou seja 9 horas por dia, isto sem incluir o tempo gasto nos temas transversais. Outro aspeto que importa questionar é a exclusão da disciplina escolar

---

<sup>127</sup> O plano curricular indica que a estes temas definidos centralmente os IFPs podem acrescentar outros que considerem pertinentes e dá a entender que podem ser tratados dentro do tempo previsto para cada disciplina.

de *Introdução à Metodologia de Pesquisa-ação e TICs* do plano de estudos do Curso de Inglês. Isso parece pouco coerente com a filosofia do curso, na medida em que as competências que ela possibilita desenvolver são importantes para todos os professores e não apenas para os do curso regular.

#### **1.5.6. Objetivos gerais das disciplinas**

O PC elenca objetivos gerais transversais a todas as disciplinas e os gerais de cada disciplina integrada no plano de estudos (p. 22-31). Porém, como se disse antes, o olhar sobre esses objetivos, cruzando-os com os dos programas das disciplinas, dá conta da vastidão do conteúdo curricular através do qual se pretende formar e qualificar o professor. Por isso, é inevitável questionar a exequibilidade deste plano no limitado tempo disponibilizado, e com a intensidade pensada. Uma situação que pode ser ainda agravada pelo, já referido, frágil perfil de entrada dos candidatos aos cursos de FP do ensino primário nos IFP.

#### **1.5.7. Orientações metodológicas da formação**

As orientações metodológicas indicam que a FP deve fazer do formando o sujeito de aprendizagem, privilegiando métodos participativos como trabalho em grupo e debates, além de proporcionar condições para o estudo individual. Também se dá a indicação de que os formandos não terão estágio, mas, através das práticas pedagógicas realizadas em colaboração com as escolas anexas, serão gradualmente introduzidos na vida escolar, sendo que o formando:

- *no primeiro momento deverá assistir às aulas lecionadas por professores nas escolas, cabendo-lhe a missão de anotar o que observa;*
- *no segundo momento irá participar nas atividades de planificação levadas a cabo nas escolas; e*
- *no terceiro e último momento irá lecionar, na própria turma, numa ação de simulação*(p. 33).

Estas orientações são claras sobre as pretensões curriculares dos decisores sobre esta FP. No entanto, elas enfermam de inexecutabilidade, na medida em que as estratégias de ensino centradas no estudante carecem de tempo e o deste curso é demasiado limitado, quer para o universo de conteúdos a abordar, quer para o uso das estratégias enunciadas. Aliás, não obstante os vários benefícios decorrentes dos métodos participativos, a exigência de muito tempo de implementação é uma das

desvantagens que lhes são apontadas na literatura (Ribeiro & Ribeiro, 1989), precisamente para que esse facto seja atendido no momento de optar por tal tipo de métodos. Por outro lado, também não nos parece que um curso sem estágio profissional e com dificuldades no tocante às condições para a iniciação dos formandos na atividade da prática pedagógica, como são os casos de IFP sem escolas anexas e poucas escolas na periferia dos IFP para viabilizar essa intenção (UNICEF, 2010), tenha condições de conceder ao professor *uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica* e nem de *fazer do ensino uma profissão verdadeiramente qualificada*, enunciados no plano curricular.

#### **1.5.8. Avaliação**

O plano curricular indica que a avaliação deve obedecer a três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa e cada uma delas deve cumprir as suas funções em conjugação com as outras e, também, cada uma destas formas de avaliação deve servir várias finalidades. Além disso, defende-se que a avaliação não é um fim em si, ela deve estar ao serviço da aprendizagem, e nesse sentido:

*Os instrumentos e as formas de avaliação devem ser diversificados e articulados com as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem para permitir que o formando tenha maior participação na mobilização, pesquisa e articulação de conhecimentos e seja capaz de construir quadros de referência próprios, testar as suas próprias estratégias de aprendizagem e criar mecanismos de auto-controlo nessa aprendizagem (p. 34).*

A perspetiva de avaliação adotada no plano parece coerente com a filosofia defendida neste currículo e com a visão da avaliação da aprendizagem tendencialmente defendida pela investigação no tocante a esta matéria.

#### **1.6. Plano Curricular - Curso de Formação de Professores do Ensino Primário (Curso 10<sup>a</sup> classe + 3)**

Visando contribuir para a profissionalização da profissão docente, o Plano Curricular do Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário (PCCFPP) tem como desafio fundamental *“a formação de profissionais competentes, capazes de organizar e gerir situações complexas de aprendizagem, assegurando assim uma*

*educação de sucesso para todos*”(p. 7). E, entende a profissionalização como um processo de construção que inicia com FIP e prossegue no decurso de toda a carreira.

O nosso olhar sobre este PC recaiu sobre as suas componentes principais, a saber: enquadramento geral, princípios gerais da formação de professores, perfil do graduado, competências a desenvolver, estrutura curricular do curso de formação, plano de estudos, avaliação e as estratégias de implementação do currículo.

### **1.6.1. Enquadramento geral**

O enquadramento geral refere o contexto (socioeconómico e político e o contexto educacional); o novo paradigma da formação de professores e a formação para o desenvolvimento de competências profissionais.

No *contexto sócio-económico e político*, destaca-se o fraco enfoque no desenvolvimento do capital humano e situação de pobreza do povo, que desafia o Governo a empenhar-se na “*criação e expansão de oportunidades de emprego, geração de rendimentos e acesso a alimentos, educação e cuidados de saúde*” (p. 8). No *contexto educacional* enfatiza-se a preocupação de dar resposta aos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODMs), que fixam que, até 2015, as crianças de todo o mundo acedam à educação e terminem com sucesso o Ensino Primário, e sejam superadas as dificuldades que emanam da resposta a estes intentos em termos de qualidade de ensino e taxas de reprovação e de desistência, taxa de conclusão e o desenvolvimento das competências previstas nos programas de ensino, sobretudo a leitura, escrita e numeracia, descritas nos relatórios de estudos nacionais realizados nos últimos anos (INDE, 1999 a 2003) e internacionais (SACMEQ, 2000 e 2007). Sendo que, segundo o SACMEQ II (2000), 17.4 % dos alunos testados da 6<sup>a</sup> classe não sabia ler e, segundo o SACMEQ III (2007), a percentagem de alunos que não tinha desenvolvido as competências de leitura aumentou para 43.5% (p. 9). Repare-se que este quadro induziu o Ministério da Educação a repensar o modelo da formação de professores, como forma de melhorar a qualidade de ensino.

Assim, o *novo paradigma da Formação de Professores*, que reconhece o papel central do professor na qualidade do ensino, surge para responder à situação descrita

no enquadramento contextual acima apresentado. E, no dizer dos seus proponentes é uma paradigma reflexivo que:

*visa desenvolver nos futuros professores o espírito crítico e prepará-los para a ação reflexiva sobre/e na prática pedagógica. Este paradigma constitui-se como a base da formação do professor profissional e tem como competências essenciais o saber analisar, saber reflectir, saber decidir e saber justificar (p. 9).*

A formação para o desenvolvimento de competências profissionais foi, na senda da tendência atual, em termos de modelo formativo, a opção eleita para formar professores com o desempenho desejado. O documento adota o conceito de competência assumido nos documentos da UNESCO e partilha a visão defendida por autores como Perrenoud (2001b) e Le Boterf (1995), que associam as competências não só à aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, mas também à capacidade de sua mobilização e utilização nas situações reais que o exijam. Nessa linha, apresenta-se um curso modular de formação de professores para a EP, de nível médio, com três anos de duração, dos quais os dois primeiros se destinam à formação inicial, num regime presencial (com função de conferir os fundamentos básicos necessários para a docência), e o terceiro é reservado à formação em exercício (para dar seguimento ao desenvolvimento de competências reflexivas já em contexto escolar). Relativamente aos módulos do curso, parte-se do pressuposto de que a conclusão de um módulo com sucesso constitui evidência de que o formando atingiu os padrões de desempenho definidos no plano para esse módulo.

Em termos gerais, parece-nos que o enquadramento do PC em análise é compatível com as preocupações atuais no campo da FP em geral e da sociedade moçambicana em particular, pois procura melhorar a FP, no intuito de sanar os problemas do fraco desempenho dos alunos e os protestos sobre a baixa qualidade e qualificações dos professores do EP que, como se tem estado a referir neste estudo, o muito contestado modelo de 10ªclasse+1 não tem conseguido atenuar. No entanto, este enquadramento geral ganharia em clarificar a função, neste curso, do ano concebido como sendo para a formação em exercício, uma vez que no próprio plano curricular se afirma que, terminados dois anos de formação, o formando está habilitado a lecionar em escolas primárias completas (1ª – 7ª classe) e, como se

percebe no plano de estudos, nessa altura o formando inclusive já terá realizado o estágio profissional. Na verdade, não se percebe bem porque o formando já está habilitado mas não é graduado senão depois de concluir com sucesso os módulos complementares que compõem o 3ºano. Se a ideia é incluir um período de acompanhamento à iniciação da profissão para professores em início de carreira, parece fazer mais sentido fazê-lo após a graduação, no período inicial do exercício da carreira dos *professores principiantes*, eliminando-se assim o estatuto ambíguo que este plano atribui ao 3ºano e aos módulos que integra.

### **1.6.2. Princípios gerais da formação de professores**

No concernente aos princípios gerais, segundo os proponentes, tal como o Plano Curricular do Curso 10ª classe + 1, o Plano Curricular do Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário (PCCFPP) inspira-se nos princípios pedagógicos estabelecidos no artigo 2 da Lei 6/92 do SNE e guia-se especificamente pelos seguintes:

- (i) Articulação entre a formação científica e pedagógica, orientada para a prática reflexiva e contextualizada;*
- (ii) Articulação entre a formação inicial e formação em exercício;*
- (iii) Abordagem transversal (p. 13-16).*

*(i) Articulação entre a formação científica e pedagógica, orientada para a prática reflexiva e contextualizada.* A organização do curso, que prevê prática pedagógica na escola desde o início da formação, estabelece ligação entre o conhecimento teórico e a sua aplicação prática e introduz o formando no campo profissional, permitindo-lhe um intercâmbio com professores orientadores, enriquecedor para o desempenho de ambas as partes. Outra ideia subjacente a este modelo de formação é de permitir que os *“professores experientes em exercício e aposentados possam desempenhar o papel de conselheiros aos formandos e aos professores novos e assim transmitirem a sua experiência prática”* (p. 14). A nosso ver, este princípio parece inscrever-se em tendências atuais do pensamento sobre a FP, refletidas em abordagens de autores como Cochran-Smith & Lytle (1999a), Formosinho (2009), Marcelo García (2009b) e Altet (2001), referidas no Capítulo III da revisão de literatura deste estudo, que classificam o conhecimento envolvido no ensino em *conhecimento para a prática*,



*conhecimento na prática e conhecimento da prática*, atribuindo um lugar de destaque ao último, dado que incorpora uma postura de não diferenciação entre o conhecimento formal e prático, ao considerar que o conhecimento é construído coletivamente, numa dinâmica de pesquisa, imbuído por um espírito colaborativo, dentro de comunidades locais. Esta ideia aproxima e favorece a interação entre o *conhecimento para a prática* (aquele que decorre da investigação universitária) e o *conhecimento na prática* (o que é adquirido na ação).

(ii) *Articulação entre a formação inicial e formação em exercício* - Segundo os proponentes, este princípio procura corporizar a noção de aprendizagem ao longo da vida, subjacente ao conceito de desenvolvimento profissional, cuja estratégia deve prever um sistema de formação contínua de professores em exercício, que responda às necessidades dos professores e sua progressão na carreira. Este princípio parece-nos relevante, tomando que fique bem assente que, em termos de plano de ação, ele não se cumpre exclusivamente no 3º ano do PC do curso, aqui em análise (cujos objetivos, como dissemos, não parecem muito claros), mas prossegue num *continuum* do qual a FIP é o ponto de partida (Marcelo García, 1999; Formosinho, 2009; Pryjma & Marcelo García, 2013).

(iii) *Abordagem transversal*. Neste PC a transversalidade remete: para a “*estratégia de integração de componentes curriculares ou competências que atravessam o plano de estudos e que deverão estar presentes em todos os momentos da FIP*” (p. 15); para temas transversais<sup>128</sup> relevantes ligados à vida quotidiana cujo conhecimento abrange diversos campos de saber e cuja abordagem se prevê decorra em todos os módulos numa dinâmica participativa; e ainda para abordagem do Currículo Local<sup>129</sup> (CL), uma componente do Currículo Oficial do Ensino Primário para cuja elaboração e gestão a FP deve capacitar os professores. Por outro lado, segundo este PC, a noção de

---

<sup>128</sup> Estão concebidos 6 temas transversais a saber: Educação para a cidadania (Direitos e Deveres do Cidadão, Direitos Humanos, Direitos da Criança, Cultura de Paz e Democracia, Educação Patriótica); Género e equidade; Saúde sexual e reprodutiva (SSR), ITS, HIV, SIDA e Habilidades para a vida; Saúde escolar e Nutrição (primeiros socorros, prevenção de doenças, nutrição, prevenção do consumo de drogas e bebidas alcoólicas); Segurança rodoviária; e Educação ambiental (preservação, uso sustentável, desastres naturais).

<sup>129</sup> **Currículo Local** é uma componente do Currículo Oficial do EP e integra conteúdos diversos de interesse da comunidade em que a escola está inserida. Esta componente compreende 20% do currículo definidos centralmente. Na FP, a sua abordagem envolve o domínio das técnicas de elaboração e gestão do CL na escola primária, o que pressupõe uma prática efectiva ao longo de toda a formação (PCCFPP, 2013).

transversalidade implica a consideração concomitante de outros conceitos que giram à sua volta, como são os casos das noções de *competência*<sup>130</sup>, *integração*<sup>131</sup> e *interdisciplinaridade*<sup>132</sup> (p. 15).

Na nossa visão, estes princípios parecem coerentes e pertinentes, por isso potencialmente favorecedores da melhoria da qualidade do professor em prol da pretendida melhoria da qualidade de ensino. Contudo, o nível de entrada dos formandos é baixo e o grau conferido pelo curso também o é. Por isso, não parece seguro que este plano, bastante ambicioso, possa ser atingido com a devida profundidade por formandos com nível de entrada de 10<sup>a</sup>, até porque, como se referiu no Capítulo III, vozes autorizadas e fundamentadas indicam haver formandos ingressando na FIP dos IFP sem saber ler e escrever e reclamam que o Governo recruta qualquer um para ser professor (VSO, 2012).

### **1.6.3. Perfil do graduado**

Do ponto de vista como o Comité de Conselheiros (2003, p. 129) o percebe, o perfil do graduado assenta em quatro pilares, nomeadamente: **Saber ser** - “ (...) preparar o homem moçambicano no sentido estético, espiritual e crítico”; **Saber conhecer** - que tem a ver com “educação para a aprendizagem de conhecimentos científicos sólidos e a aquisição de instrumentos necessários para a compreensão, a interpretação e a avaliação crítica dos fenómenos sociais, económicos, políticos e naturais”; **Saber fazer** - “que proporciona uma formação e qualificação profissional sólida, espírito empreendedor no aluno/formando, para que ele se adapte não só ao meio produtivo actual, mas também às tendências de transformação no mercado e na sociedade”; **Saber viver juntos e com os outros** - “que traduz a dimensão ética do Homem integral (...)” (P. 17). Com essas quatro dimensões todas desenvolvidas, pretende-se um graduado com capacidade de mobilizar, de forma criativa, o

---

<sup>130</sup> “A **competência** é entendida como a capacidade de utilizar um conjunto de recursos na acção. É um conceito integrador na medida em que congrega um conjunto de saberes para fazer face a problemas concretos na vida prática” (PCCFPEP, 2013, p. 15).

<sup>131</sup> “A **integração** define-se como uma operação pela qual diferentes elementos inicialmente dissociados se tornam interdependentes, para fazê-los funcionar de uma maneira articulada, em função de um determinado objectivo” (Roegiers & Deketele, 2004, p. 18 *apud* PCCFPEP, 2013, p. 15).

<sup>132</sup> “A **interdisciplinaridade**, neste caso, implica o estabelecimento de uma relação de entre as várias componentes do plano de estudos” (PCCFPEP, 2013, p. 15).

conhecimento necessário para planificar, organizar e gerir o processo de ensino e de dirigir e participar, proactivamente, em processos de desenvolvimento na escola e na comunidade (idem). Nesse sentido, considera-se que ao nível de *saber ser e saber viver juntos e com os outros* o graduado deve ser capaz:

- *Amar as crianças, a si próprio e ao próximo;*
- *Ter amor à pátria, promover a cultura de paz, a unidade nacional e o respeito pelos direitos humanos e da criança;*
- *Actuar com idoneidade e responsabilidade e de acordo com os princípios éticos e deontológicos da profissão docente;*
- *Participar no trabalho colaborativo, na escola e na comunidade e partilhar experiências com colegas de profissão;*
- *Assumir atitudes responsáveis perante a sua saúde e da comunidade, na prevenção do HIV/SIDA, malária, cólera e outras doenças, e no combate ao consumo do álcool, tabaco e demais drogas (p.18).*

Enquanto no tocante ao *saber conhecer e saber fazer* o graduado deve ser capaz de:

- *Leccionar em escolas primárias completas, proporcionando às crianças experiências educativas significativas e integradas;*
- *Utilizar o conhecimento científico na promoção de hábitos de vida saudáveis, prevenção de doenças, preservação do ambiente e uso sustentável dos recursos;*
- *Utilizar adequadamente estratégias de desenvolvimento da auto-estima e espírito crítico, de valorização da experiência da criança e dos saberes locais;*
- *Avaliar o processo de ensino e aprendizagem e administrar dispositivos de remediação de dificuldades de aprendizagem;*
- *Utilizar interactivamente os materiais de ensino e as TIC's, para o acesso ao conhecimento (p. 18).*

#### **1.6.4. Competências a desenvolver**

O PCCFPEP preconiza que o perfil antes descrito seja concretizado através do desenvolvimento de nove competências transversais, inseridas em três domínios, que funcionem como referência na operacionalização dos módulos do curso:

**Domínio pessoal e social** (saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar):

1. *Promove o espírito patriótico, a cidadania responsável e democrática, os valores universais*
2. *Comunica adequadamente, em vários contextos;*
3. *Age de acordo com os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente.*

**Domínio de conhecimentos científicos** (conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade):

4. *Demonstra domínio dos conhecimentos científicos do ensino primário;*
5. *Demonstra domínio dos conhecimentos das Ciências da Educação, relacionados com o ensino primário.*

**Domínio das habilidades profissionais** (saber fazer, saber operacionalizar os conhecimentos em função dos alunos, dos contextos, dos recursos):

6. *Planifica e medeia o processo de ensino-aprendizagem de modo criativo, reflexivo e autónomo;*
7. *Avalia necessidades, interesses e progressos dos alunos, adaptando o processo de ensino-aprendizagem à sua individualidade e ao contexto;*
8. *Desenvolve e utiliza estratégias e recursos didáticos estimulantes para situações concretas de aprendizagem;*
9. *Promove o auto-desenvolvimento profissional e envolve-se num trabalho cooperativo, colaborativo e articulado (p. 19-20).*

Cada uma destas nove competências é detalhadamente descrita em *elementos de competência, critérios de desempenho e evidências requeridas* permitindo, assim, aferir com precisão os resultados esperados em cada uma delas (p. 21-37), como se pode ver a título ilustrativo no quadro VI.3, referente à competência 3 (*Age de acordo com os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente*).

Sobre estas competências, embora a listagem das evidências requeridas elucidem sobre a capacidade de execução do elemento de competência em causa, a explicitação nem sempre é feliz. Senão vejamos, no exemplo da descrição da competência 3 no quadro VI.3, o segundo (2) elemento de competência “*Praticar valores deontológicos ligados à sua profissão*” apresenta como evidências requeridas: (a) “*Apresenta uma lista de valores deontológicos a serem implementados na escola*”; (b) “*Apresenta, por escrito, estratégias de prevenção e combate a atos de corrupção, ao nível da escola*”; e (c) “*Apresenta exemplos de situações vividas na escola, que atentam contra os valores éticos e deontológicos da profissão docente e as soluções adoptadas*”. Ora a) e b) significam claramente que o formando tem conhecimento sobre o assunto e não que os pratica e c) mostra que o formando pode possuir ou ter presenciado (ou não) ideias válidas de prática de deontologia, mas isso não significa, efetivamente, que na sua prática como professor ele vai agir de acordo com esses valores deontológicos da profissão. Por isso, no nosso entender, nem sempre saber bem como se deve proceder significa, necessariamente, que nas situações que o exijam procederemos em conformidade.

**Quadro VI.3: Competência transversal 3**

Título da Unidade de Competência	<b>(3) Age de acordo com os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente.</b>	
Descrição da Unidade de Competência	No final da formação, o graduado deve demonstrar atitudes/comportamentos éticos e deontológicos inerentes à função docente e educadora do professor e argumentar, com base em conhecimentos teórico-práticos e socioculturais, as implicações dos comportamentos anti-éticos de um professor.	
Elementos de competência	Critérios de desempenho	Evidências requeridas
1. Assumir valores éticos ligados à sua profissão.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explica o significado de deontologia e de ética;</li> <li>2. Identifica acções e atitudes incompatíveis (<b>Assédio/abuso sexual, alcoolismo, consumo de drogas</b>) com a profissão de professor primário;</li> <li>3. Reconhece o código de conduta do professor;</li> <li>4. Relaciona valores éticos ligados à sua profissão com valores socialmente aceites.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresenta cartazes com as regras de conduta do professor;</li> <li>2. Aplica os princípios éticos associados ao comportamento do professor, como um modelo a seguir;</li> <li>3. Faz intervenções pertinentes num debate sobre valores éticos da profissão docente..</li> </ol>
2. Praticar valores deontológicos ligados à sua profissão.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica valores deontológicos relacionados com a sua função em documentos oficiais, tais como o Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE), Código de Conduta do Professor e outros que orientam a conduta do professor);</li> <li>2. Discute as consequências resultantes da transgressão de regras de conduta do professor;</li> <li>3. Explica como se concretizam os valores deontológicos durante a sua formação;</li> <li>4. Define corrupção;</li> <li>5. Identifica actos de corrupção mais frequentes no sector da educação;</li> <li>6. Discute as formas de prevenção e combate da corrupção.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresenta uma lista de valores deontológicos a serem implementados na escola;</li> <li>2. Apresenta, por escrito, estratégias de prevenção e combate a atos de corrupção, ao nível da escola;</li> <li>3. Apresenta exemplos de situações vividas na escola, que atentam contra os valores éticos e deontológicos da profissão docente e as soluções adotadas.</li> </ol>
3. Relacionar valores com a cultura.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica valores (culturais, éticos, estéticos, económicos, entre outros);</li> <li>2. Explica a ligação entre valores éticos e a cultura de um povo;</li> <li>3. Identifica os valores ligados ao exercício da profissão de educador;</li> <li>4. Analisa problemas ligados à cultura no meio escolar e na comunidade e propõe soluções;</li> <li>5. Contribui de forma pertinente numa reflexão sobre dilemas éticos e deontológicos actuais ligados à profissão.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresenta, oralmente ou por escrito, um estudo de caso sobre os dilemas com que o professor se confronta na escola, relacionando-os com aspetos da cultura moçambicana;</li> <li>2. Aplica os conhecimentos sobre cultura, no contexto da escola;</li> <li>3. Faz intervenções pertinentes num debate sobre dilemas éticos da profissão docente.</li> </ol>
4. Desenvolver estratégias pedagógicas conducentes ao sucesso de todos os alunos, com ética e profissionalismo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica estratégias pedagógicas que promovem um ambiente favorável à aprendizagem e à valorização da experiência e do trabalho dos alunos, fornecendo retroalimentação positiva e construtiva;</li> <li>2. Descreve as estratégias identificadas, apontando os aspectos positivos e negativos de cada uma.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Aplica os conhecimentos sobre ética e deontologia profissional a situações concretas, na relação pedagógica e no exercício da profissão;</li> <li>b) Apresenta um estudo de caso ligado à ética e deontologia profissional, na escola de estágio.</li> </ol>

Fonte: (PCCFPEP 10<sup>a</sup> + 3, p. 25-26)

Evidentemente, como a literatura adverte, é difícil avaliar atitudes e valores e, neste caso, a essa dificuldade acresce ainda o facto de estarmos diante de uma competência que só pode ser avaliada na observação da prática. Por isso, o mais realista seria aferir sobre a aptidão para e não sobre a execução em si. Idêntica reflexão pode ser feita em volta das evidências requeridas: “*demonstrar o espírito patriótico através de acções e atitudes*” relativas ao elemento de competência 1, referente à descrição da competência transversal 1 (p. 21), ou ainda sobre as evidências requeridas (apresenta um trabalho escrito sobre a diversidade linguística e cultural) para o elemento de competência 1 (Respeitar a diversidade linguística e cultural do país) relacionado com a competência transversal 2 (Comunica adequadamente em vários contextos) (p. 23), na medida em que é claro que o facto de o formando apresentar um trabalho escrito sobre a diversidade linguística e cultural não implica necessariamente que ele respeita a diversidade linguística e cultural do país, significa, sim, que ele possui conhecimento sobre a diversidade linguística.

Além disso, atendendo que não existe um quadro deontológico da profissão docente acordado em Moçambique, parece-nos não haver um suporte referencial para a prática de valores deontológicos ligados à sua profissão referidos no documento, e tão pouco para o formando apresentar evidências de aprendizagem sobre um quadro deontológico que não é explicitado, porque ainda não existe<sup>133</sup>.

Para concluir este ponto é de indicar que, conforme menção anterior, as nove competências transversais devem ser tratadas da forma como ilustra o quadro VI.4 , que apresenta a distribuição das competências pelas disciplinas do plano curricular, segundo as quatro áreas curriculares onde se inserem, designadamente: Comunicação e Ciências Sociais (CCS), Matemática e Ciências Naturais (MCN), Atividades Práticas e Tecnológicas (APT) e Ciências da Educação (CE), um alinhamento concordante com a filosofia do curso.

---

<sup>133</sup> Mais adiante, na análise das entrevistas dos agentes-chave da FIP o representante do Ministério de Educação e o Líder da ONP remetem-nos para esta ausência de um quadro deontológico específico de docentes.

**Quadro VI.4: Distribuição das competências transversais por módulos/unidades curriculares**

I. Área Curricular	II. Módulo/Unidades Curriculares	III. Competência (s)
CCS	Língua Portuguesa I e II	(1, 2, 3, 4 e 9)
MCN	Matemática I e II	(1, 2, 3, 4 e 9)
CCS	Línguas Moçambicanas	(1, 2, 3, 4 e 9)
MCN	Ciências Naturais	(1, 2, 3, 4 e 9)
CCS	Ciências Sociais	(1, 2, 3, 4 e 9)
CCS	Língua Inglesa I, II, III e IV	(1, 2, 3, 4 e 9)
CCS	Educação Musical	(1, 2, 3, 4 e 9)
APT	Educação Física I, II e III	(1, 2, 3, 4 e 9)
APT	Tecnologias Educativas	(1, 2, 3, 4 e 9)
CE	Didáctica da Língua Portuguesa I e II	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica da Matemática	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica das Ciências Naturais	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica das Ciências Sociais	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica de Inglês	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica da Educação Física	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica da Educação Musical	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didáctica de Educação Visual e Oficinas	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Psicopedagogia	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Estratégias	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Metodologia de Ensino Bilingue	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Organização e Gestão Escolar	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Estratégias de comunicação numa sala de aula inclusiva	
CE	Educação Patriótica, Ética e Deontologia Profissional	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Práticas Pedagógicas (Estágio)	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Seminários	(1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)

Fonte: (PCCFPEP 10<sup>a</sup> + 3, p. 25,26)

### 1.6.5. Estrutura curricular do curso de formação

O Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário tem duração de três anos e, segundo os proponentes, é composto por uma parte presencial de dois anos e uma componente de um ano a ser feita, à distância, já no período do exercício da profissão. E, como se disse antes, esse Plano comporta quatro áreas curriculares ligadas entre si, a saber: Comunicação e Ciências Sociais (CCS), Matemática e Ciências Naturais (MCN), Atividades Práticas e Tecnológicas (APT) e Ciências da Educação (CE), sendo que as três primeiras se baseiam na estrutura e organização do currículo do EP e a quarta incide sobre os fundamentos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem.

No concernente ao conteúdo de ensino, o curso está organizado em nove blocos de aprendizagem, com 8 a 13 semanas de duração, cada um. Os 8 primeiros blocos destinam-se à formação presencial e o último é para a formação em exercício. Os blocos compreendem módulos gerais (1168 horas correspondentes a 29,6% do tempo de formação) e módulos de especialidade (2783 horas correspondentes a 70,4% do tempo de formação), sendo que os primeiros são dirigidos ao desenvolvimento de competências de comunicação, aprofundamento de matérias do EP e domínio das TIC e os segundos são orientados para o desenvolvimento de competências profissionais, a serem construídas considerando os saberes teóricos e práticos essenciais para o professor primário, com foco na Prática Pedagógica (PP) realizada nas escolas. A PP na escola primária ocupa 1020 horas e esse tempo inclui o estágio que representa 36% do tempo dos módulos de especialidade.

Nas páginas 40 a 71, o PC apresenta a descrição de todos os módulos do curso destacando a finalidade de cada um e os respetivos resultados de aprendizagem.

Sobre a informação disponibilizada no PC, relativamente ao plano de estudos, sublinhamos que ela dá uma visão do que é o curso e como ele se estrutura, mas entendemos, que, embora não se diga, olhando para o plano de estudos depreende-se que o tempo de curso indicado - 3951 horas (módulos gerais e módulos de especialidade) - diz respeito aos dois anos da componente presencial e não aos três anos do curso, como nos parece que deviria ser. Por outro lado, a carga horária semanal do curso parece excessiva já que em média é de cerca 49 horas, e isso significa um acréscimo de cerca 23% em relação às ideais 40 horas semanais de trabalho. No que toca ao conteúdo dos módulos em si, parece-nos relevante mas é pesado, quer quanto à quantidade de cadeiras elencadas, quer quanto à profundidade preconizada, face o tempo disponível e ao perfil de entrada dos formandos. Por exemplo, quanto ao Módulo Línguas Moçambicanas, não nos parece que resultados de aprendizagens esperados,

*ler e produzir textos em Línguas Moçambicanas de origem Bantu, respeitando as regras de funcionamento da língua; Analisar, criticamente, os materiais em Línguas Moçambicanas, quanto à adequação ao contexto, necessidades linguísticas das crianças e à observância das regras de funcionamento (p. 42),*



sejam exequíveis nas 60 horas previstas, dado que, geralmente, o conhecimento que se tem dessas línguas deriva da tradição oral, já que os formandos não aprenderam essas línguas na escola, pois ainda não são objeto de ensino ou, seguramente, não o eram quando eles estudaram. Também não parece possível concretizar com propriedade, nas 96 horas disponíveis, o visado no Módulo de Metodologias de Ensino Bilingue<sup>134</sup>: “*levar os formandos a dominar as estratégias de ensino apropriadas ao modelo de ensino bilingue preconizado no PCEB*” (p. 59), atendendo o pouco domínio que os formandos têm das línguas moçambicanas, particularmente no respeitante à escrita.

Finalmente, o módulo *Prática Docente Reflexiva* espelha a filosofia do curso, por isso, o mais coerente seria tratar o seu conteúdo de forma transversal nos módulos das diferentes didáticas específicas, práticas pedagógicas, estágio e seminários e não abordá-lo como um módulo isolado, como se faz.

#### **1.6.6. Plano de estudos**

O plano de estudos do curso de FP 10<sup>a</sup> classe + 3 apresentado abaixo, no quadro VI.5, integra um vasto e rico conteúdo, mas exhibe aspetos pouco claros e, na nossa ótica, também pouco coerentes. O estágio, por exemplo, aparece quase a meio do curso, no 6<sup>o</sup> bloco e só depois do seu decurso são administradas matérias importantes para o exercício da docência como são os casos das Estratégias de Comunicação numa Sala de Aula Inclusiva; Educação Patriótica, Ética e Deontologia Profissional; Prática Docente e Reflexiva (acerca da qual se falou no ponto anterior); Organização e Gestão Escolar. Ademais, não se percebe porque se considera que ao fim dos dois anos da formação presencial (fim do 8<sup>o</sup> bloco) o formando está apto a lecionar de forma autónoma e, no entanto, não é graduado senão depois de concluir o 3<sup>o</sup> ano-bloco 9, indicado no quadro VI.6, composto por matérias complementares feitas à distância numa altura em que o formando já exerce a atividade docente de forma autónoma. Na prática, está a dizer-se que o formando está apto e, por isso, vai (ou pode) começar a exercer a docência, porém, se não fizer as matérias complementares indicadas no 9<sup>o</sup> bloco (3<sup>o</sup> ano) não será graduado. É fundamental esclarecer o estatuto desse formando apto,

---

<sup>134</sup> Provavelmente por engano, este módulo descrito nas pp. 58-59 não está refletido no índice.

que vai para a formação em exercício na qual é tratado como professor principiante (p. 66), sem ter realizado a conclusão efetiva da formação inicial.

Parece interessante que se esclareça o que acontecerá aos formandos que não terminarem o 3º ano do curso. Serão professores não graduados? Que estatutos terão e como serão tratados pelo sistema do ponto de vista salarial? Como quem não fez o curso (nível de 10ª classe), como se faz com os graduados que realizam o curso 10ª+1? Se os formandos estão aptos ou qualificados para lecionar, isso significa que terminaram a FIP, por isso deviam receber a graduação de professor. Aliás, o pouco peso conferido à posse do saber específico para o exercício da docência na valorização do professor, do ponto de vista salarial, tanto neste curso de 10ª + 3 como no de 10ª + 1, parece um nítido indicador da fragilidade e da desvalorização do estatuto do professor do EP.

**Quadro VI.5: Plano de estudos da formação presencial (2 anos)**

<b>Bloco 1 (10 semanas)</b>					
Código Área	Unidades Curriculares	Horas Semanais de			Horas
		Contacto	Estudo	Práticas Pedagógicas	
CCS	Língua Portuguesa I	6	4		100
MCN	Matemática I	6	4		100
CCS	Língua Inglesa I	8	4		120
CE	Tecnologias Educativas	4	2		60
MCN	Ciências Naturais	4	2		60
APT	Educação Física I	2	1		30
<b>Totais</b>		<b>30</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>470</b>
<b>Total de horas semanais</b>					<b>52</b>
<b>Bloco 2 (10 semanas)</b>					<b>520</b>
CCS	Língua Portuguesa II	6	2		80
CCS	Língua Inglesa II	6	2		80
MCN	Matemática II	6	2		80
CE	Psicopedagogia	6	2		80
CE	Ciências Sociais	4	1		50
APT	Educação Física II	2	1		30
<b>Totais</b>	<b>26</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>400</b>
<b>Total de horas semanais</b>					<b>50</b>
<b>Bloco 3 (10 semanas)</b>					<b>500</b>
CCS	Didáctica da Matemática	6	2		80
CCS	Didáctica da Língua Portuguesa I	8	2		100
CE	Didáctica de Ciências Naturais	6	2		80
CCS	Língua Inglesa III	6	2		80
APT	Educação Física	2	2		30
<b>Totais</b>		<b>28</b>	<b>10</b>		<b>370</b>
<b>Total de horas semanais</b>					<b>48</b>
<b>Bloco 4 (10 semanas)</b>					<b>470</b>
CE	Didáctica da Língua Portuguesa II	6	2		80
CE	Didáctica de Ciências Sociais	6	2		80
CCS	Língua Inglesa IV	6	2		80

CCS	Educação Musical	4	1		50	
CE	Educação Física	2			30	
CCS	Línguas Moçambicanas	6	2		60	
<b>Totais</b>		30	10	10	380	
<b>Total de horas semanais</b>					<b>50</b>	<b>480</b>
<b>Bloco 5 (12 semanas)</b>						
CE	Didáctica de Educação Musical	6	2		96	
CE	Didáctica de Educação Visual e Oficinas	6	3		96	
CE	Metodologias de Ensino Bilingue	6	2		96	
CE	Didáctica da Língua Inglesa	6	2		96	
APT	Didáctica de Educação Física	4	1		60	
<b>Totais</b>		28	10	10	444	
<b>Total de horas semanais</b>					<b>48</b>	<b>564</b>
<b>Bloco 6 (13 semanas)</b>						
CE	Estágio	30	15		390	
<b>Total de horas semanais</b>					<b>45</b>	<b>585</b>
<b>Bloco 7 (8 semanas)</b>						
CE	Estratégias de Comunicação numa Sala de Aula Inclusiva	6	3		72	
CE	Prática Docente e Reflexiva	4	2		48	
CE	Literatura Infanto-Juvenil em Língua Inglesa	6	3		72	
CE	Resolução de Problemas Matemáticos	6	3		72	
CE	Seminários	4	2		48	
APT	Educação Física	2	1		24	
<b>Totais</b>		28	14	10	336	
<b>Total de horas semanais</b>					<b>52</b>	<b>416</b>
<b>Bloco 8 (8 semanas)</b>						
CE	Educação Patriótica, Ética e Deontologia Profissional	6	3		72	
CE	Organização e Gestão Escolar	6	3		72	
CE	Promoção da Leitura no Ensino Primário	6	3		72	
CE	Seminários	4	2		72	
APT	Práticas Laboratoriais	2	1		24	
APT	Educação Física	2	1		24	
<b>Totais</b>		24	14	10	336	
<b>Total de horas semanais</b>					<b>48</b>	<b>416</b>

Fonte: PCCFPEP (10<sup>a</sup>+3) (p. 73-76)

Quadro VI.6: plano de estudos da formação à distância -formação em exercício-(1 ano)

<b>Bloco 9</b>				
Código Área	Unidades Curriculares	Horas		
		Tutoria	Estudo individual	
CE	Ensino e Aprendizagem da Oralidade, Leitura e Escrita no EP	1	6	84
CE	Estratégias de Resolução de Problemas Matemáticos	1	6	84
CE	Ensino e Aprendizagem das Ciências no Ensino Primário	1	6	84
CE	Avaliação da Aprendizagem como Factor de Promoção da Qualidade de Ensino	1	6	84
CE	Teoria e Prática Curricular	1	6	84
APT	Desenvolvimento Comunitário Sustentável	2	8	120
	• Saúde, Água e Saneamento			
	• Educação Nutricional			
	• Desastres Naturais			
	• Noções de Empreendedorismo			
<b>Totais</b>		7	38	540

Fonte: (PCCFPEP - 10<sup>a</sup>+3, p. 77)

Neste plano do curso, o acompanhamento do professor principiante no início da carreira (com duração de 1 ano, como se indica no quadro VI.6) é uma etapa subsequente à FIP. Não se percebe como uma Formação inicial de candidatos a professor é ao mesmo tempo de formação em exercício de professores principiantes. Estas duas etapas cabem num *continuum* formativo, mas não se sobrepõem. Aliás, é assim que este assunto é visto na assunção da FP como um processo de desenvolvimento profissional contínuo (Villegas-Reimers, 2003; Marcelo García, 2009a; Marcelo García & Pryjma, 2013), como se mencionou no Capítulo III desta investigação. Também nos parece que a mistura da FIP e formação em exercício com probabilidade de o formando, que não concluir a segunda, permanecer qualificado como professor, mas não se graduar como tal é incompreensível e desvalorizadora da profissão docente. Pelo que, parece urgente sanar esta e outras ambiguidades e/ou contradições na filosofia deste curso como as que a seguir indicamos:

*No âmbito do presente Curso, após a conclusão da formação presencial, o graduado está apto para leccionar em escolas completas, devendo continuar o processo de desenvolvimento de competências profissionalizantes. Nesta fase, o professor principiante deverá administrar a sua formação e progressão na carreira, candidatando-se aos módulos de formação à distância (p. 66)<sup>135</sup>.*

Afinal se quando termina o 2º ano o formando está apto e é graduado, ingressa para a carreira como professor principiante e pode progredir, como se diz no trecho acima, o que é suposto acontecer no fim do 3º ano? Porque como se indica “o curso compreende dois anos presenciais e o terceiro em exercício” (p. 39). E, realmente, pelo que nos foi dado a conhecer no terreno, este curso que está no 3º ano de implementação não graduou formandos no fim do 2º ano e estes estão nas escolas a leccionar, num regime mais próximo ao de professor estagiário do que de professor principiante, pois ainda não são graduados e nem têm qualquer vínculo contratual, como professores, com o sistema educativo. E, para concluir o curso, os formandos em causa, concomitantemente com o “2º estágio” que realizam nas escolas, frequentam, de forma presencial, os módulos do 3º ano do curso nos IFP, onde fizeram os dois primeiros anos.

---

<sup>135</sup> Os destaques são da responsabilidade da autora desta investigação não constam no documento original.

Outro aspeto que chama atenção neste plano de estudos é o facto de o bloco 9, referente ao 3º ano, não indicar qualquer tipo de acompanhamento nem carga horária da atividade docente que, supostamente, os formandos efetuam nas escolas como professores principiantes e que, na conceção deste curso, se chamou de formação em exercício (p. 66). Ora, se esse ano faz parte da formação e a atividade nele desenvolvida, pelo formando na escola como professor, integra-se na filosofia do curso, parece-nos que, essa atividade e/ou o acompanhamento de que beneficia deveriam estar refletidos no plano de estudos.

### 1.6.7. Avaliação

O plano curricular preconiza os seguintes princípios para a avaliação:

- (i) Determinar o grau de aquisição e desenvolvimento de competências do formando;*
- (ii) Comprovar a adequação, eficiência e eficácia dos métodos e meios de ensino-aprendizagem utilizados pelos formadores, bem como da relevância do Currículo e dos programas de formação;*
- (iii) Contribuir para avaliação do desempenho do formador; e*
- (iv) Contribuir para a elevação da qualidade de formação (p. 78).*

E, tal como o de 10ª classe + 1, este currículo de FP de 10ª classe+3 prioriza a assunção combinada da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa na concretização dos resultados de aprendizagem, defende estratégias participativas e valoriza a função de auto-controlo e reguladora da avaliação. Saliente-se, ainda, que a filosofia de avaliação deste currículo advoga que o formando seja levado a experimentar na prática, através da atuação dos formadores seus mestres, uma avaliação de aprendizagem tendencialmente formativa e harmoniosa com as estratégias de ensino adotadas nas aulas, para permitir que os aplique no futuro na sua ação docente. Esta visão parece corporizar bem a ideia de isomorfismo entre a experiência da avaliação que os formandos têm enquanto formandos e a postura de avaliação que se espera que assumam como professores no fim da formação, referido na revisão da literatura.

Ainda no que à avaliação concerne, o PC indica que, para garantir a qualidade, o curso irá beneficiar de avaliação interna e avaliação externa nos seguintes termos:

Avaliação interna:

- *O formador responsável pela leccionação do módulo avalia o desempenho dos formandos, com base nas evidências produzidas e organizadas num dossier (Portfólio) individual;*

- *Um grupo de formadores, indicados para o efeito, deverá legitimar os resultados, através de uma análise das evidências que compõem o Portfólio (dossier) do formando. Esta análise deverá incluir uma avaliação de alguns formandos seleccionados aleatoriamente, para comprovar os resultados de aprendizagem alcançados.*

*Avaliação externa:*

- *Verificadores externos deverão proceder à avaliação das competências desenvolvidas, por amostra. Tanto na verificação interna, como na externa, os verificadores têm como actividade identificar as evidências que comprovem que os formandos adquiriram competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relativas a um determinado módulo (p. 79-80).*

Embora a avaliação interna e externa sejam componentes importantes na garantia da qualidade do curso, julgamos que não deviam ser utilizadas para legitimar os resultados de aprendizagem dos formandos, tanto que, na nossa ótica, essa responsabilidade devia caber ao formador responsável pela leccionação do módulo. Entendemos que esses dois tipos de avaliação deviam fornecer elementos para melhorar a qualidade do curso, sem, no entanto, interferir diretamente na classificação dos formandos. Aliás, seria útil que se explicasse o que acontecerá aos formandos se os avaliadores internos não legitimarem os seus resultados de aprendizagem disponibilizados por quem lecionou o módulo e avaliou os formandos. Será que, nesse caso, eles reprovam? Será que repetem a avaliação? E, será que o procedimento de legitimação de resultados, indicado no plano curricular, é funcional e a análise aleatória de evidências de aprendizagens de alguns formandos permite uma avaliação equitativa de todos eles?

#### **1.6.8. Estratégias de implementação do currículo**

Quanto a este aspeto, o PC aposta na: disponibilização de formadores competentes e formados em instituições de ensino superior; opção por metodologias de ensino centradas no formando, assentes em abordagens construtivistas e modelo reflexivo; formação para a praxis, significando isso que a formação seja estruturada em torno de uma *“acção teórico-prática, ou seja, um saber fazer articulado com a reflexão e a sistematização teórica desse saber fazer”* (p. 82), favorecida pelo estágio e pela PP realizada nas escolas desde o primeiro ano; articulação da formação inicial com a formação em exercício, dando ao formando a possibilidade de continuar a formar-se e a desenvolver-se profissionalmente, ao longo da sua carreira.

Embora as ideias avançadas, em relação às estratégias de implementação deste PC, pareçam atraentes, não é realista considerar que a formação contínua destes formandos depois de se tornarem professores seja realizada através deste PC como o texto sugere. Isto remete-nos para a questão, antes referida, da falta de clareza dessa visão da FIP, que a meio do curso se transforma em formação em exercício e refere uma progressão na carreira de formandos que ainda não se graduaram. Assim, parece de recomendar uma melhoria da coerência e exequibilidade deste PC de modo a surtir os efeitos visados.

## **2. Apresentação e análise dos resultados do questionário a formadores de professores**

O questionário cuja análise e discussão de resultados passamos a apresentar, insere-se no presente estudo descritivo e interpretativo sobre a dimensão da profissionalidade na FIP do Ensino Básico de Moçambique, que procurou compreender as representações dos formadores sobre a profissionalidade e de que modo a formação de Professores concorre (ou não) para a construção da representação da profissionalidade na atividade docente. Para o efeito, o trabalho desenvolveu-se em duas dimensões complementares articuladas (dimensão extensiva e dimensão intensiva) sequencialmente estruturadas. No âmbito da primeira dimensão, analisaram-se documentos fundamentais sobre a FP e as representações dos agentes-chave da FIP, particularmente os formadores de professores do Ensino Básico, em funções na FIP. Por seu turno, a concretização da segunda incidiu na observação do PP (sobretudo observação de aulas) em 4 dos 17 IFP abrangidos pela análise extensiva, como se fez menção acima.

Como foi antes referido, o questionário fazia parte da dimensão extensiva do estudo e envolveu 289 formadores de professores do Ensino Básico (1<sup>a</sup> – 7<sup>a</sup> classe) em 17 IFP, que no ano letivo de 2012 ofereceram cursos de FIP. Refira-se que, por mandato ministerial, em Moçambique, é fundamentalmente a estas instituições que cabe a tarefa de formar professores para o Ensino Básico

O processo da seleção dos participantes foi aleatório simples e garantiu que qualquer elemento da população alvo tivesse alguma possibilidade de ser escolhido

para participar (Hansen *et al.*, 1962). Assim, para assegurar um retorno significativo de questionários respondidos, em termos de representatividade inerente à dimensão extensiva deste estudo, procedeu-se à distribuição direta do questionário no terreno ao maior número possível de formadores (400 num universo de 491) dos 17 IFP, que em 2012 administraram FIP, e procedeu-se à recolha de todos os questionários respondidos dos que se dispuseram a colaborar, num total de 289 (58, 9% do universo), como foi anteriormente mencionado. Salienta-se que o anonimato dos respondentes foi acautelado.

Esta apresentação e análise dos resultados do questionário estrutura-se em torno dos **cinco aspetos** que a consubstanciaram, nomeadamente: 1) a caracterização dos participantes, 2) o conceito de ensinar assumido na FIP, em que se exploram as representações dos formadores sobre o conceito de ensinar no âmbito do seu trabalho como formadores; 3) os objetivos da FIP, no qual se procura obter a explicitação da intencionalidade que guia a FP na perspetiva dos próprios formadores e a visão (visões) sobre os aspetos privilegiados nessa formação; 4) competências desenvolvidas pela FIP, no intuito de descortinar as competências efetivamente desenvolvidas nos formandos através da FIP bem como as perspetivas sobre o estatuto da atividade de ensinar que lhes estão associadas; e 5) atributos da atividade de ensinar, aspeto através no qual se procura perceber que atributos inerentes à profissionalidade são considerados (ou não) característicos da atividade de ensinar pelos formadores.

## **2.1. Caracterização dos respondentes**

Como se disse acima, do universo de 491 sujeitos, 289 (58,9%) responderam e os restantes 41,1% formadores, ou não responderam ao questionário que receberam, ou não foram inquiridos. Assim, 289 será daqui em diante o universo de respondentes/participantes face aos quais as percentagens são calculadas.

Como a tabela VI.1 e respetiva ilustração (gráfico VI.1) dão conta, o número de respondentes (289) das 17 instituições envolvidas na análise extensiva supera grandemente o exigível numa amostra representativa de um estudo quantitativo. Embora o objetivo primordial desta dimensão extensiva fosse proporcionar um



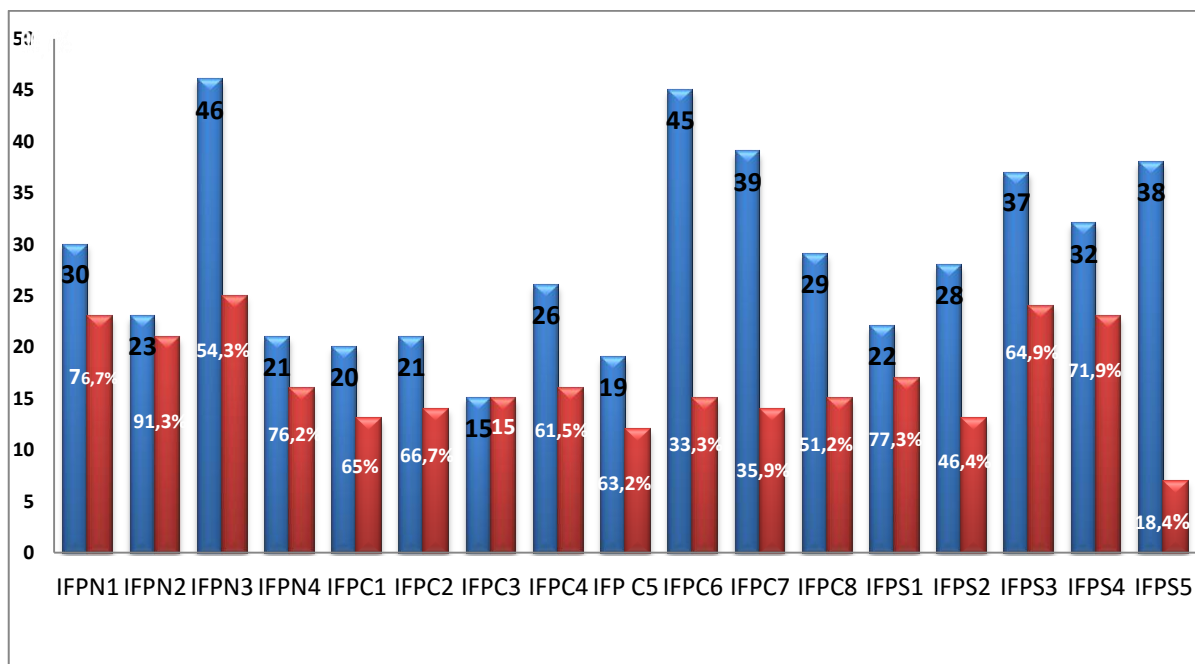
quadro global que suportasse a análise intensiva e não visasse fazer generalização dos resultados, o facto de a amostra ser representativa possibilitou uma captação de tendências em aspetos que a análise intensiva irá aprofundar.

A observação do gráfico VI.1, no qual as barras azuis representam as frequências absolutas dos formandos de cada instituição e as vermelhas a percentagem dos respondentes, ressalta a adesão máxima do IFPC3 com 100% de participação, seguida de IFPN2, IFPS1, IFPN1, IFPN4 e IFPS4 com 91,3%, 77,3%, 76,7%, e 76,2% e 71,9% respetivamente, todas com participação acima dos 70%. Note-se que, exceto o IFPS5 com participação baixa (18,4%), IFPC6 e IFPC7 com 33,3% e 35,9%, todas as outras ultrapassaram muito o 45% que já seria uma percentagem de adesão acima da representativa.

**Tabela VI.1: Distribuição dos respondentes por instituição de formação**

Zona do país		Instituição	Nº de formadores	Nº de Respondentes por instituição	% de Respondentes por instituição
Norte	1	IFPN1	30	23	76,7
	2	IFPN2	23	21	91,3
	3	IFPN3	46	25	54,3
	4	IFPN4	21	16	76,2
Centro	5	IFPC1	20	13	65,0
	6	IFPC2	21	14	66,7
	7	IFPC3	15	15	100
	8	IFPC4	26	16	61,5
	9	IFPC5	19	12	63,2
	10	IFPC6	45	15	33,3
	11	IFPC7	39	14	35,9
	12	IFPC <sub>8</sub>	29	15	51,2
Sul	13	IFPS1	22	17	77,3
	14	IFPS2	28	13	46,4
	15	IFPS3	37	24	64,9
	16	IFPS4	32	23	71,9
	17	IFPS5	38	7	18,4
<b>TOTAL</b>		<b>17</b>	<b>491</b>	<b>289</b>	

**Gráfico VI.1: Relação entre formadores dos IFP e formadores respondentes por instituição**



- Total de Formadores
- Respondentes

Quadro VI.7: Caracterização geral dos formadores respondentes

Características gerais		Características específicas	(%)
1	Sexo	Masculino - 220	76,2
		Feminino - 66	22,8
		Sem resposta (S/R) - 3	1,0
<b>Total</b>		<b>289</b>	<b>100</b>
2	Idade	S/R→20	6,9
		21-25→3	1,0
		26-30→23	8,0
		31-35→49	17,0
		36-40→45	15,6
		41-45→44	15,2
		46-50→66	22,9
		51-55→22	7,6
		56-60→11	3,8
61-70→6	2,0		
<b>Total</b>		<b>289</b>	<b>100</b>
3	Formação Acadêmica	S/R - 2	0,7
		Mestrado - 25	8,7
		Licenciatura - 211	73,0
		Bacharelato - 23	8,0
		Ensino Médio - 28	9,6
<b>Total</b>		<b>289</b>	<b>100</b>
4	Instituição Formadora que conferiu o último grau acadêmico	UP - 176	61,0
		UEM - 13	4,0
		UCM - 19	7,0
		Outra IES do País - 16	6,0
		IES do Exterior - 36	12,0
		IFP/IMAP/Outros - 16	6,0
		S/R - 13	4,0
<b>Total</b>		<b>289</b>	<b>100</b>
5	Tempo de Serviço	S/R →11	3,8
		≤ 5 →142	49,0
		(6-10) →65	22,5
		(11-15) →32	11,1
		(16-20) →12	4,2
		(21-25) →10	3,5
		(26-30) →11	3,8
		≥ 31 → 6	2,1
<b>Total</b>		<b>289</b>	<b>100</b>
6	Vinculo Profissional	S/R - 2	0,7
		Formador Eventual - 34	11,8
		Formador do Quadro- 242	83,7
		Formador Estrangeiro - 11	3,8
<b>Total</b>		<b>289</b>	<b>100</b>
7	Categoria Profissional	S/R→ 29	10,0
		DN1 + ITPN1 →169	58,5
		DN2 + ITPN2→45	15,6
		DN3+ ITPN3→34	11,8
		DN4→1	0,3
		Assistente→3	1,0
		Prof. auxiliar→2	0,7
		Estrangeiro→6	2,1
<b>Total</b>		<b>289</b>	<b>100</b>

Gráfico VI.2: Distribuição dos participantes por sexo

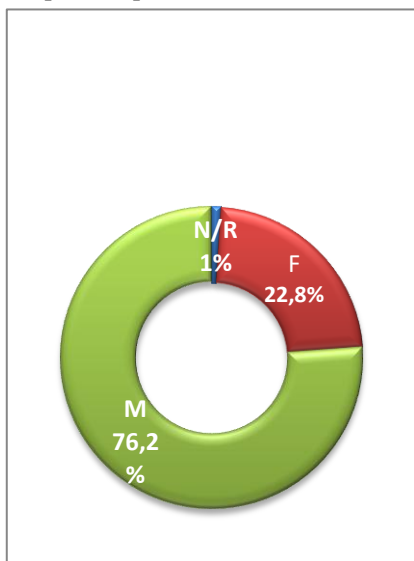
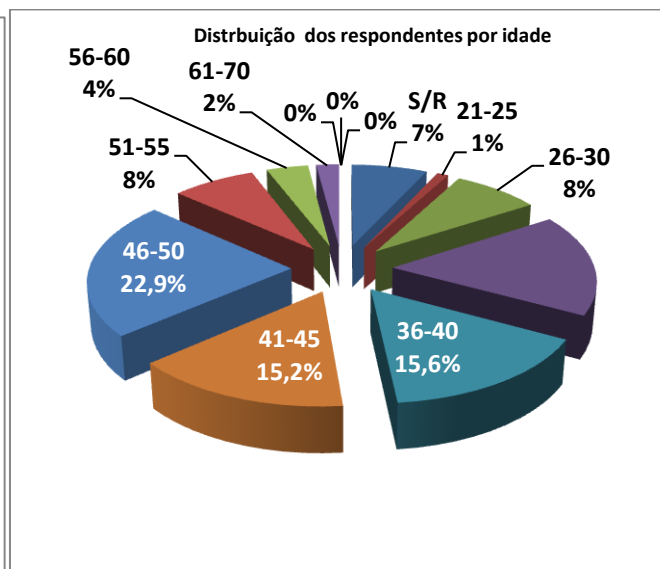


Gráfico VI.3: Distribuição dos respondentes por idade

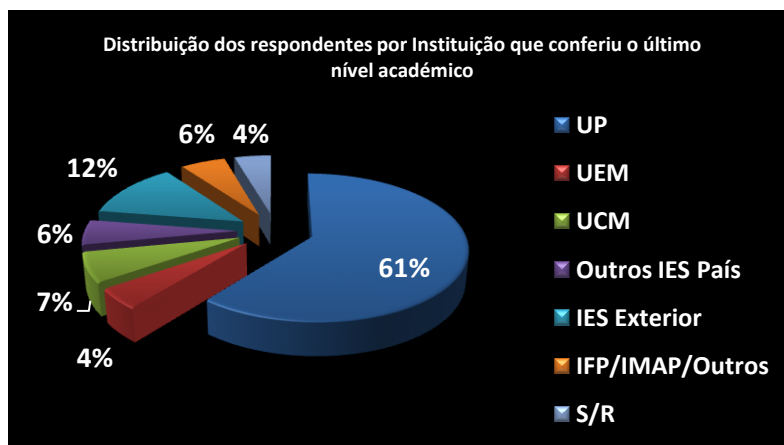


Relativamente à distribuição dos respondentes por sexo, é de destacar o completo predomínio dos formadores do sexo masculino 76,2% contra 22,8% do sexo feminino, como indica a ilustração do quadro VI.7.1 (gráfico VI.2). Já no concernente à idade (gráfico VI.3), as faixas etárias mais expressivas são de 46-50, 31-35, 36-40 e 41-45 anos com 22,9%, 17% e 15,6% e 15,2% de respondentes respetivamente. E, por seu turno, os respondentes dos 21-30 representam cumulativamente 9% e os maiores de 55anos são apenas 8%, sendo que desses somente 2% está acima dos 60%.

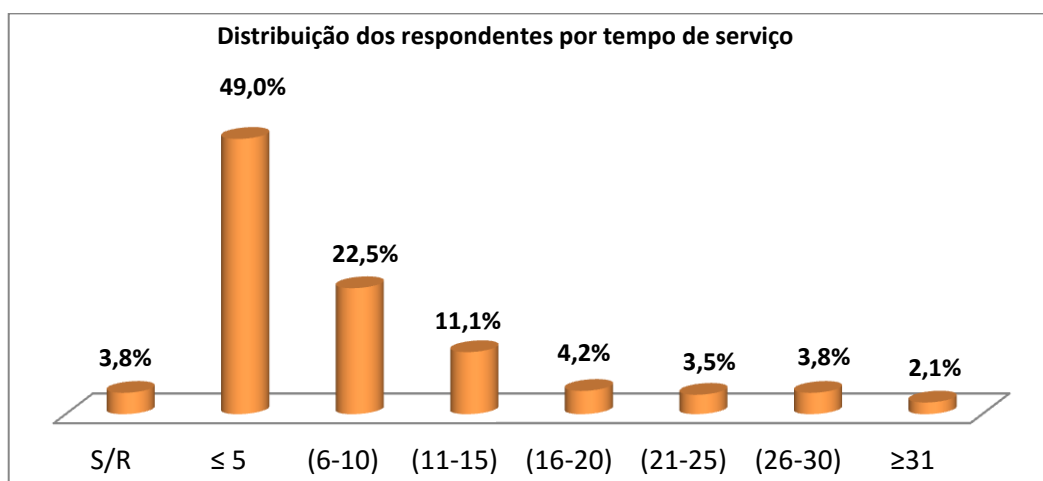
Relativamente à formação académica, como se pode ver no ponto 3 do quadro VI.7 acima, uma larga maioria de respondentes (73%) tem licenciatura, havendo ainda 8,7% com grau de mestrado. No entanto, é de registar a existência de 9,6% de formadores com ensino médio, um nível baixo, considerando que estas instituições, e especificamente no chamado curso de 10 classe + 3, também graduam formandos do nível médio. Outro aspeto de destaque no quadro VI.7 é que a maioria dos respondentes (61%) foi formada pela Universidade Pedagógica (UP), ou seja, foi nesta instituição onde obtiveram seu último grau académico (gráfico VI.4 -ilustração do quadro VI.7.4). Em segundo plano, no gráfico VI.4. destaca-se a formação obtida em Instituições de ensino superior do exterior do país (12% dos respondentes), cujos detentores são sobretudo formadores cooperantes cubanos. E, como também se pode

ver, as outras contribuições são fracas, sendo notória a pouca expressão da ação da UEM, a mais antiga universidade do país, na formação desses formadores de professores, representada por 4% dos respondentes.

**Gráfico VI.4: Distribuição dos respondentes por Instituição que conferiu o último grau académico**



**Gráfico VI.5: Distribuição dos respondentes por tempo de serviço**



Quanto ao tempo de serviço (gráfico VI.5) é notório que a maioria dos formadores inquiridos tem pouca experiência na formação de professores, na medida em que quase metade dos respondentes (49,0%) não ultrapassava 5 anos de atividade neste sector e 22,5% de formadores possuíam somente 6-10 anos na FP. Em contrapartida, os formadores, com mais tempo de serviço (mais de 20 anos) não chegam a 10,0%. Dada a constatação de que, no conjunto, o total dos respondentes

das faixas etárias dominantes (36-50anos) corresponde a cerca de dois terços do total, como se viu acima, a presença de 71,6% de respondentes com tempo de serviço não superior a 10 anos indicia que os formadores começaram a trabalhar nessa atividade com idade relativamente avançada.

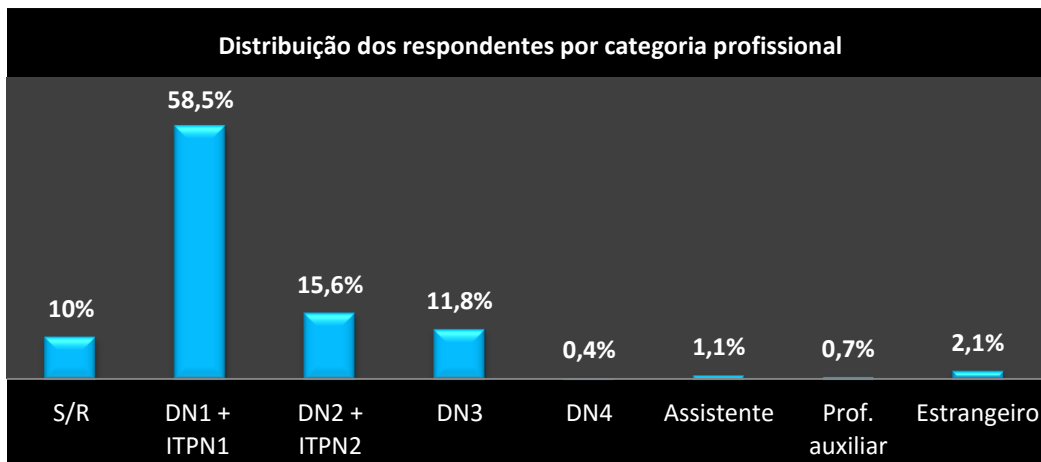
Já no tocante ao vínculo profissional (ponto 6 do quadro VI.7), constata-se que o quadro docente dos formadores dos IFP é bastante estável, uma vez que 83,7% dos respondentes fazem parte do quadro, contra 11,8% que são eventuais. Ainda assim, ressalte-se a existência de 3,8% de formadores estrangeiros (sobretudo cubanos e americanos) entre os respondentes, na maior parte dos casos a lecionar disciplinas (matérias) nas quais os IFP registam algum défice de formadores nacionais qualificados, como são os casos de: Educação Visual, Educação Musical, Ofícios, Inglês, TICs, entre outros.

Sobre a distribuição dos respondentes por categoria profissional (ponto 7 do quadro VI.7 acima), representada no gráfico VI.6 abaixo, é de referir previamente que: DN<sub>1</sub> (docente de nível<sub>1</sub>) e ITPN<sub>1</sub> (instrutor técnico-profissional de nível<sub>1</sub>) são as categorias de professores ou formadores de professores mais altas nas respetivas carreiras e cujo requisito mínimo em termos de habilitações literárias é a posse do grau de licenciatura; ITPN<sub>2</sub> e DN<sub>2</sub> são categorias para as quais se exige como habilitações mínimas o Bacharelato; para as categorias ITPN<sub>3</sub> e DN<sub>3</sub>, o mínimo exigido em termos de habilitações literárias é o nível médio, enquanto para ITPN<sub>4</sub> e DN<sub>4</sub> se exige, como nível mínimo, o equiparável à 10<sup>a</sup> classe<sup>136</sup>. Repare-se que as categorias assistente, professor auxiliar e estrangeiro, indicadas na tabela, não existem nas carreiras do ensino não superior em Moçambique, pelo que se presume que foram utilizadas por professores estrangeiros cooperantes, em função da nomenclatura das suas categorias, nos respetivos países de proveniência. Atente-se ainda, como se fez menção no Capítulo III, que, atualmente, uma das condições exigidas para o ingresso no corpo de formadores de professores nos IFP é possuir, no mínimo, o grau de licenciado.

---

<sup>136</sup> 10<sup>a</sup> Classe equipara-se ao 9<sup>o</sup> ano no sistema educativo de Portugal.

Gráfico VI.6: Distribuição dos respondentes por categoria profissional



A observação do gráfico VI. 6 indica que a maioria dos respondentes (58,5%) pertence à categoria profissional mais alta (DN<sub>1</sub>+ITPN<sub>1</sub>), mas existe 11,8% com a categoria DN3, geralmente atribuída a formadores com grau equiparável ao ensino médio e existe um formador com categoria DN4, geralmente atribuída a docentes com formação equiparável à 10<sup>a</sup> classe (equivalente ao 9<sup>o</sup> ano no sistema português). Estas duas últimas situações parecem pouco adequadas, se considerarmos que os formandos ingressam no curso de FP com o nível de 10<sup>a</sup> classe, e no geral<sup>137</sup> os cursos oferecidos nos IFP conferem o nível médio.

Parece importante ressaltar o facto de, informalmente, alguns formadores das instituições por onde passamos, durante a aplicação do questionário, terem referido a existência de alguma insatisfação, e por vezes até desmotivação, pelo facto de permanecerem em categorias profissionais abaixo daquelas para as quais os graus académicos que possuem lhes permitem ascender. Aliás, uma confrontação cuidadosa dos dados do quadro VI.7, ponto 3 (relativo à formação académica) e ponto 7 (referente à categoria profissional) sugere alguma discrepância, na medida em que indica 236 (211 licenciados + 25 mestres) para 180 formadores com categoria mais elevada (169 DN<sub>1</sub>+ITPN<sub>1</sub> + 3 assistentes + 2 professores. auxiliares + 6 estrangeiros<sup>138</sup>). Esta constatação leva a concluir que, eventualmente, haverá 56

<sup>137</sup> Dizemos **no geral** porque, além do curso de 10<sup>a</sup> + 3 (que +e de nível médio), em introdução gradual, ainda existem IFP a oferecer curso de FP de nível equivalente a 10<sup>a</sup> classe (curso 10<sup>a</sup> + 1).

<sup>138</sup> Os docentes estrangeiros cooperantes, em geral, têm nível superior.

(24%) de formadores que permanecem em categorias profissionais abaixo daquelas onde têm o direito de estar. Esta situação parece pouco compreensível considerando que, atualmente, possuir o grau de licenciatura é um dos requisitos exigidos para a candidatura a formador de professor nos IFP. No entanto, parece ter uma relação com a questão da valorização/desvalorização da carreira docente, muitas vezes referida pelos agentes-chave da formação nas entrevistas aplicadas para complementar a informação recolhida pelos questionários e cuja análise e resultados são apresentados no ponto 3 deste capítulo. Um último aspeto, no que se refere à categoria profissional, é o facto de, na resposta ao questionário, o item **categoria profissional** ser o que registou o grau mais elevado de omissões nas respostas dos inquiridos (10% não revelaram a categoria profissional a que pertenciam).

## **2.2. Conceito(s) de ensinar na FIP**

Tendo como pressuposto que o(s) conceito(s) dos formadores sobre o que significa ensinar na FIP assume(m) um papel importante na construção da profissão docente e, eventualmente, é(são) também ele(s) que norteia(m) a atuação dos inquiridos no trabalho de ensinar, os 289 respondentes foram chamados a posicionarem-se em função de diversas dimensões sobre ensinar, como forma de os levar a explicitar as suas representações sobre o que é para eles ensinar, indicando o que mais valorizavam relativamente a 7 dimensões do conceito que lhes foram apresentadas. Utilizando algarismos de 1 a 7, assumindo que 1 representava a afirmação mais importante, os respondentes tiveram que ordenar as afirmações da secção II do questionário (**anexo 2**) de acordo com a relevância que lhes atribuíam. A tabela VI.2 e o quadro VI.8 indicam uma ordenação que sintetiza as opiniões dos respondentes sobre a importância que dão ao conceito ensinar.

**Tabela VI.:2: Moda do grau de importância do conceito ensinar em função das respostas**

	Conceito Ensino 2.1_FIP	Conceito Ensino 2.2_FIP	Conceito Ensino 2.3_FIP	Conceito Ensino 2.4_FIP	Conceito Ensino 2.5_FIP	Conceito Ensino 2.6_FIP	Conceito Ensino 2.7_FIP
Valid %	96,5	93,1	93,8	93,8	93,8	94,8	94,1
Missing	3,5	6,9	6,2	6,2	6,2	5,2	5,9
<b>Mode</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>7</b>



Apesar do grau de importância aparentemente similar, em termos de posição registada nos conceitos 2.1 e 2.6 e de 2.3 e 2.5, indicada na tabela VI.2, a tabela VI.3 abaixo apresentada, referente ao ranking do grau de importância atribuído a cada um deles, confere uma relativa vantagem à dimensão 2.1 em relação à 2.6 e, do mesmo modo, 2.3 posiciona-se à frente de 2.5. Por isso, foi possível estabelecer para o conjunto dos respondentes a ordem apontada no quadro VI.8.

**Quadro VI.8: Ordenação de conceito(s) ensinar por grau de importância**

	<b>Afirmação</b>	<b>Nr de Ordem</b>
2.1	Ensinar é proporcionar ferramentas aos alunos para a aprendizagem autónoma.	1º
2.2	Ensinar é dar aulas, ou seja, expor aos alunos os conteúdos do programa.	6º
2.3	Ensinar é colocar aos alunos questões que os levem a pensar.	3º
2.4	Ensinar é organizar os conteúdos de aprendizagem e apresentá-los aos alunos.	5º
2.5	Ensinar é produzir a aprendizagem desejada nos alunos.	4º
2.6	Ensinar é orientar os alunos para que se apropriem de conhecimentos definidos nos programas oficiais para cada fase escolar.	2º
2.7	Ensinar é expor aos alunos os conhecimentos que o professor possui sobre os conteúdos do programa.	7º

Assim, a análise da moda (*mode*) das opiniões dos participantes apresentada na tabela VI.2 e do *ranking* da tabela VI.3 permitiu sumariar as posições atribuídas ao conceito ensinar presentes no quadro VI.8, no qual se pode ver a atribuição dos primeiros lugares às ideias de que ensinar é proporcionar ferramentas aos alunos para que aprendam de forma autónoma (2.1), posicionada em 1º lugar, e do entendimento de que ensinar é orientar os alunos para que desenvolvam as aprendizagens previstas pelo sistema educativo (2.6), posicionada em 2º lugar. Em contrapartida, a visão de ensinar como exposição de conteúdos ou dar aulas, numa linha de “cumprimento” de programas, indicada nos conceitos 2.2 e 2.7, aparece consensualmente colocada nas últimas posições, 6º e 7º respetivamente

A ideia que associa o conceito de ensinar ao levantamento de questões, no sentido de ajudar os alunos a pensar (2.3), também mereceu valorização dos respondentes, na medida em que granjeou o 3º lugar. A visão de que o ensino deve produzir a aprendizagem desejada (conceito 2.5) foi colocada em 4ª posição, enquanto a perceção de ensinar como organização e apresentação de conteúdos (2.4) aparece em 5º lugar, mais próximo dos últimos lugares atribuídos às ideias de ensinar como exposição de conteúdos. Na verdade, no nosso entender, essa apreciação dos

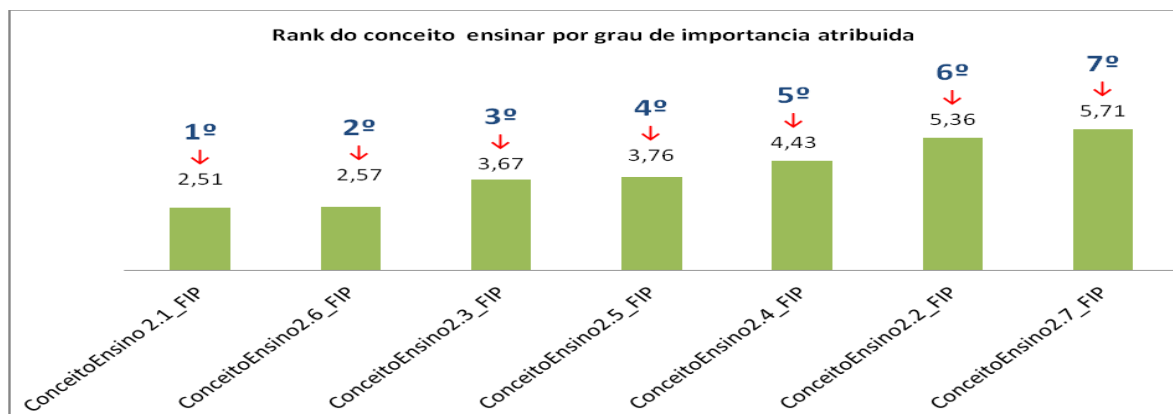
respondentes em relação ao conceito 2.4 parece coerente com o ordenamento geral que vingou nos restantes conceitos, se considerarmos que organizar e apresentar conteúdos fica mais próximo da ideia de dar aulas/expor conteúdos do que de orientar a aprendizagem ou proporcionar ferramentas para a aprendizagem autónoma.

Apesar de a ordem de importância atribuída ao conceito ensinar pelos participantes ter ficado explícito, é preciso referir que os índices que definem a expressividade da opinião global sobre cada um dos conceitos sugerem que a opinião sobre a posição de alguns conceitos esteve muito dividida e as diferenças entre algumas noções situadas em posições consecutivas (2.1 e 2.6 por um lado e 2.3 e 2.5) foram pequenas, como se pode observar no quadro VI.3 sobre o ranking desses conceitos ilustrado pelo gráfico VI.7.

**Tabela VI.3: Ranking da pergunta 2, conceitos de ensino**

Conceito	Conceito Ensino 2.1_FIP	Conceito Ensino 2.6_FIP	Conceito Ensino 2.3_FIP	Conceito Ensino 2.5_FIP	Conceito Ensino 2.4_FIP	Conceito Ensino 2.2_FIP	Conceito Ensino 2.7_FIP
	2,51	2,57	3,67	3,76	4,43	5,36	5,71
<b>Ranking</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

**Gráfico VI.7: Ranking do conceito ensinar por grau de importância atribuído pelos respondentes**



Como se pode observar no gráfico ilustrativo, os índices dos conceitos 2.1 e 2.6 (1º e 2º lugares): 2,51 e 2,57, respetivamente, são muito próximos. Mas também o são os índices 3,67 e 3,76 dos conceitos 2.3 e 2.5 (3º e 4º lugares) e, de certo modo, também o são os índices 5,36 e 5,71 relativos aos conceitos de ensino 2.2 e 2.7 (6º e 7º lugares). Isto nos parece razoável, se considerarmos que são os conceitos

semanticamente muito próximos que registaram essa proximidade, como são os casos de 2.1 e 2.6; 2.3 e 2.5 assim como de 2.2 e 2.7. Por outro lado, essas constatações sugerem uma ordem de importância coerente destes conceitos que atribuiria a **1ª posição** a 2.1 e 2.6; **2ª posição** a 2.3 e 2.5; **3ª posição** a 2.4 e **4ª posição** a 2.2 e 2.7.

Chamados a justificar a maior importância atribuída às dimensões que colocaram nos primeiros lugares (2.1 e 2.6), relativamente às restantes, os respondentes reagiram reforçando as ideias contempladas nessas dimensões, ou seja, reafirmando que ensinar era orientar, mediar, facilitar, criar condições para os alunos desenvolverem ativamente a aprendizagem. Sobre as dimensões que colocaram nas últimas posições 2.2 e 2.7, em geral os respondentes alegaram que **ensinar não é expor conteúdos** ou que **ensinar não é só expor conteúdos**. E sugerem que não é expor **conteúdos** porque isso não gera nem garante autonomia, na medida em que a exposição mecaniza a aprendizagem, limita a ação dos alunos, gera passividade, está ultrapassada e em desuso; ensinar não é expor, porque o professor não é um sabe tudo, o único detentor do conhecimento pelo que a sua tarefa é orientar, criar condições, ambiente para a aprendizagem do aluno; e, ensinar não é só expor conteúdos, porque o aluno não é tábua rasa, um recipiente apenas para receber, ele é que deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e não o professor; ensinar não é só expor conteúdos, porque o professor deve ocupar-se com outras dimensões como, orientar, mediar, organizar a aprendizagem de seus alunos. Adiante, na dimensão intensiva deste estudo (qualitativa), se confrontarão estes dados produzidos discursivamente com práticas e análise das mesmas, frequentemente distantes destas afirmações de concordância no plano conceptual.

### **2.3. Objetivos da formação de professores na ótica dos formadores**

Para captar as representações dos formadores sobre a relevância que atribuem aos diferentes objetivos de ensino, foi solicitado aos respondentes que enumerassem os objetivos enunciados na secção III do questionário, indicados no quadro VI.9 de acordo com o grau de importância que lhes atribuíam, sendo que o algarismo 1 significava o objetivo mais importante. As tabelas VI.4, VI.5, o quadro VI.9 e respetiva

ilustração (gráfico VI.8) sintetizam as opiniões dos respondentes relativamente à importância que concedem aos objetivos de ensino enunciados.

**Tabela VI.4: Moda dos objetivos de ensino da FIP em termos de importância atribuída pelos respondentes**

	Objetivo 3.1	Objetivo 3.2	Objetivo 3.3	Objetivo 3.4	Objetivo 3.5	Objetivo 3.6	Objetivo 3.7	Objetivo 3.8	Objetivo 3.9
Valid %	83,17	90,39,7	83,416,6	85,814,2	83,716,3	80,619,4	94,15,9	82,417,6	8119
Missing									
<b>Mode</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

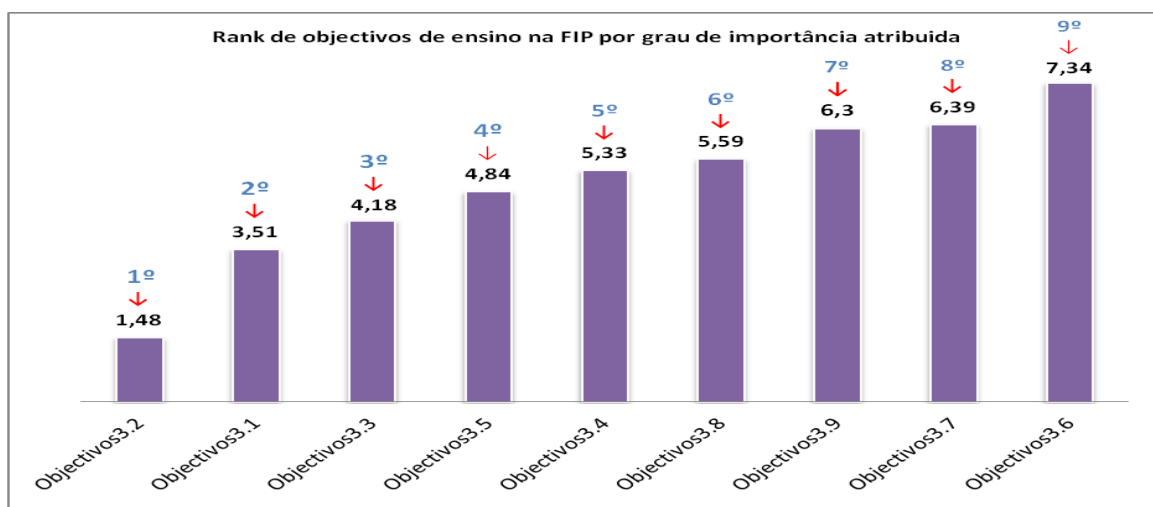
**Tabela VI.5: Ranking da pergunta 3, ordem de importância dos objetivos de ensino na FIP**

	Objetivo 3.2	Objetivo 3.1	Objetivo 3.3	Objetivo 3.5	Objetivo 3.4	Objetivo 3.8	Objetivo 3.9	Objetivo 3.7	Objetivo 3.6
	1,48	3,51	4,18	4,84	5,33	5,59	6,3	6,39	7,34
<b>Ranking</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>

**Quadro VI.9: Ordenação de objetivos de ensino na FIP por grau de importância**

	<b>Objetivos</b>	<b>Grau de importância</b>
3.1	Desenvolver nos formandos competências de planificação do ensino.	2
3.2	Desenvolver nos formandos competências pedagógico-didáticas para ensinar os conteúdos escolares.	1
3.3	Formar cientificamente os formandos nos conteúdos que irão ensinar.	3
3.4	Desenvolver nos formandos competências de agentes de desenvolvimento curricular (concepção, adaptação, implementação e avaliação dos currículos).	5
3.5	Desenvolver competência de análise crítica e de investigação nos formandos.	4
3.6	Habilitar os formandos para o papel de decisores curriculares.	9
3.7	Desenvolver nos formandos competências de trabalhar em equipa.	8
3.8	Desenvolver nos formandos competências de avaliação de aprendizagens.	6
3.9	Preparar os formandos para a participação na gestão escolar	7

**Gráfico VI.8: Ranking de objetivos de ensino na FIP por grau de importância atribuída pelos respondentes**



Os resultados mostram que os respondentes atribuem maior importância aos objetivos relativos à formação dos formandos para saberem ensinar, na medida em que colocaram o objetivo 3.2 “Desenvolver nos formandos competências pedagógico-didáticas para ensinar os conteúdos escolares” como o mais relevante e 3.1 “Desenvolver nos formandos competências de planificação do ensino” como o 2º objetivo mais importante enquanto “Formar cientificamente os formandos nos conteúdos que irão ensinar” ocupa o 3º lugar. Por sua vez, “Preparar os formandos para a participação na gestão escolar” (3.9), “Desenvolver nos professores competências de trabalhar em equipa” (3.7) e “Habilitar os formandos para o papel de decisores curriculares”(3.6) são apresentados como os que menor importância têm merecido na FIP, em 7ª, 8ª e 9ª posição, respetivamente, como se pode visualizar facilmente na Ilustração (gráfico VI.8) acima.

É de destacar a importância atribuída à dimensão crítica e investigativa “Desenvolver competência de análise crítica e de investigação nos formandos” (3.5), considerada o quarto objetivo mais importante, uma posição acima da mediana, em termos de relevância, e ficou à frente do objetivo de formar para a avaliação de aprendizagens situado no 6º lugar.

Atente-se que, 3.10: “outro(s), indique qual(is)”, que contava na tabela dos objetivos listados, acabou caindo porque não trouxe acréscimos aos objetivos já listados, como se pretendia, na medida em que os respondentes, ou não

acrescentavam nada, ou o “acrécimo” que faziam acabava sendo uma repetição em outras palavras de objetivos já referidos no quadro VI.9.

#### **2.4. Competências desenvolvidas nos formandos na FIP**

Para se analisar a perceção dos inquiridos sobre as competências efetivamente desenvolvidas na FIP, foi-lhes solicitado que indicassem as que consideravam que trabalhavam com os formandos, entre as listadas no quadro VI.10 abaixo apresentado.

A tabela VI.6 e a respetiva ilustração (gráfico VI.9) mostram que todas as competências da lista foram apontadas como sendo desenvolvidas, umas de forma mais nítida do que outras, como são os casos de 4.14 sobre se “*Na FIP os seus estudantes aprendem a produzir material didáctico*” que 95,8% dos respondentes consideram que é desenvolvida na FIP, enquanto na 4.12 sobre se “*Na FIP os seus estudantes aprendem a participar em decisões curriculares*” apenas 29,9% consideraram que os formandos desenvolvem essa competência na formação. Esta postura parece coerente com a pouca importância atribuída pelos respondentes ao objetivo 3.6 (posicionado último lugar em termos de relevância atribuída pelos inquiridos) que dizia “*Habilitar os formandos para o papel de decisores curriculares*”. Uma competência sobre a qual parece haver pouco acordo é a 4.10: “*Na FIP os seus estudantes aprendem a gerar sua própria formação contínua*” sobre a qual 53,9% dos respondentes consideram que é desenvolvida mas uma percentagem significativa dos (46,1%) não considera que seja assim.

Em relação as outras competências listadas no quadro VI.10, dizer que pelo menos 86% dos participantes as assinalaram como competências desenvolvidas na FIP. No entanto, importa destacar como discrepância a grande percentagem de concordância (87,7%) registada na competência 4.10: “*Na FIP os seus estudantes aprendem a trabalhar em equipa*”, na medida em que o objetivo de ensino associado a esta competência, 3.7: “*Desenvolver nos formandos competências de trabalhar em equipa*” foi considerado pouco importante, ocupando o penúltimo lugar (8º) em termos de relevância.

Além das já mencionadas, outras duas competências reuniram mais de 80% de concordância, em termos de presença na FIP, nomeadamente 4.7: “Na FIP os seus estudantes aprendem a utilizar novas tecnologias”, com 86,6 % e 4.11: “Na FIP os seus estudantes aprendem a produzir conhecimento pedagógico-didático”, com 84,5%. Este posicionamento parece coerente, porque o curso contempla uma disciplina de TIC e a margem de 15,5% que falta para a concordância ser de 100% pode ter a ver com dificuldades de vária ordem na lecionação desta disciplina como, por exemplo, a falta de energia elétrica ou de computadores, constatadas e reportadas pelos gestores dos IFP quando a investigadora se abeirou a eles para aplicar o questionário. E em relação aos 86,6% atribuídos a 4.7, esta percentagem reforça a grande importância concedida ao objetivo relativo à formação pedagógico-didático, colocado em primeiro lugar na graduação dos objetivos por relevância, como se viu atrás.

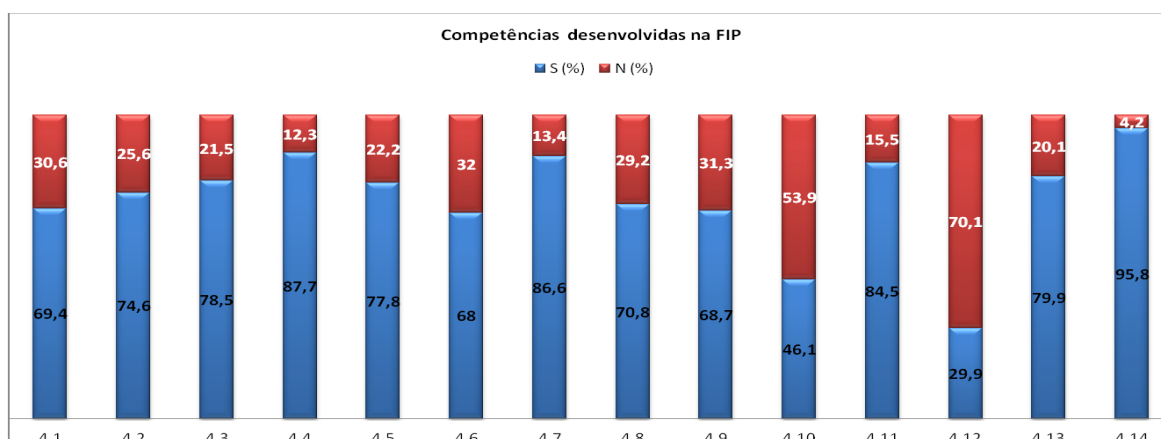
**Quadro VI.10: Competências desenvolvidas na FIP**

	<b>Competência</b>
4.1	Na FIP os seus estudantes aprendem a organizar e estimular situações de aprendizagem e a sua progressão.
4.2	Na FIP os seus estudantes aprendem a desenvolver uma educação inclusiva (um ensino que atenda também alunos com necessidades educativas especiais).
4.3	Na FIP os seus estudantes aprendem a conceber e realizar estratégias de ensino diferenciadas para o sucesso dos alunos.
4.4	Na FIP os seus estudantes aprendem a trabalhar em equipa.
4.5	Na FIP os seus estudantes aprendem a participar da gestão da escola.
4.6	Na FIP os seus estudantes aprendem a envolver os pais/encarregados de educação na dinâmica da escola e a informá-los sobre a situação escolar de seus filhos.
4.7	Na FIP os seus estudantes aprendem a utilizar novas tecnologias.
4.8	Na FIP os seus estudantes aprendem a enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
4.9	Na FIP os seus estudantes aprendem estratégias para incentivar a manutenção da rapariga na escola.
4.10	Na FIP os seus estudantes aprendem a gerar sua própria formação contínua.
4.11	Na FIP os seus estudantes aprendem a produzir conhecimento pedagógico-didático.
4.12	Na FIP os seus estudantes aprendem a participar em decisões curriculares.
4.13	Na FIP os seus estudantes aprendem a desenvolver cientificamente as matérias escolares que irão leccionar.
4.14	Na FIP os seus estudantes aprendem a produzir material didático.

Tabela VI.6: Opinião dos participantes sobre que competências são desenvolvidas na FIP

	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	4.9	4.10	4.11	4.12	4.13	4.14
S (%)	69,4	74,6	78,5	87,7	77,8	68	86,6	70,8	68,7	46,1	84,5	29,9	79,9	95,8
N (%)	30,6	25,4	21,5	12,3	22,2	32	13,4	29,2	31,3	53,9	15,5	70,1	20,1	4,2

Gráfico VI.9: competências desenvolvidas na FIP



#### 2.4.1. Competências bem-sucedidas e mal-sucedidas na FIP

Sobre o grupo de competências do quadro VI.10 os respondentes foram convidados a destacar algumas das melhor sucedidas, causas desse sucesso e exemplos de evidências do mesmo, por um lado e, algumas das menos bem-sucedidas, causas desse insucesso e exemplo de evidências desse insucesso, por outro.

##### 2.4.1.1. Competências bem -sucedidas, causas e exemplos de evidências desse sucesso

Assim, como competências bem-sucedidas na formação que desenvolvem, os respondentes destacaram a **produção de material didático** (meios de ensino); a **aplicação de TICs**; o **desempenho adequado na prática pedagógica e simulação de aulas** e assim como o **trabalho em equipa**, sendo que as duas primeiras foram as mais destacadas.

Sobre as **evidências do sucesso nas competências apontadas** disseram, por exemplo, que:



“Os formandos apresentam nas aulas trabalhos preparados em grupo, em plenária, produzem material didático que usam durante a simulação de aulas (...)” (Respondentes 2, 34,53, 269), 27;

“Com o trabalho em equipa, por exemplo, quebra-se a timidez em alguns formandos, promove-se um espírito de ajuda mútua, flexibilidade na realização de tarefas” (Respondente 3);

“Produção de material didático durante a formação, realização de práticas pedagógicas em escolas circunvizinhas, debates semanais sobre a formação infantil da criança” (Respondente 4);

“Produção de material didático alternativo para uso nas aulas, como bolas, bastões fitas, etc.”(Respondentes 10, 13, 24,27,42, 135, 270);

“Os formandos utilizam as TICs, navegam na internet para resolução de tarefas, afluem na biblioteca para pesquisar conhecimentos” (Respondentes 5, 13,42, 273);

“Os formandos são bem-sucedidos na produção de trabalhos individuais e em grupos e nas apresentações que fazem desses trabalhos” (Respondentes 18 e 25);

“Os relatórios apresentados por cada formando ao fim do 1º bloco de módulos demonstram prova evidente do desenvolvimento destas competências” (Respondente 28);

“Os formandos elaboram planos de atividade escolar, como de aulas, dosificação e na orientação metodológica durante a execução ou simulação de aulas mostram-se capazes”(Respondentes 70,72, 81, 139);

“No nosso caso durante as Práticas Pedagógicas a partir das aulas de Psicopedagogia, a partir das observações (assistência às aulas), cada formando consegue produzir um relatório” (Respondentes 7, 15, 39).

Relativamente às causas justificativas desse sucesso os respondentes referiram fundamentalmente duas, nomeadamente, **metodologia e estratégias de trabalho adotadas** nas aulas e **qualidade da formação associada à qualidade dos formadores**.

Relacionado com as **metodologia e estratégias de trabalho adotadas** nas aulas como causas sucesso referiram, por exemplo, que:

“Os estudantes trabalham em grupo (...) produzem diferentes materiais didáticos que usam nas PP (...) quase em todas as disciplinas produzem material didático-pedagógico” (Respondentes 2, 131, 275, 281);

“(…)É de trabalho em equipa, há sucesso maior no aproveitamento real (...) e as razões do sucesso é de abordagem em equipa (elaboração conjunta) ” (Respondentes 5, 15);

“(…)É o envolvimento dos estudantes em vários núcleos e no contacto com a realidade na Escola de pratica pedagógica”(Respondente 11);

“A utilização de TICs nas salas de aula, pois os formandos aprendem as novas técnicas de investigação científica” (Respondente 15);

“Detectar a dificuldade por parte do aluno, elaborar um plano de mediação com base no qual formador ou formando interagem diante o aluno com dificuldades (...) acompanhamento frequente dos formadores nas atividades desenvolvidas pelos formandos “Respondentes 29, 212);

“Devido a formação psicopedagógica, visto que na fase de contratação de professores sem formação houve muita dificuldade e má qualidade de ensino” (Respondente 70);

“Práticas pedagógicas vinculadas à sala de aulas; Trabalhos práticos realizados nas escolas sobre a gestão escolar; Produção de material didático a nível da IFP” (Respondente 175).

Ligado à **qualidade da formação** associada à **qualidade dos formadores** como causas de sucesso, são de sublinhar as seguintes ideias destacadas pelos respondentes:

“Há sucesso porque temos bons professores de ofícios” (Respondente 251);

“Boa competência dos formadores que juntam a teoria e a prática (...). Os formadores treinam os formandos nas competências que estes vão utilizar no seu dia-a-dia” (Respondentes 140, 150);

“Maior número de docentes com ensino superior, e estes, têm competências para leccionar ou formar professores” (Respondente 178);

“O empenho dos formados, o uso das didáticas específicas para cada disciplina, o acompanhamento feito pelos formadores a todos os formados garante o sucesso da formação dos estudantes” (Respondente 210);

“O envolvimento consciente dos formadores e o bom rácio aluno-formador” (Respondente 271).

#### **2.4.1.2. Competências mal-sucedidas, causas e exemplos de evidências desse insucesso**

Quanto às competências onde se registava maior insucesso, em geral os respondentes optaram por indicar as **competências que não são desenvolvidas por não constarem do currículo**, como mostra o exemplo indicado:

“Não há disciplinas direcionadas para o desenvolvimento do currículo, gestão da escola, Educação Inclusiva, NEE (Respondentes 67, 199, 229).

Ou, ainda, **competências não desenvolvidas por não haver condições para o fazer**:

“Os programas de formação preveem pouco tempo de lecionação de uso das novas TICs” (Respondente 176);

“A utilização de TICs só é orientada na sala de informática no tempo de aula. E não existe bibliografia para trabalhar melhor como atender os alunos com NEE (Respondente 182);

“O curso 10<sup>a</sup>+1 não permite que os alunos tenham tempo suficiente para a elevação de conhecimento e aprendizagem pedagógica e didática. Não há tempo para aprofundamento científico dos conteúdos” (Respondentes 203, 200, 204);

“Os conhecimentos de gestão escolar aprendidos são só teóricos e não práticos. A gestão nos IFPs não tem sido exemplar e não há inclusão dos estudantes na gestão” (Respondentes 203, 224).

No que toca às evidências de insucesso no desenvolvimento de algumas competências, os respondentes apontaram, por exemplo:

“O abandono das meninas para se casarem prematuramente (...). Fraco aproveitamento escolar e desistências (Respondente 122);

“Os formados quando vão às práticas pedagógicas e encontram alunos com NEE nas suas salas de aula ficam limitados e quando trazem-nos este problema, também nós como formadores

ficamos limitados. Por outro lado nossos formados não usam com domínio os computadores disponíveis” (Respondentes 209).

No atinente às causas de insucesso no desenvolvimento de algumas competências apontadas no quadro, foram indicadas como razões a **falta de recursos e deficiente capacidade de resposta dos formadores**.

Associado à falta de recursos como **causa de insucesso** indicaram-se os seguintes **exemplos**:

“Falta de formadores formados e de cadeira específica para Educação inclusiva no currículo de FP. Pouca abordagem dos conteúdos da ética profissional”( Respondente 2);

“O tempo de duração da FIP de 10<sup>a</sup> + 1 é menor, não basta para levar a cabo todas as atividades previstas ou precisas e a há falta de equipamento informático adequado para todos” (Respondentes 21, 29, 63, 86);

“Há falta de ligação escola-comunidade por certas razões e a falta de material adequado para certos conteúdos fracassa o processo (...).Não há laboratórios devidamente equipados. Não há bibliografia”(Respondentes 201, 275).

Já sobre **deficiente capacidade de resposta dos formadores**, foram referidos aspetos como fraco desempenho, fraca competência, pouco profissionalismo, como se descreve nos exemplos:

“Pouca preparação e experiência dos formadores; pobre Direcção participativa das atividades; pouco tempo para o estudo das diferentes estratégias com os formandos” (Respondente 94);

“Há competências mal-sucedidas por causa do desleixo de alguns implementadores” (Respondente 103);

“Os alunos não sabem gerar a sua formação, não são preparados para isso” (Respondente 15);

“O entendimento sobre a necessidade de manutenção da rapariga na escola não é uniforme. Não existe um profundo espírito de profissionalismo”(Respondente 28);

“O fraco desempenho na divulgação das mensagens sobre importância do ensino na rapariga e da educação inclusiva para todos” (Respondente 171);

“Gestão pouco transparente; inexistência de um projecto de escola; os estudantes não são envolvidos nas decisões” (Respondente 224).

É de realçar, aqui, a dificuldade dos respondentes em abordar exemplos de evidências de insucesso em competências trabalhadas na FIP, em termos de resultados de aprendizagem, como era expectável, reduzindo o assunto à questão de recursos.

## 2.5. Atributos da atividade de ensinar

Com intuito de identificar os descritores de profissionalidade refletidos nas representações dos formadores da FIP, tendo como referência a literatura sobre este

assunto e a realidade da FP de Moçambique, analisou-se o estatuto atribuído pelos formadores da FIP à atividade de ensinar, baseados sobretudo nos pressupostos de autores como Gimeno Sacristán (1995), Nóvoa (1992a), Rodrigues (2002), Monteiro (2010), Roldão (1998, 2000b, 2005), Roldão *et al.* (2009) e, na sequência disso, identificar e analisar alguns pontos críticos no debate sobre este assunto na FIP. Nesse âmbito, solicitámos aos respondentes a que, em função do contexto de Moçambique e da FP no qual desenvolvem a sua atividade, se posicionassem relativamente às afirmações do quadro VI.11 a seguir apresentado.

**Quadro VI.11: Afirmações que incluem atributos de profissionalidade docente**

	Afirmação	Opção	
		Sim	Não
5.1	Ensinar é uma função reconhecida e valorizada pela sociedade.		
5.2	A competência para ensinar (na escola) é considerada um atributo exclusivo de professores formados para o efeito.		
5.3	São os especialistas de currículo e/ou das disciplinas e os responsáveis políticos de educação que produzem o saber didáctico-pedagógico que os professores utilizam para ensinar.		
5.4	Indivíduos com domínio do conteúdo científico a ensinar na escola podem ser professores, mesmo que não possuam formação psico-pedagógica.		
5.5	São os professores que decidem exclusivamente as regras que controlam a qualidade da atividade de ensino.		
5.6	Os professores têm total liberdade para decidir sobre o <b>que</b> ensinar.		
5.7	Os professores têm total liberdade para decidir sobre <b>como</b> ensinar.		
5.8	Os professores guiam-se por um código de conduta específico.		
5.9	Os professores desenvolvem a sua atividade numa dinâmica individual e sem partilha da sua prática pedagógica da aula com os colegas.		
5.10	O ingresso na atividade docente no ensino não superior em Moçambique obedece a critérios de selecção rigorosos.		
5.11	Os professores são os principais produtores do conhecimento didáctico-pedagógico utilizado para ensinar.		
5.12	Os especialistas e gestores da educação do nível central decidem os currículos escolares, cabendo aos professores apenas a tarefa de os implementar.		
5.13	A atividade de ensinar no ensino não superior em Moçambique goza de grande prestígio social.		
5.14	Só pode ser professor no ensino não superior em Moçambique quem demonstra capacidade de reflexão crítica sobre a sua atividade.		
5.15	A constante mudança dos modelos de FIP para o Ensino Básico dificulta a profissionalização dos professores deste nível de ensino.		
5.16	As baixas qualificações académicas e profissionais dos professores do ensino básico concorrem para a sua fraca afirmação social.		
5.17	Outra (s), indique qual/quais _____		

Os resultados mostram que, tal como no caso das competências desenvolvidas (secção 2.4), todas as afirmações foram assinadas e as diferenças manifestaram-se no peso de cada uma das posições perante cada afirmação, como se pode observar facilmente na tabela VI.7 e respetiva representação gráfica (gráfico VI.10) adiante apresentadas.

As opiniões explicitaram 3 tendências: um grupo de afirmações que obtiveram um sim bastante expressivo dos respondentes (5.1, 5.8, 5.12, 5.15 e 5.16, as duas últimas com percentagens iguais); um grupo de afirmações para as quais a opinião dos respondentes foi categoricamente “não” (5.5, 5.6, 5.9, 5.13 e 5.14, sendo que nas 3 primeiras o “não” situou-se acima de 84%); e um último grupo de afirmações em relação as quais as posições estiveram mais equilibradas, umas vezes com tendência para o “sim” (5.3, 5.7 e 5.11) e outras inclinando-se para o “não” (5.2, 5.4 e 5.10). A seguir analisam-se estes resultados segundo estes três grupos.

Quanto ao 1º grupo, das afirmações que os participantes assinalaram com “sim”, a 5.8 “Os professores guiam-se por um código de conduta específico” foi a que obteve maior percentagem (78,2%). A seguir, as duas com percentagem igual (74,4%), situam-se as afirmações 5.15 e 5.16, referindo respetivamente que a constante mudança de modelos de FP dificulta a profissionalização dos professores do Ensino Básico e as suas baixas qualificações não concorrem para a sua afirmação social. A 4ª afirmação em termos de resposta positiva dos inquiridos foi a 5.1 “*Ensinar é uma função reconhecida e valorizada pela sociedade*” (73,3%). Estranhamente, esta posição aparece claramente contrariada pelos 66% da opção “não” atribuída à afirmação 5.13 “*A atividade de ensinar no ensino não superior em Moçambique goza de grande prestígio social*” e, no nosso entender, o mais coerente seria a percentagem “sim” em 5.1 ser corroborada em 5.13 ou vice-versa. A última afirmação com acordo alto (70,6%) foi a 5.12, referindo que são os especialistas e gestores da educação do nível central que decidem currículos escolares e aos professores cabe apenas executá-los. Neste caso, a alta aprovação desta afirmação parece coerente com a pouca importância atribuída ao objetivo 3.6, posicionado no último lugar (vide secção 2.3, e quadro VI.9, ligados aos objetivos da FIP).

No tocante ao grupo de afirmações que mereceu um “não” expressivo dos respondentes, destacou-se a 5.9: *“Os professores desenvolvem a sua actividade numa dinâmica individual e sem partilha da sua prática pedagógica da aula com os colegas”* (90,3%). Na verdade, os participantes rejeitam que a sua atividade é desenvolvida de um modo individualista, com pouco cruzamento de olhares com os colegas. Também houve forte discordância em relação às afirmações 5.5 (84,1%) e 5.6 (89,3%), ambas sugerindo que os professores tinham poder de decisão ou controlo sobre o que ensinar e sobre a qualidade da atividade que desenvolvem. Esta rejeição parece estar de acordo com posicionamentos sobre aspetos afins precedentes, nomeadamente, 3.6 (em ultimo lugar em termos de importância dos objetivos) e 5.12 (70,6%), admitindo que são os especialistas e gestores do nível central que decidem o currículo. Quanto a afirmação 5.14 *“Só pode ser professor no ensino não superior em Moçambique quem demonstra capacidade de reflexão crítica sobre a sua actividade”*, com 69,6% de rejeição, remete-nos para a pouca seletividade para a atividade de ensinar referida no Capítulo IV da revisão de literatura. Neste grupo, 5.13 (66%) foi a afirmação com “não” menos forte, mas não o voltamos a abordar considerando que o fizemos anteriormente quando o relacionamos com 5.1.

Quanto ao último grupo de afirmações em que as opiniões expressas tenderam para posições de equilíbrio, saliente-se que as situadas no “não”: 5.2 *“A competência para ensinar (na escola) é considerada um atributo exclusivo de professores formados para o efeito”* (55,4%), 5.4 *“Indivíduos com domínio do conteúdo científico a ensinar na escola podem ser professores, mesmo que não possuam formação psicopedagógica”*(59,5%) e 5.10 *“O ingresso na atividade docente no ensino não superior em Moçambique obedece a critérios de selecção rigorosos”*(55,7%) estão relacionadas entre si. Por isso, quer nos parecer que a percentagem significativa da opção “sim” dos respondentes nestas afirmações pode estar mais relacionada com a vontade de mudar este quadro do que com a sua descrição real, aspeto refletido na revisão de literatura sobre FIP em Moçambique (capítulos III e IV).

Também a pender para a posição intermédia, mas do lado da concordância com elas, estão as posições relativas as afirmações 5.3: *“São os especialistas de currículo e/ou das disciplinas e os responsáveis políticos de educação que produzem o saber*

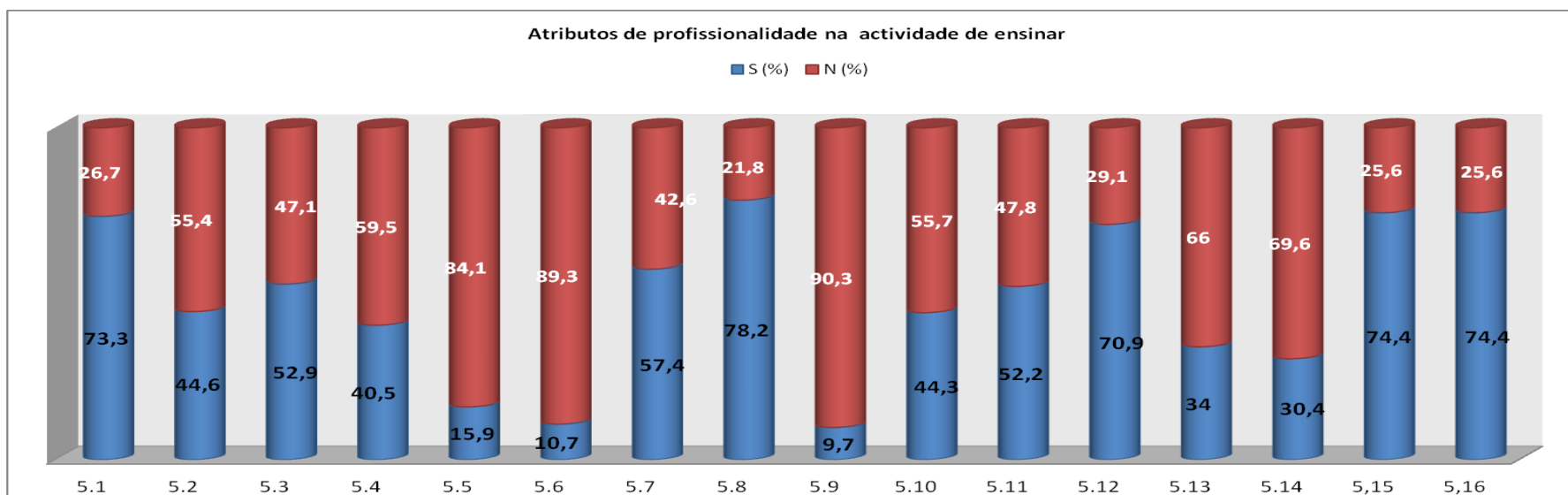
*didático-pedagógico que os professores utilizam para ensinar*” (52,9%), 5.7: “*Os professores têm total liberdade para decidir sobre como ensinar*” (57,4%) e 5.11 “*os professores são os principais produtores do conhecimento didático-pedagógico utilizado para ensinar*” (52,2%), remetendo para a sala de aula. E parece haver algumas contradições neste posicionamento, sobretudo em relação a 5.3 e 5.11, na medida em que numa dá-se força à ideia de que são os outros que produzem o saber que usam para ensinar e na outra a de que são os professores que produzem esse saber. A nosso ver, assumir posição “sim” numa destas afirmações implicava posicionar-se no “não” na outra. Provavelmente será essa uma das razões por que houve uma percentagem significativa de participantes a assumirem opções contrárias às dominantes sobre estas afirmações. Relativamente à 5.7, também é compreensível que 42,2% dos participantes não tenha concordado, na medida em que os currículos são altamente prescritivos e, por isso, por vezes se sentirão condicionados quanto à forma **como ensinar**, como em parte emerge no Capítulo III da revisão de literatura.

Por fim, ressalta-se que, tal como sucedeu no quadro VI.9 referente aos objetivos, a possibilidade 5.17 - que era uma abertura para acréscimo de outras alternativas - neste caso também, não foi considerada pois geralmente não foi utilizada pelos respondentes e os poucos que responderam reforçavam ou repetiam ideias já listadas.

**Tabela VI.7: Opinião dos participantes sobre os atributos da atividade de ensinar no âmbito da FIP**

	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	5.10	5.11	5.12	5.13	5.14	5.15	5.16
<b>S (%)</b>	73,3	44,6	52,9	40,5	15,9	10,7	57,4	78,2	9,7	44,3	52,2	70,9	34	30,4	74,4	74,4
<b>N (%)</b>	26,7	55,4	47,1	59,5	84,1	89,3	42,6	21,8	90,3	55,7	47,8	29,1	66	69,6	25,6	25,6

**Gráfico VI.10: Atributos de profissionalidade na atividade de ensinar**





### 2.5.1. Argumentando a favor (ou não) de alguns atributos da atividade de ensinar

Ainda relacionado com os **atributos da atividade de ensinar**, abordados por via do quadro VI.11, foram colocadas questões associadas às afirmações 5.1, 5.5, 5.12, 5.15 e 5.16 desse quadro, com o intuito de explicitar melhor os posicionamentos antes tomados pelos respondentes, como se apresenta a seguir.

#### 2.5.1.1. Ensinar é uma função reconhecida e valorizada pela sociedade?

Sobre o item “*Ensinar é uma função reconhecida e valorizada pela sociedade*” (5.1), que na parte fechada do questionamento do tipo “sim” ou “não” recebeu 73,3% de concordância e 26,7% de discordância dos respondentes, convidados a justificar o seu posicionamento, 74,3% dos respondentes optou por “sim” enquanto 25,7% se posicionou no “não”.

A argumentação à volta do “sim” (74,3%) pode ser sumariada em 3 tipos de ideias a seguir apresentadas e ilustradas:

**(1) Sim porque sim**, ou seja, respostas que repetiam o enunciado e não acrescentavam nada, simplesmente concordaram (7,2%):

“Esta afirmação para mim, acho ser real” (Respondente 8);

“O povo valoriza o labor do professor para ensinar e educar as crianças” (Respondente 77);

“É verdade que a sociedade valoriza muito a função de ensinar” (Respondente 82).

**(2) Sim porque a sociedade considera a educação/ensino importante ou necessária (53,2%):**

“Porque a sociedade reconhece que é da educação que o homem se pode auto afirmar (Respondentes 1, 4);

“Porque todo cidadão deve passar por uma escola” (Respondente 5);

“A sociedade reconhece e valoriza a função de ensinar, pois sabe a escola é o ponto de partida de todas as profissões” (Respondente 60);

“Sim, porque a sociedade manda seus educandos para a escola, e conhece o valor de ensino-aprendizagem” (Respondente 239);

“Porque o bom funcionamento da sociedade depende de homens e mulheres que saem da escola” (Respondente 274).

**(3) Sim pois reconhece-se algum mérito à atividade desenvolvida pelo professor (14%):**

“O professor é definido como o espelho da sociedade, porém isso depende mais da personalidade e carácter de cada professor” (respondentes 50, 63);

“O professor goza de um grande prestígio social ex: na aldeia ele é a pessoa que trabalha com os líderes comunitários e produz os conhecimentos” (*Respondente 6*).

“Na comunidade o professor é conhecedor de todos os factos que ocorrem, razão pela qual é valorizado” (*Respondente 30*);

“Trabalha constantemente com a comunidade” (*Respondente 31*);

“De facto na sociedade a tarefa de ensinar ganha destaque pois é difícil e nobre”(Respondentes 48, 84);

“Basta visitarmos os professores ao nível dos distritos, veremos que são eles que em muitas ocasiões chefiam as comunidades, apoiam as lideranças locais” (*Respondente 68*);

“A sociedade valoriza a função docente e o trabalho que eles fazem, porque nos distritos procura dar condições para acomodar os professores (constrói casas, oferece machambas e alimentos” (*Respondente 266*);

“O professor é visto como quem sabe tudo e pode resolver todos os problemas na sociedade” (*Respondente 175*).

Quanto ao valor atribuído à função de ensinar pelos respondentes, parece interessante que o valor do ensino apareça ligado sobretudo à necessidade social da educação (71,6%) e não ao valor atribuído a ação desenvolvida (18,8%), como é expectável em atividades de grau de profissionalidade elevada, ou profissões no sentido restrito, do ponto de vista da literatura (Monteiro, 2010).

Quanto aos 25,7% de discordância, a posição dos respondentes pode ser sumariado em 2 tipos de resposta: as que somente discordaram sem justificar e as que justificaram a opção. As respostas do tipo **não porque não** (discordar do enunciado sem justificar) correspondem a **4,1%** e foram do tipo:

“Porque hoje, o professor não é muito valorizado na comunidade moçambicana”(Respondente 2);

“É pouco o reconhecimento do trabalho do professor pela sociedade” (*Respondente 17*);

“A sociedade não dá o devido valor ao processo de ensino, até que tentam reconhecer mas nem tanto, o professor não tem prestígio social” (*Respondentes 24, 28*);

“(…)acho que não é valorizada pois não se valoriza um dos atores principais, o professor” (*Respondente 281*).

O grupo que justificou as razões da sua discordância sobre a afirmação “Ensinar é uma função reconhecida e valorizada pela sociedade”, como as afirmações abaixo sumarizam, apresentou argumentos sobretudo relativos à (i) baixos salários, más condições e o facto da docência ser ocupação dos que não conseguiam outro emprego e (ii) deficiente qualidade do trabalho dos professores.

Ligado a **(i) baixos salários, más condições de trabalho e ser ocupação dos que não conseguiam outro emprego (12,1%)** disseram, por exemplo, que:

“Em Moçambique o professor não é valorizado, recebe mal e muitas vezes vive em condições péssimas” (*Respondentes 37, 65*);

“Não é valorizada porque a sociedade pensa que ser professor é aceitar viver na pobreza” (*Respondente 108*);

“O professor não tem consideração a nível social, vale apenas quando está na sala de aula” (*Respondente 40*);

“Não é reconhecida pela sociedade nem pelo Governo, estamos por alternativa” (*Respondentes 34, 140*);

“O professor hoje na sociedade moçambicana já não é respeitado pois perdeu autoridade” (*Respondente 187*);

“Ultimamente a sociedade não valoriza a tarefa de ensinar, o professor deixou de ser visto como uma autoridade, só os políticos é que são valorizados” (*Respondente 82*).

Recorde-se que os baixos salários são apontados, na literatura, como sinal caracterizador de baixa profissionalidade de uma atividade. Além disso, parece-nos interessante o facto de o *Respondente 40* indicar que o professor tem poder/vale na sala de aula mas não é valorizado. Posição compreensível, na medida em que, deveras, o poder do professor para configurar profissionalidade tem de se manifestar na sociedade e não só na sala de aula (Roldão 2005; Alonso, 1998). Na opinião dos respondentes que consideram a atividade de ensinar no Ensino Básico pouco valorizada, os baixos salários e más condições configuram as razões mais expressivas dessa fraca valorização.

No que toca à indicação de que dado a **(ii) deficiente qualidade do trabalho dos professores** não se reconhece mérito à função de ensinar **(3%)**, foi dito, por exemplo, que:

“O professor não é valorizado na sociedade na medida em que o resultado que dele sai (qualidade dos alunos) deixa a desejar. Os alunos não sabem ler e no emprego também não valem” (*Respondente 125*);

“Ensinar não é valorizado e mesmo os leigos na matéria acham e dizem que os professores ensinam mal e são responsáveis pela baixa qualidade de ensino” (*Respondente 250*);

“Tem havido muita crítica por parte da sociedade, ao sistema de ensino” (*Respondentes 42*).

#### **2.5.1.2. São exclusivamente os professores que decidem as regras que controlam a qualidade da atividade de ensino?**

Sobre a afirmação “São os professores que decidem exclusivamente as regras que controlam a qualidade da atividade de ensino” (5.5) do questionário, que recebeu 15,9% de concordância e 84,1% de discordância dos respondentes na parte das

questões fechadas, quando instados a justificar as razões da opção de resposta tomada, o seu posicionamento foi de 13% para “sim” e 87% para “não”.

A argumentação à volta do “sim” pode ser resumida em 2 categorias de resposta, por um lado, um grupo pequeno que **não justificou a sua opção ou o fez de forma não compreensível (1,9%)**, como se ilustra a seguir:

“Sim porque são os professores que orientam esse ensino”(Respondente 5);

“Os professores é que controlam o ensino e a qualidade de ensino” (Respondente 7).

E, por outro lado, estiveram os respondentes que defenderam que **“sim” “são os professores que decidem exclusivamente as regras que controlam a qualidade da atividade de ensino” porque são os professores que trabalham com os alunos (11,1%)**, sendo que alguns sublinharam decorrer dessa condição caber aos professores a função de decidir as referidas regras, como se ilustra:

“Os professores é que avaliam as competências adquiridas pelo estudante e dizem se são qualificados ou não”(Respondentes 30, 43, 109);

“Isso é logico porque é só o professor que pode mudar a dinâmica do ensino e mudar as suas estratégias de trabalho”(Respondente 105);

“Quem decide as regras e a qualidade da atividade do ensino é o professor porque é ele quem organiza e orienta o processo”(Respondente 129);

“Compete ao professor dirigir o progresso do aluno conforme as competências em cada nível”(Respondente 157);

“São os professores, porque estão dotados de ferramentas didático-pedagógicas para tal”(Respondente 250).

Relativamente ao grande grupo que optou pelo **“não” (87%)** são de referir três situações:

**(1) Um grupo pequeno (5,7%) que não justificou a sua opção ou o fez de forma não compreensível.**

**(2) Um grupo grande (45,6%) que alegou que os professores, partilham essa responsabilidade com outros agentes da educação, não detém a exclusividade da decisão sobre as regras usadas no controlo da qualidade da atividade de ensino:**

“Não são só os professores que controlam o ensino, existem outros intervenientes escolares”(Respondente 1);

“Os professores não têm nada a ver sozinhos, é um consenso que é observado por um grupo avaliador” (Respondente 2);

“Não são apenas os professores que decidem, mas sim todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem” (Respondente 3);

“Não só cabe ao professor essa tarefa, mas também a opinião social onde o professor está localizado” (Respondente 4);

“Pois a qualidade de ensino não só depende do professor, mas também de outras partes ” (Respondentes 9, 15);

“Há muita interferência, imposição e influência de vários outros agentes extra-escola no processo de avaliação” (Respondente 222).

**(3) Um grupo (35,5%) que considerou que a decisão das regras que controlam a qualidade da atividade é externa aos professores, não são os professores que as decidem:**

“Quem controla a qualidade da actividade lectiva são os supervisores distritais” (Respondente 6);

“Não são os professores são que decidem, eles apenas lamentam essas decisões” (Respondente 8);

“As regras são estabelecidas ao nível superior, mas há liberalismo e anarquia no seio dos professores. Há desobediência às regras” (Respondente 28);

“Decidem-se conteúdos, metodologias de ensino, sistemas de avaliações modos de transição e o professor apenas deve familiarizar-se e actuar neles como se estivesse numa novela” (Respondente 55);

“Não, não são os professores é o INDE/MINED que ditam as regras sem consultarem a base e se consultam tem sido muito pouco” (Respondentes 44, 66, 95, 166, 168);

“Os que controlam a qualidade de ensino não envolvem o professor, pelo contrário a sociedade critica-o (Respondente 92);

**“Não, porque o professor nunca pode decidir as regras”**(Respondente 121);

“Não são os professores mas, sim, os parceiros da educação e o Governo” (Respondente 128);

“A viragem já vem patente nos manuais e os professores só implementam” (Respondente 140);

“As direcções superiores, tais como Sedes Distritais e Provinciais de Educação exigem metas percentuais mínimas que cada professor deve apresentar ou atingir, o professor está sujeito a dupla subordinação: vertical e horizontal, não decide” (Respondente 152);

**“No sistema semi-automático são os pais quem decide a passagem ou não dos filhos e muitos desses pais são analfabetos”** (Respondente 88).

Chamamos particular atenção para as ideias do respondentes 121 e 88, apresentados a negrito, a primeira por dar a entender que o professor não tem direito nenhum de decidir regras, separando fortemente, assim, o campo da execução do da aplicação, uma visão altamente tecnicista inscrita na racionalidade técnica e a segunda (do respondente 88) porque exprime de forma expressiva a falta de autoridade, controlo e poder de decisão do professor sobre o exercício da sua atividade a ponto de estar sujeito a que pais analfabetos decidam a passagem (aprovação e progressão) de seus alunos.

### **2.5.1.3. Os especialistas e gestores da educação do nível central decidem os currículos escolares, cabendo aos professores apenas a tarefa de os implementar?**

Quanto à afirmação *“Os especialistas e gestores da educação do nível central decidem os currículos escolares, cabendo aos professores apenas a tarefa de os implementar”* (5.12), no questionário recebeu 70,9% de concordância e 29,1% de discordância dos respondentes, no entanto, quando inquiridos sobre a justificação das suas opções o seu posicionamento já ficou em 77,9% para a opção “sim” e 22,1% para a opção “não”.

A argumentação da opção “sim” remeteu para 2 tipos de situações:

#### **(1) Um grupo de cerca de um terço de respondentes (31,5%) que ou não justificou a sua opção ou o fez de forma não compreensível:**

“Sim, os currículos são elaborados centralmente, cabendo ao professor apenas a tarefa de implementá-lo” (*Participantes 3, 10, 14*);

Sim, os currículos são elaborados ao nível central e os professores são capacitados para os implementar” (*Participante 3*);

“Sim, Porque são “eles” que elaboram e aprovam, o professor é executor” (*Participantes 10*);

“Sim, quem decide o **que** e **como** ensinar são os especialistas e gestores da Educação sem envolvimento da base” (*Participantes 247, 277*).

#### **(2) Um grande grupo de respondentes (46,4%) que justificou a sua opção de diversas maneiras, como se explicita e se ilustra de seguida na distribuição dessa argumentação da mais a menos expressiva:**

##### **(i) Sim, porque os professores não são auscultados, não são envolvidos no desenho dos currículos (28,1%):**

“Há muita política educativa que é decidida nos gabinetes centrais mas que não é prático segundo a nossa realidade”(*Participantes 82, 87, 88,89*);

“Na verdade a implantação dos novos currículos não tem passado por auscultação da base”(*Participante 92*);

“O professor só cumpre o que orientam aqueles funcionários que estão na secretaria e não têm experiência do trabalho que acontece no ensino”(*Participante 237*);

“Sim, há muito material produzido que muitos professoreis não concordam com ele, mas os usa como lei” (*Participante 262*);

“Sim, infelizmente, porque poucas vezes o professor decide, diria que quase nunca decide” (*Participantes 284, 285, 289*);

“Ao professor é imposto o currículo sem observância prévia das condições locais de cada escola”(*Participante 128*).

**(ii) Sim, mas os professores tem alguma contribuição na decisão dos currículos (8,6%):**

“Sim, a participação do professor é muito insignificante mas por vezes ele também decide os currículos” (*Participantes 8, 34, 35, 37, 175*);

“Sim, de facto não há muita cooperação entre os especialistas e os implementadores, visto que desde que se introduziu o modelo, há disciplinas que não tem modelos” (*Participante 30*);

“Sim, a questão dos currículos escolares é assunto de especialistas, mas há consultas feitas na base, aos professores, pais e às comunidades” (*Participantes 63, 124, 177*);

“Sim, mas reserva-se 20% para o currículo local<sup>139</sup>, existem outros conteúdos que poderiam ser incorporados no currículo” (*Participante 68*);

“Sim, às vezes não tem havido debates no seio dos professores, com vista a enriquecer o desenvolvimento de um novo currículo. As decisões muitas vezes têm sido a nível central” (*Participante 93*);

“Os especialistas e gestores de educação elaboram o currículo de acordo com a realidade do país, mas cabe ao professor a ajustá-lo de acordo com o local onde se encontra” (*Participante 101*);

“Deveria haver maior participação do professor na elaboração de novos planos curriculares” (*Participante 265*).

**(iii) Sim, porque essa competência deve ser mesmo dos especialistas de currículo (4,5%):**

“Sim, concordo com a afirmação, porque eles (os especialistas) é que têm a obrigação de traçar o plano de ensino para garantir-se a abrangência a nível nacional” (*Participante 74*);

“Sim, pois os currículos só podem ser analisados pelos especialistas que têm fontes sólidas sobre a matéria” (*Participante 12*);

“Pois, há quem deve decidir enquanto do outro lado estão os que devem implementar” (*Participante 24*);

“Sim, porque os gestores são os pilares e os verdadeiros analistas das adequadas metodologias a implementar” (*Participante, 135*);

“Sim, são os “donos” que decidem sobre os desejos da sociedade” (*Participante 233*);

“Sim, são os especialistas da matéria que trabalham tendo em conta que eles têm um tempo para tal. Além de que com o trabalho na base o professor pode não ter tempo para isso” (*Participante 234*).

**(iv) Sim, porque não compete aos professores decidir currículos/ eles não sabem/ são executores 3,3%):**

“Sim, por falta de especialização por parte de alguns professores” (*Participante 19*);

“Sim, está claro que o papel do professor é só de implementar” (*Participante 289*);

“Sim, os professores são as pessoas preparadas para implementar os currículos, conhecem os programas, métodos e metodologia, fazer os currículos não é para eles” (*Participante 133*).

**(v) Sim, porque faz-se consulta aos professores mas ela não tem sido considerada na elaboração dos currículos (1,9%):**

<sup>139</sup> O currículo local constitui 20% dos programas nacionais e é da responsabilidade das escolas.

“Os *curricula* são centralmente definidos, as consultas que são feitas aos professores e à sociedade civil não influenciam em nada” (*Participante 27*);

“Realmente a constatação é constante, primeiro planificam os currículos depois é que consultam. Deve ser o contrário” (*Participante 66*).

Relativamente aos 22,7% do total dos respondentes que discordaram, ou seja, que consideraram que “não” era verdade que “*os especialistas e gestores da educação do nível central decidem os currículos escolares, cabendo aos professores apenas a tarefa de os implementar*”, e a alegação dada para isso, como abaixo se ilustra, foi de que **os professores participam na decisão dos currículos**:

“Não, os programas contemplam o currículo local que os professores não só implementam como também tomam parte nas decisões sobre ele” (*Participantes 11, 79*);

“Não, porque o professor também pode e cabe-lhe participar/colaborar nesse processo dando o seu parecer e ponto de vista” (*Participantes 13, 20, 50*);

“Não, porque para a decisão do currículo escolar deve passar e contempla uma consulta que vai até o nível da base (sociedade)” (*Participante 16*);

“Não, há encontros de discussão e capacitação dos professores, antes de se implementar qualquer modelo de ensino” (*Participante 42*);

“Não, porque a decisão da implementação de formulação de um novo currículo passa pela auscultação da sociedade onde o professor também está inserido” (*Participante 220*).

#### **2.5.1.4. A constante mudança de modelos de FIP para o Ensino Básico dificulta a profissionalização dos professores deste nível de ensino?**

Sobre o item “A constante mudança de modelos de FIP para o Ensino Básico dificulta a profissionalização dos professores deste nível de ensino” (5.15) do questionário, que recebeu 74,4% de concordância e 25,6% de discordância dos respondentes, no ato da justificação da opinião já obteve 78% para a opção “sim” e 22% para a opção “não”.

A justificação da opção “sim” resume-se a 2 tipos de situações: (1) um grupo pequeno de respondentes (5,9%) que **não justificou a sua opção ou o fez de forma não compreensível** e (2) um grupo composto pela maioria de respondentes (72,1%) que **justificou a sua opção com as dificuldades que as referidas mudanças impõem quer à FP como ao desempenho dos professores** como se explicita e se ilustra a seguir:



**(i) Sim, porque não dá tempo para a formação de professores preparar os professores para o desempenho das competências exigidas e nem para a consolidação das já adquiridas (40,8%):**

“Sim, porque assim os modelos de FP não são consistentes e não melhoram a qualidade de formação” (Respondente 27);

“Sim, porque verifica-se uma quebra total na FP, os professores passam constantemente a serem treinados para novas abordagens e dificulta uma linha lógica de formação, a formação disponível acaba por conseguir cimentar e aprimorar as destrezas necessárias (Respondentes 21, 26, 28, 88, 152, 147, 177, 229);

“A constante mudança dos currículos do IFP (FIP) e sem avaliação desorganiza na sua maioria as atividades docentes educativas em termos de conhecimentos científicos e pedagógicos” (Respondentes 49, 82);

“É difícil, porque no modelo em curso (10<sup>a</sup> + 1), por exemplo, o tempo de 9 ou 10 meses, não é suficiente para a formação efectiva de um professor. É impossível formar professores competentes em 1 ano” (Respondentes 90, 142, 214, 217);

“Sim, porque para mim deveria manter-se a formação de 3 ou 2 anos e meio” (Respondente 110);

“Sim, mas não dificulta a profissionalização mas sim a boa FP para a qualidade de ensino” (Respondente 171);

“Sim, é necessário que haja um padrão curricular onde os professores aprendem o essencial e durante muito tempo sobre a profissão” (Respondente 199);

“Sim, houve tantos modelos de FP nestes 20 anos. Tantos modelos que até perturbam o processo de formação. O grande problema é que os próprios modelos têm lacunas que os tornam frágeis” (Respondentes 215, 224).

**(ii) Sim, porque as mudanças constantes dos modelos da FIP não permitem aos professores a necessária adaptação ao exercício adequado da sua atividade (31,4%):**

“Pois o professor não fica firme e nem tem pilares do que deve de facto ensinar de ano para ano” (Respondente 2);

“A mudança permanente dos módulos de formação inflige a segura estabilidade das regras pedagógicas pelos profissionais e dos formados (Respondente 4);

“É difícil o professor ter de se adaptar a tantas mudanças e exigências que cada modelo exige, além disso esse processo exige tempo” (Respondentes 13, 52, 56);

“Sim, porque as pessoas não se adaptam, quando está para assimilar as acções para que o modelo preparou os professores já se está mudando para outro e isso gera desequilíbrio nos professores” (Respondentes 22, 23);

“Sim, porque quanto mais mudanças houver, mais confusão cria no professor” (Respondente 43);

“Porque com estas mudanças poderão culminar em insegurança sobre um modelo ideal se olharmos às metodologias” (Respondentes 4, 64);

“Sim, porque cada modelo tem seus fracassos que se reflectem no desempenho de cada professor. Quanto mais se mudam os currículos de formação mais dificuldades criam, porque os professores passam em constante adaptação o que pode não ajudar para o domínio” (Respondentes 68, 71, 157);

“Dificulta, pois as mudanças de currículos não são acompanhadas da capacitação de professores” (Respondentes 40, 103).

Relativamente à opção “não” que, como se disse acima, obteve **22%** do total dos respondentes discordando que “*a constante mudança de modelos de FIP para o Ensino Básico dificulta a profissionalização dos professores deste nível de ensino*” (5.15). A maior parte desses respondentes (**20,4%**) justificou a sua opção como se explicita e se ilustra abaixo:

**(i) Não, porque não tem relação entre uma coisa e outra (2%):**

“Não tem a ver uma coisa com a outra” (Respondente 94);

“Não, Porque os professores não são envolvidos directamente na construção do currículo” (Respondente 34);

“Não é a mudança constante do currículo mas sim a maneira como se implementa esse currículo que é factor determinante na deficiência da profissionalização do EB” (Respondente 93);

“Não, porque a mudança de currículo não altera os princípios didácticos” (Respondente 72);

“Porque os conteúdos são os mesmos, muda-se a designação e a sequência” (Respondente 251).

**(ii) Não, porque essas alterações de modelos são necessárias e benéficas pelo que há que adaptar-se e capacitar-se para atendê-las (15,3%):**

“As mudanças fazem parte e não há como evitá-las e havendo acções de capacitação, as mudanças concorrem para a melhoria da qualidade de ensino” (Respondentes 41, 268, 277, 289);

“Não, antes pelo contrário, as mudanças desenvolvem os modelos e a educação e estes são dinâmicos” (Respondentes 12, 79);

“Não dificulta porque o Ministério da Educação através dos IFPs tem desenvolvido ações de formação contínua” (Respondentes 16, 70, 192);

“Não, porque o objectivo dos actuais ensaios é encontrar um modelo que corresponda a melhoria da qualidade de ensino no país, o que se tem notado nos últimos anos são apenas divergências de interpretação dessa filosofia” (Respondentes 51, 59);

“Não, porque a profissionalização também depende de cada um de nós” (Respondente 191);

“Não, mas nem todos os professores apresentam uma formação académica que facilita o processo pedagógico” (Respondente 77);

“Mudanças para o bem sempre são necessárias, deixam os professores mais qualificados e servem para a melhoria da qualidade de ensino” (Respondentes 97, 111, 133, 177, 184, 188, 258, 288);

“Não é verdade, porque as mudanças de currículos têm a ver com o nível de desenvolvimento do país e, não só, o mundo hoje é globalizado, têm em conta as necessidades do país” (Respondentes 107, 119, 165, 287);

“Não dificulta nada, o professor deve ser capaz de acompanhar as mudanças” (Respondentes 108, 149, 269);

“As mudanças não dificultam mas, sim, são para melhorar enquadramento do bem estar social e científico e ajudam a profissionalização” (Respondentes 18, 200, 205, 207, 218, 281, 266);

“Cada modelo é implementado por um determinado grupo, o novo currículo é encontrado por um outro grupo” (Respondente 239);

“Não, isso depende das instituições implementadoras que é o caso das instituições de FIP” (Respondente 132).

**(iii) Não, pois os professores estão preparados para as mudanças e adaptam-se a elas (3,1%):**

“Não dificultam porque o professor tem competências de se enquadrar na leccionação de novos conteúdos, está psicopedagogicamente preparado para as mudanças” (Respondentes 84, 99, 163, 179);

“O profissionalismo carece de prática na formação e nunca o currículo. Todo currículo corre da criatividade do implementador e os professores são criativos” (Respondentes 222, 225, 228, 243).

**2.5.1.5. As baixas qualificações académicas e profissionais dos professores do Ensino Básico concorrem para a sua fraca afirmação social?**

Questionados sobre se concordavam ou não que *“as baixas qualificações académicas e profissionais dos professores do ensino básico concorrem para a sua fraca afirmação social”* (5.16), 25,6% dos inquiridos respondeu que “não” e 74,4% que “sim”, como se referiu acima. Mas quando convidados a justificarem as suas opções 79,4% posicionou-se no “sim” e 20,6% no “não”.

Dos 79, 4% que escolheu a opção “sim” (69,7%) e na argumentação da sua posição destacam-se o facto de as baixas qualificações académicas e profissionais estarem associadas a baixos salários, as más condições de vida e de trabalho e baixo prestígio social e, ainda, que as baixas qualificações dos professores implicam a sua baixa competência e consequentemente baixo rendimento e fraca qualidade dos alunos, como elucidam os discursos desses respondentes:

**(i) Sim, pois liga-se baixos resultados dos alunos à baixa qualidade/fraca competência do professor (31,9%)**

“Sim, isso constitui a maior queixa da sociedade, os resultados dos seus alunos ditam a sua fraca afirmação social. O produto que sai da escola não é de qualidade” (Respondentes 3, 17, 22, 23, 26, 79, 96, 97, 128, 282);

“Sim, na verdade, pois em todo o fracasso a culpa é dada ao professor. Onde há baixa qualidade (de professores) incorre para a fraca qualidade (de alunos), ninguém dá o que não tem” (Respondentes 20, 25, 163);

“Muitas vezes os professores que ensinam nas nossas escolas não dominam a leitura e a escrita, daí a dificuldade de expressão e comunicação na comunidade escolar e nos alunos” (Respondentes 32, 35, 110, 139);

“Sim, porque as baixas qualidades afectam toda a sociedade, por exemplo encontramos alunos na 10ª classe que não sabem ler, onde vai esse aluno?” (Respondente 108);

“Os professores, grosso modo, não têm nível médio, e os currículos aparecem novas abordagens e exigem competências e evidências que os professores não têm” (Respondentes 17, 40);

“Sim, com a má qualidade de ensino a sociedade acaba desprezando o professor” (Respondente 154).

**(ii) Sim, porque a baixa formação é associada ao baixo prestígio (26,5%):**

“A sociedade não acredita na qualidade do professor com baixa qualificação” (Respondentes 13, 91);

“A actividade de ensinar no ensino não superior em Moçambique não goza de grande prestígio social” (Respondente 15);

“Dado o tempo de formação muito curto, a formação não é de qualidade” (Respondente 21);

“Sim, os professores com outras qualificações são razoavelmente valorizados” (Respondentes 34, 66);

“Sim, para se ter um estatuto e salário compatível deve-se ser de nível superior” (Respondente 75);

“Sim, porque há anos assistiu-se entrada massiva de professores sem formação psico-pedagógica, deixando assim a abertura deste fosso na educação” (Respondentes 105, 156, 157, 158, 221);

“Concorrem porque, notamos professores, em alguns casos, que leccionam classes para as quais não foram formados. Um professor do nível básico a dar aulas no nível hierarquicamente superior” (Respondente 112);

“Se o professor for mal formado difícil será o seu bom desempenho” (Respondente 188);

“Sim pois o professor independentemente do nível que está a lecionar deve ter um nível académico que lhe permite pensar e agir inteligivelmente e ter respeito na sociedade” (Respondente 214);

“Sim porque se o individuo tem a qualificação baixa qualifica-se como baixa, mesmo tendo bom desempenho” (Respondentes 225, 272);

“A sociedade não olha para as qualidades do professor e seu profissionalismo, dá importância o nível académico e ao diploma” (Respondentes 233, 260);

“Porque os professores básicos vulgo (N5, N4) têm dificuldades na leccionação e aperfeiçoamento dos programas e precisam de constante capacitação e formação em exercício” (Respondentes 6, 7).

**(iii) Sim, pois liga-se baixas qualificações à baixos salários e más condições de vida (11,3%):**

“Com baixa qualificação o professor recebe muito mal e seu salário não chega para aguentar 30 dias do mês, conseqüentemente vira mendigo ou vive de vale nas lojas” (Respondente 37);

“Há baixa qualificação académica e conseqüentemente há baixa remuneração o que contribui bastante para o insucesso escolar” (Respondente 82);

“O salário do professor como funcionário do Estado depende do nível académico e conseqüentemente a melhoria da sua vida social. Com baixo salário é difícil melhorar a situação social” (Respondente 208);

“Sim, mas não é só isso que influencia, o excesso de alunos nas turmas também” (Respondente 213);

“As qualificações académicas definem o salário e este por sua vez definirá o padrão de vida social e se for baixo agudiza o grau de dificuldade socioeconómica e da inserção social adequada” (Respondentes 135, 226, 278);

“Entendo que ninguém pode se afirmar socialmente sem dinheiro. O professor do ensino primário está exposto a condições precárias e ganha muito mal, vejo o assunto por aí” (Respondentes 27, 65, 147, 208, 288, 289).

Uma ideia que parece implícita em vários dos argumentos em (i) e (ii) é de que, à partida, um professor com qualificação de nível baixo é mal formado e pouco competente no exercício da sua atividade. Porém, não nos parece que seja necessariamente assim, mas concordamos que uma formação e qualificação elevadas potenciam elevada competência. Aliás, funda-se neste pressuposto a elevação da exigência em termos de qualificação exigida na FIP verificada um pouco por todo o mundo como é referido nos capítulos II, III e IV da revisão de literatura deste estudo.

Quanto aos 20,6 % de respondentes que discordaram que “*as baixas qualificações académicas e profissionais dos professores do EB concorrem para a sua fraca afirmação social*”, além dos 4,6% dos que não justificaram de forma clara a sua opção, a fundamentação dos restantes **16%** foi dispersa, como se percebe na ilustração abaixo.

**(i) Não, pois a sociedade sabe que o professor do Ensino Básico tem qualidade (5,1%):**

“Não, a sociedade sabe que o Ensino Básico tem professores experientes, só os novos é que são fracos” (*Respondente 1*);

“Não é verdade, pois os mesmos professores quando ensinam na escola privada têm sucesso” (*Respondente 2*);

“Não, porque fui aluno de professores de 6<sup>a</sup>+3 anos e o sucesso destes é incontestável, hoje temos licenciados mas o sucesso deixa algo a desejar” (*Respondente 24*);

“Não, porque os melhores professores neste país são os de baixas qualificações e é sobejamente reconhecido, pois foi no tempo deles que obtivemos os melhores estudantes e isso continua até hoje” (*Respondentes 55, 60*);

“Não, porque já houve momentos que os professores entravam com níveis mais baixo mas a qualidade era das melhores” (*Respondente 132*);

“Não, porque o mais importante é o professor ter o conhecimento, habilidades e competências para ensino” (*Respondente 181*);

“Não é verdade, pois há bons professores que não têm níveis superiores, e há professores não bons mais em níveis académicos elevados” (*Respondente 218*).

Quanto a estes argumentos, é de sublinhar que os respondentes expressam uma lógica de senso comum em que não veem ainda como muito central a formação na qualidade do desempenho, a ponto de considerar que há “bons” professores sem formação de nível superior e “maus” professores com formação desse nível, como diz o *Respondente 218*, ou ainda, a indicação dada pelos *Respondentes 55 e 60* de que os

melhores professores do país são os de baixas qualificações, que parece indicar que a formação é dispensável, se não desnecessária.

**(ii) Não, porque sabe-se que os professores podem melhorar a sua formação ao longo da carreira (1,7%):**

“Não, porque os professores têm oportunidade e estão a elevar o seu nível profissional através do ensino à distância” (*Respondentes 5, 42*);

“Não, mas precisa-se de actualização constante e da escola de formadores” (*Respondente 193*).

**(iii) Não, a afirmação social depende da atitude, da conduta do professor (2,1%):**

“Não é verdade, depende da conduta do profissional e não da sua formação académica, há professores com baixa qualificação que têm boa reputação social, depende da atitude” (*Respondentes 98, 152*);

“A fraca afirmação social do professor deve-se mais à sua postura e modo como se apresenta na sociedade e não é apenas das qualificações académicas e profissionais” (*Respondentes 101, 222*);

“A afirmação social do professor tem a ver com o perfil, a conduta do próprio professor e não com suas qualificações académicas” (*Respondente 148*).

**(iv) Não, o que gera pouca afirmação social é a falta de amor à profissão/vocação (0,8%):**

“Penso que há jovens sem vocação para serem professores e só estão pela falta de emprego” (*Respondente 88*);

“Eu acho que não, só são os formandos que têm a mente vazia e não se esforçam para saber e serem bons professores de verdade que não se afirmam na sociedade” (*Respondente 116*).

**(v) Não, depende do dom para ser professor (0,8%):**

“Não, porque ser bom professor não depende só de nível superior mas do dom de realizar o PEA” (*Respondente 167*);

“Não, diria que não, na medida em que acho que ser professor passa por uma vocação também e não necessariamente o nível” (*Respondente 167*).

**(vi) Não, porque a fraca afirmação social é motivada pelo baixo salário (0,8%):**

“O que cria a fraca afirmação social não é a qualificação, é baixo salário que não dignifica a árdua tarefa do professor do ensino básico, não é a sua formação profissional” (*Respondente 168, 203*);

**(vii) Não, nem sempre é assim, depende (0,8%):**

“Não há provas exactas nesta afirmação, é discutível, não é uma questão permanente” (*Respondente 167*);

“Não necessariamente, há ainda muitos fatores que concorrem para isso” (*Respondente 187*).

**(viii) Não, não tem nada a ver uma coisa com a outra (1,7%):**

“Uma coisa não tem a ver com a outra, formação profissional e sociedade” (*Respondente 46*);

“Não é verdade, há docentes com baixa qualificação que têm reputação social” (*Respondente 98*);

“Não, as baixas qualificações não têm a ver com a afirmação social” (*Respondentes 191, 196*).

**(ix) Não, a fraca afirmação social deve-se a outras razões (2,2%):**

“Acho que não é por causa das baixas qualificações, é um problema conjuntural de articulação e FC dos professores em exercício e capacitações em novas metodologias de ensino implementadas, não chegam até aos professores destes níveis mais baixos” (*Respondente 100*);

“Não, é devido a mudança constante do currículo que visa falta de planificação das questões sociais” (*Respondente 144*);

“Não, pelo facto de que é a sua formação e não só, mas orgulham-se por se encontrarem a trabalhar como um dos meios de sobrevivência melhor que a bandidagem (banditismo)” (*Respondente 111*);

“Não, o SE está complicado, não há progressões, nomeações é isso” (*Respondente 126*);

“Não, a política do sistema é que exclui o professor” (*Respondente 148*).

Saliente-se que, se, na argumentação dos respondentes que escolheram a opção “sim”, as qualificações parecem desempenhar um papel relevante na atividade de ensinar, favorecendo-a ou não; para os que se situaram na opção “não”, essa relevância fica bastante esbatida e emergem outras representações que remetem para assunção da atividade de ensinar como missão, vocação nas quais as questões de amor, dedicação e atitude pessoal no exercício da atividade suplantam os aspetos da formação específica e qualificações necessárias para esse exercício. Aliás, parecem formulações próximas da atribuição de um estatuto pré-profissional, em que os aspetos valorizados se ligam a uma certa eficácia e reconhecimento prático mais do que à especificidade de um saber profissional.

Lembra-se que, as diferentes visões sobre ser professor e suas variações, em função das diversas conceções ou modelos de FP que lhes estão subjacentes, foram teórica e amplamente discutidas na Secção 2 do Capítulo III deste estudo.

**3. Análise de entrevistas a investigadores, conceptores e gestores de currículos da FIP do Ensino Básico e líderes da ONP**

Para complementar e aprofundar dados recolhidos a partir de documentos curriculares orientadores da FIP e do questionário aplicado a Formadores de Professores em relação à construção da profissionalidade docente na FIP nos IFP, no tocante a aspetos omissos ou não satisfatoriamente abordados ou, ainda, impossíveis de captar naquele tipo de recolha de dados, foram entrevistadas figuras ligadas à gestão da FP do nível macro e meso, à investigação, à conceção de currículos da FIP nos IFP e líderes de associações profissionais de professores cuja visão se considerou

poder ser relevante para o estudo, quer em termos de complementaridade da informação, quer do carácter eclético dos sectores e níveis de desenvolvimento curricular que os inquiridos representam, como se explicou no Capítulo V.

Nesse contexto, apresenta-se de seguida, globalmente, os resultados da análise das sete (7) entrevistas, nomeadamente do: docente e investigador da UEM (ACAD1); docente e investigador da UP (ACAD2); Gestor Nacional da FP no MINED (GNME); Perito Curricular do INDE (PINDE); Diretor de um IFP (DIFP); Diretor Adjunto Pedagógico de um IFP (PIFP) e do líder de Associação Nacional de Professores (APROF), escolhidos conforme os critérios de seleção e descrição apresentados no Capítulo V e que doravante são designadas com as siglas indicadas.

A apresentação e análise de resultados focam os modelos de formação inicial, conteúdos curriculares, ingresso na FIP, conceito de ensinar, elaboração dos currículos da FIP dos IFP e do Ensino Básico, implementação curricular nos IFP e nas escolas, Organização Nacional de Professores (ONP) como coletivo e regulador (ou não) da atividade docente, que integravam os campos de análise destas entrevistas.

### **3.1. Modelos de Formação inicial de Professores do Ensino Básico**

Relativamente aos modelos de FIP explicitam-se os adotados na FP do Ensino Básico, quer do ponto de vista de estrutura, duração e graus dos cursos quer das conceções teóricas que norteiam a formação, sua caracterização e indicam-se algumas de suas carências e formas de as superar.

#### **3.1.1. Estrutura, duração e graus dos cursos da FIP**

Quando abordados sobre os modelos formativos, os entrevistados referem-se espontaneamente a eles em termos de estrutura e duração dos cursos oferecidos.

##### **3.1.1.1. Estrutura e duração dos cursos**

São indicados três tipos de formação, nomeadamente: os vulgarmente designados cursos de 10<sup>a</sup> classe + 1 (ingresso com 10<sup>a</sup> classe e curso de FIP de 1 ano) e 10<sup>a</sup> classe + 3 (ingresso com 10<sup>a</sup> classe e curso de FIP de 3 anos), em vigor nos IFP e os cursos 12<sup>a</sup> classe + 4 (ingresso com 12<sup>a</sup> classe e curso de FIP de 4 anos) oferecidos nas universidades públicas e algumas IES privadas.



Apesar de, como se disse, os entrevistados manifestarem maior tendência de se referirem aos modelos formativos, em termos de estrutura, percebe-se, sobretudo nos discursos dos investigadores, um deslocamento do debate sobre este assunto para a intencionalidade formativa e modelos teóricos, alegando que não basta ficar-se apenas em volta da duração dos cursos e graus académicos, como se explicita adiante.

### **3.1.1.2. Nível académico-profissional dos cursos**

Os inquiridos indicam três níveis de graduação na FP, associados aos cursos designados 10<sup>a</sup> classe + 1 (com duração de 1 ano) e 10<sup>a</sup> classe + 3 (com duração de 3 anos) que conferem graduações correspondentes a 10<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes respetivamente, e os cursos de 12<sup>a</sup> classe + 4 (com duração de 4 anos) que conferem o grau de licenciatura.

A perceção é de que, depois de se passar por muitos tipos de cursos com diferentes graduações, é assim que se apresenta atualmente a FIP pública em Moçambique (*GNME*). E, a maior parte dos professores do Ensino Básico tem um nível equivalente a 10<sup>a</sup> ou 12<sup>a</sup> classe e, embora esta situação seja justificada pelas contingências do sistema (massificação do ensino e dificuldades económicas de pagar professores mais qualificados) atrás referidas, as baixas qualificações académico-profissionais dos professores são uma fragilidade na profissionalização docente no país, como foi dito na revisão de literatura.

### **3.1.2. Conceção teórica dos cursos**

Neste ponto aborda-se, do ponto de vista dos entrevistados, a filosofia dos cursos, imagem do professor, relação entre a teoria e a prática nos modelos de FIP e, ainda, a relação entre instituições de formação de professores e as escolas no processo da FP.

#### **3.1.2.1. Filosofia dos cursos**

A filosofia de um curso tem a ver com os fundamentos, ideias subjacentes ao que se faz e a forma como se desenvolve um determinado curso. Ora, dos sujeitos entrevistados os 2 investigadores foram os que mostraram maior interesse em olhar para os modelos em termos de filosofia, um indicando o assunto como crucial na

abordagem dos modelos formativos: “*Para mim o mais importante não é se a formação é de 1 ano ou de 2 anos, etc. (...) é importante partir da questão da intencionalidade que queremos para a FP e do que vamos privilegiar nessa formação*” (ACAD1) e o outro para explicar o que chamou de “modelo integrado” da FP em vigor na UP, no seu entender, bastante inovador e único no mundo (ACAD2).

De forma geral, foram basicamente referidas 3 conceções de formação de professores. Uma conceção voltada para a formação de especialistas nas disciplinas, que em Moçambique emerge a partir dos anos 80, e na qual prevalece a ideia de que o professor tem de possuir uma licenciatura num dado campo científico, ou seja, que tem de ser um especialista da matéria que leciona: “*predominando, por exemplo, a ideia de que o professor do ensino secundário tinha que ser antes de mais nada licenciado, não se valorizando, porém, a dimensão didático-pedagógica dessa formação*” (ACAD1).

Além de considerar a dimensão didático-pedagógica uma valência importante, ACAD1 defende que a FP para o ensino primário deve ser generalista e orientada para a monodocência (pelo menos da 1<sup>a</sup> - 5<sup>a</sup> classe) e que para se minimizar o individualismo, geralmente ligado a essa modalidade de ensino, se privilegie uma planificação e reflexão conjuntas dos processos sobre a aprendizagem. Associado a esta ideia ACAD1 entende também que a UP, como instituição encarregue de FP dos vários níveis de ensino, deve pensar numa visão integrada da FP e promover uma reflexão sobre até que ponto a organização disciplinar pulveriza (ou não) a FIP.

Para DIFP, PIFP, PINDE os modelos formativos em vigor nos IFP estão situados na linha de currículos baseados em competências e a Prática Pedagógica<sup>140</sup> (PP) e o estágio têm uma função crucial no desenvolvimento da competência profissional dos formandos. No entanto, a formação oferecida nos IFP é genérica e os professores dela saídos trabalham essencialmente em regime de monodocência, na linha assumida por ACAD1.

Há, ainda, a considerar o “modelo integrado” referido por ACAD2, que vê a FP em termos de duas sedes de aprendizagem: por um lado estão as universidades e outras instituições de FP onde se aprende a teoria e, por outro, estão as escolas como

---

<sup>140</sup> A Prática pedagógica é definida como “um processo de integração do formando na vida escolar, tendo em vista a sua familiarização com as dinâmicas próprias da prática docente” (MEC, 2012, p. 11).

espaço de formação prática. E, nesse sentido, afirma que a universidade ensina os saberes teóricos e durante a formação os formandos têm de ir à escola observar os profissionais para aprenderem através da “*observação da actividade dos professores que trabalham no terreno (...) os saberes que são construídos na prática*” (ACAD2) e que no seu entender a universidade não os possui.

Sublinhe-se que esta forma como este académico apresenta o modelo integrado, sugere não uma lógica de integração mas sim aditiva e inscrita na racionalidade técnica, na linha invocada por Roldão (2001, 2011) e Pacheco (2003), mencionada no Capítulo III, uma vez que a relação entre as componentes teóricas e práticas do modelo que denomina de integrado é predominantemente aditiva e, como o próprio disse, a universidade garante a teoria e a escola garante a prática. A nosso ver, eventualmente, considerou-se integrado o modelo em vigor na UP, referido por ACAD2, pelo facto dele contemplar PP na escola durante todo o curso e não propriamente por comportar uma abordagem integrada da teoria e prática nos moldes defendidos por Cochran-Smith, & Lytle (1999a,2009), por exemplo.

Importa, ainda, indicar que existe um reconhecimento de que há dificuldade na conceção de modelos de FIP, derivada essencialmente do facto de não existir um documento único que aborda globalmente a FP, nem um perfil do professor do Ensino Primário, ou Secundário, que permita conceber currículos de forma holística. Por isso, um gestor curricular entrevistado afirma que:

“Os desenhadores do currículo não estão a desenhar na base de uma lógica sistémica da coisa. Estão a fazê-lo como uma prática, ou seja, há uma desintegração: construir o currículo do ensino primário, construir o currículo para a FP e, muitas das vezes gerem-se as instituições sem um alinhamento. (...) Está em curso um estudo holístico que ajudará a clarificar que tipo de professor precisamos e em que direção deve se orientar a mudança e conseqüentemente que modelo/modelos de FP a eleger” (GNME).

A lacuna relacionada com a ausência de um documento geral objetivo, orientador da FP, aqui apontada, é também referida no Capítulo III deste estudo e é ainda acusada na análise sobre os documentos orientadores da FP (secção 1 deste capítulo).

### **3.1.2.2. Imagem do professor**

Na sequência do modo como entendem a FP, os inquiridos apresentam os professores como especialistas de determinadas disciplinas (*ACAD1*) ou como generalistas e ainda como profissionais munidos de um saber prático (*PINDE, ACAD2, DPIF, PIFP*), uma visão que no fundo acaba por associar o seu saber a um *conhecimento para a prática e conhecimento da prática* (Cochran-Smith & Lytle, 1999a; Formosinho, 2009; Marcelo García, 2009b), e consideram que o primeiro é adquirido nas instituições de FP e o segundo construído durante a PP e o estágio, na interação com os práticos (professores) nas escolas.

O professor procura também ser modelo e referência no modo de agir no seu trabalho e na forma como ensina (*PIFP*), e existe a preocupação de que seja também visto como referência e modelo de comportamento e ética profissional a ser apreendida a partir do seu modo de atuação (*ACAD1*), no entanto lamenta-se o facto de nem sempre isso se verificar:

“O professor as vezes não é referência. (...) Quando converso com colegas digo que é melhor o professor lutar pelos seus direitos e ir à greve do que cobrar aos alunos pelas notas. Vender notas, abusar das crianças tira autoridade moral ao professor” (*ACAD1*).

Em geral a tónica dos inquiridos aponta para uma imagem de professor como alguém que detém um saber didático-pedagógico e para a pertinência de se reforçar a postura ética e deontológica de que o formador denota carecer quando, por exemplo, “vende notas aos alunos” ou “abusa das crianças”, por isso, mesmo essa componente tende a ser mais explicitamente considerada nos novos planos curriculares de FP.

### **3.1.2.3. Relação entre teoria e prática**

Como se fez antes menção, os entrevistados veem a FP em termos de duas sedes de aprendizagem: por um lado, estão as universidades e outras instituições de FP onde se aprende a teoria, e, por outro, estão as escolas como espaço de formação prática (*ACAD2*), ou seja, a teoria e a prática estão separadas em termos de sedes de formação e atores ou formadores.

Existe a ideia de que a FIP tem conseguido transmitir conhecimentos teóricos sobre os conteúdos que os professores irão lecionar, mas sobre a prática docente o

que se aprende é teórico e a FIP não dá competência para se trabalhar com alunos, nem para se aprender com as dificuldades reais e afirma-se que:

“Se olhar para os modelos de FP que nós tivemos depois da independência, que são vários (...), têm uma componente que se pensa que (...) transmite a prática docente, que são assistências as aulas e os estágios. Mas, olhando muito bem para a coisa ... tu vês muita lacuna nesta parte da prática docente. De facto, as pessoas têm uma instrução, aprendem uma organização mais teórica de uma aula e não competências de como trabalhar com crianças” (PINDE).

Para este inquirido, um dos problemas de fundo é que através de um discurso teórico, a FIP propõe aos formandos modelos formativos (por exemplo, modelo baseado em competências, ensino reflexivo, etc.), que as próprias instituições de formação não utilizam. Por outro lado, na sua visão, os IFP deviam treinar os formandos para os modelos que propõem, mas não é isso que fazem, pelo que os formandos acabam copiando o que os formadores fazem que é um ensino transmissivo sem espaço para dinamização da aprendizagem.

Segundo PINDE, o que efetivamente acaba por suceder é as instituições de FIP replicarem os modelos que adotam na sua própria prática e não aqueles que referem no seu discurso formativo. E, para superar esse problema, é importante que essas instituições se aproximem das experiências de outros locais onde a prática reflexiva, de que tanto falam, por exemplo, é bem-sucedida, para que aprendam como é ela feita e, assim, se capacitem para aliar o seu discurso à prática (PINDE).

Parece ser esta ideia, de ir aprender a prática com os profissionais que estão no terreno e de aprimorar o conhecimento prático, que suporta a inovação curricular de contemplar PP do início ao fim do curso, quer no novo currículo para os IFP (curso 10<sup>a</sup> classe + 3), quer nos cursos de FP da UP. Porém, mesmo nesses casos, a perspetiva dessa formação não parece integrativa, mas decorrente de duas sedes e quase sempre com a teoria precedendo e determinando a prática, como se percebe nos planos curriculares e nos discursos dos formadores.

Há também a registar a indicação de um dos entrevistados, segundo a qual se tem conseguido aproximar a teoria e a prática e na qual dá conta de que a instituição onde trabalha está muito empenhada na introdução do ensino centrado no aluno e é animada pela ideia de “ensinar a fazer fazendo”, ou seja, privilegia-se a réplica do que

os formadores fazem pois, segundo ele, o lema é: “faça como eu faço” isto é “*eu ensino a ele (formando) como deve ensinar aquilo, ensinando daquela forma que ele deve fazer... não apenas pela palavra mas pela minha própria acção*” (PIFP). A ser assim, estar-se-á em presença de uma prática formativa que parece fazer confluir o modelo académico e o tradicional-artesanal apresentados no Capítulo III.

#### **3.1.2.4. Relação entre instituição de formação de professores e escolas na FP**

Dentro dos modelos de FIP em vigor, a articulação com as escolas realiza-se fundamentalmente no âmbito do estágio e PP. E, nessa linha, as escolas tendem a agir em conformidade com as recomendações das instituições formadoras na colaboração acordada para o acompanhamento dos formandos (*ACAD2, DIFP, PIFP*).

No entanto, segundo *PIFP e DIFP*, embora os IFP colaborem com as escolas no contexto da PP e estágio que os formandos realizam nelas, por causa do choque com as culturas de trabalho instaladas nas escolas, muitas vezes, nada concordantes com as dinâmicas trazidas pelos novos professores, estes frequentemente não conseguem aplicar, nas escolas onde vão trabalhar, os conhecimentos adquiridos na formação no desempenho da sua atividade docente e acabam “engolidos, contaminados” pelas práticas rotineiras dominantes nas escolas.

O que sucede, na perspetiva de alguns entrevistados (*DIFP, PIFP, ACAD2*), é que há um desfazamento, que tem sido difícil de alterar, entre os esforços das instituições de FP e as dinâmicas e culturas de trabalho das escolas. Assim, cientes de que uma melhor articulação e parceria dos intervenientes no processo da FP é benéfico para o ensino nas escolas, as IFP têm tentado influenciar a melhoria da atividade docente naquelas, através da formação em exercício, formação contínua e supervisão do ensino nas escolas próximas dos IFP e naquelas onde, usualmente, os seus formandos realizam o estágio e, muitas vezes, vão trabalhar depois da conclusão do curso (*DIFP*).

Por fim, importa destacar que se critica a sobrevalorização dos graus académicos e dos conteúdos científicos/disciplinares, duração dos cursos e a pouca atenção dada à dimensão didático-pedagógica e a questões sobre que tipo de FP desenvolver. Importa também realçar, que alguns dos entrevistados designam os modelos da FIP como integrados mas, pela explicação do que fazem, os modelos

teóricos em causa mostram-se mais próximos do paradigma tradicional-artesanal e do paradigma condutista, na linha de Zeichner (1983), apresentada no Capítulo III deste estudo. Sobre as imagens de professor referidas, dizer que apontam o professor como: modelo, referência, transmissor, técnico, artesão. E essas representações, em parte, estão também refletidas no modo como esses entrevistados entendem a noção de ensino explanada adiante.

### **3.2. Conteúdo curricular na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico**

A ideia predominante nos sujeitos é de que os formandos chegam à FIP com fraco domínio dos conteúdos do Ensino Básico, por isso, os IFP preocupam-se em fazê-los aprofundar o conhecimento específico ligado aos conteúdos que irão ensinar na escola (1ª - 7ª classe). E, nessa linha, o atual currículo da FP (10ª classe + 3) contempla blocos de nivelamento de matérias da 1ª à 7ª classe, que o anterior currículo (10ª classe + 1)<sup>141</sup> não contempla, pois dada a sua curta duração integrava sobretudo disciplinas relativas à metodologias de ensino (*PIFP*, *PINDE*). Repare-se que este problema não se põe em relação aos conteúdos dos cursos de FP oferecidos pelas instituições do ensino superior, que são do nível de licenciatura e contemplam tanto conteúdos científicos ligado às disciplinas como uma componente psicopedagógica.

Passamos a ressaltar 3 aspetos descritos pelos entrevistados sobre os conteúdos, nomeadamente: as componentes de conteúdos contempladas nos currículos e seus pesos, os conteúdos curriculares novos e os conteúdos em falta nos currículos da FIP.

#### **3.2.1. Componentes de conteúdos contempladas nos currículos da FIP e seus pesos**

A indicação dos sujeitos é de que nos cursos de FP dos IFP a perspetiva é abandonar o currículo de 10ª classe + 1, que se centra em conteúdos metodológicos, para assumir o de 10ª classe + 3, que prevê conteúdos científicos das disciplinas relacionadas com ensino primário e disciplinas do campo didático-pedagógico (*DIFP*, *PIFP*, *PINDE*). Note-se que os cursos do ensino superior contemplam essas duas

---

<sup>141</sup> O plano curricular deste curso pode ser visto na secção1 deste capítulo que analisa os documentos orientadores.

componentes. E, segundo ACAD2, nos cursos da UP 65% do conteúdo do curso corresponde ao saber científico específico<sup>142</sup> e 35%<sup>143</sup> refere-se à componente didático-pedagógico e matérias gerais, que incluem PP nas escolas, a decorrer ao longo de todo o curso.

Os conteúdos curriculares dos cursos de FP dos IFP podem ser vistos nos planos de estudo apresentados no sub-capítulo 1, atinente à análise de documentos orientadores da FP no âmbito do EB.

Os dois pontos seguintes remetem-nos para algumas preocupações geradas em torno de novos conteúdos curriculares.

### **3.2.2. Conteúdos curriculares novos**

Relativamente aos conteúdos novos na FP do Ensino Básico, abordam-se aqui apenas aqueles cuja introdução é apontada como problemática.

Os inquiridos mostram-se apreensivos com a opção pela Educação Inclusiva e introdução de Módulos de Necessidades Educativas Especiais (NEE) no currículo 10<sup>a</sup> classe + 3 e consideram-na problemática, na medida em que dizem não estarem aptos para atender o que lhes parece ser exigido. Os formadores do IFP entrevistados queixam-se de falta de condições no terreno, quer para eles, quer para os professores que formam, para concretizar aquela pretensão. Além disso, asseguram que os formadores não possuem preparação específica para formar naquela linha (*DIFP*, *PIFP*). A ideia vincada neste ponto foi de que os currículos prescritos avançam inovações sem que se tenha preparado previamente quem as tem de implementar, e os entrevistados afirmam categoricamente: *“os nossos próprios formadores têm alguma dificuldade nisso (NEE). Para a gestão...até estão preparados. Mas quando se trata de inclusão não estão muito preparados, e aí não podemos mentir, porque os próprios formadores também não têm essa formação”*(PIFP). Estes formadores entendem que falta formação e condições para se avançar para a Educação Inclusiva:

*“(...) precisamos também de capacitar os formadores. Agora o programa de psicopedagogia vem com Língua de Sinais, Braille e isso tudo, mas os formadores não tem isso, então não vai ser*

---

<sup>142</sup> Pela descrição do entrevistado refere-se “a conhecimento das disciplinas...ciência, matemática, português;...”

<sup>143</sup> É nestes 35% que está incluída a prática pedagógica e estágio realizada na escola.



possível ensinarem isso. Não, não têm formação para ajudar nisso (de NEE mas está nos programas)” (*PIFP*).

“(…) nem aqui (no IFP), nem ao nível do ensino superior que é a UP, (…) não nos ensinam isso (de Educação Inclusiva).(…). Quer dizer, não temos os meios próprios de ensinar (...), os formadores não estão capacitados para trabalhar com esses alunos e nem de passar esses saberes para os próprios formandos que hão-de encontrar os verdadeiros alunos com essas deficiências” (*DIFP*).

Como se percebe no posicionamento acima, a dificuldade é sistémica e reflete-se na cadeia formativa, por isso, a intervenção para a viabilização da Educação Inclusiva (EI) ganhará em ser também sistémica. No entanto, os inquiridos ligados ao Sistema Educativo ao nível do Ministério de Educação (*GNME e PINDE*), embora concordem que a assunção da perspetiva de que a EI carece de preparação, avançam ideias complementares às dos formadores na abordagem do problema.

O perito do INDE, por exemplo, cuja posição diverge da dos formadores, adiantou que seriam contratados pessoas especializadas para trabalharem com os módulos sobre NEE, pelo que não seriam os formadores no terreno (sem formação específica) a lecionar aqueles módulos (*PINDE*): “*Quem vai dar isso é um indivíduo formado em NEE, não é qualquer Indivíduo. Não, não (não são formadores dos IFPs que vão dar NEE). (...) o IFP tem de contratar um professor que conheça e esteja preparado sobre NEE*”. Este perito argumentou que a UP forma pessoal em NEE que poderá ser contratado para esse fim:

“(…) a UP forma alguns professores nesta área, que é na área da psicopedagogia em que eles têm essas componentes.(...). O que nós fizemos foi entregar este programa à UP e dizer que as pessoas que vão trabalhar com NEE têm que ter este perfil. Para a questão dos IFPs, todos os módulos que estão a ser introduzidos são acompanhados por formação adequada” (*PINDE*).

O parecer do responsável do Ministério de Educação, por sua vez, elucida sobre o estágio da Educação Inclusiva em Moçambique, esclarecendo que, neste momento, a EI está mais no nível discursivo e não constitui, ainda, uma prática efetiva, na medida em que se está na fase de criação de condições que a torne exequível:

“A educação inclusiva (EI) não é nenhum método de ensino (...) Não basta formar o professor para atender todas as crianças (...). Não é só o que o professor deve fazer, é um conjunto de procedimentos e de estruturação da escola e do sistema. O sistema não está preparado para a EI

e nunca estará se olhar só para o professor, porque o que define a intenção da EI é a remoção de barreiras de acesso mas também é a competência do professor trabalhar com crianças que tenham características individuais diferentes (...). Ao nível da FP existe uma cadeira de NEE, atendimento das crianças com NEE, uma informação pedagógica, digo informação pois pode não ser tão profunda. Mas ao nível do sistema ainda não existem práticas de EI (...). Neste momento temos EI como discurso político, tudo bem, mas ainda não é uma prática” (GNME).

Como se depreende dos discursos dos inquiridos, não há concordância no entendimento desta questão entre quem se encontra do lado da dimensão instituída (prescreve o currículo) e quem está posicionado do lado da dimensão instituinte (implementa o currículo). E desde já, isso potencialmente poderá comprometer a consecução das pretensões curriculares perseguidas no modelo formativo em questão. Mesmo assim, o que nos parece é que se está numa fase preparatória da introdução da Educação Inclusiva, como o discurso de GNME sugere. Pelo que, parece necessário construir uma percepção comum do assunto e, dada a complexidade da matéria, fazia sentido ter um plano faseado com etapas claras para a consecução dessa finalidade em termos de ações e responsabilidade dos diferentes atores.

### **3.2.3. Conteúdos em falta nos currículos da FIP**

Outra ideia pertinente em torno dos conteúdos da FP foi avançada por apenas um dos investigadores entrevistados e refere-se à **necessidade de introdução de conteúdos novos nos currículos da FIP**, em geral omissos ou pouco valorizados, mas, no seu entender, pertinentes, nomeadamente: formação cultural e estética, dimensão afetiva, lógica de amorosidade, dimensão espiritual, como explica:

“A **dimensão afectiva** (...) é o resgate de coisas que a nossa escola pública, sobretudo, perdeu, como o cuidado. Reintroduzir uma **lógica de amorosidade**, que não tem, de cuidado; ter sentimento de compaixão (...) de cuidado em relação ao aluno, de compreensão (...) **dimensão espiritual** é aquela que nós vamos resgatar da tradição; aquele individuo está a vir de uma outra tradição africana, que a escola não contempla” (ACAD2<sup>144</sup>).

---

<sup>144</sup> ACAD2 atribui muita importância a esses conteúdos e tem chamado a atenção dos colegas sobre eles dizendo: “olhem, vocês não andem só com essas coisas ligadas com a Europa, Platão, Freud, Vigostki e sei lá o quê, etc. Vocês pensem um pouco, que nós temos gente aqui em África que está a trabalhar toda esta dimensão psicológica espiritual e eles chamam mesmo de dimensão psicológica espiritual, porque na Europa chamam de parapsicológicas”.

Na ótica deste investigador, estas dimensões, algumas das quais muito específicas do contexto moçambicano, são essenciais. Por isso, é necessário analisar formas de as contemplar. Note-se que, segundo este inquirido, dada a pertinência no contexto africano de alguns dos conteúdos sugeridos, há já investigadores em outros países a refletirem sobre eles: *“temos gente aqui em África a trabalhar toda esta dimensão psicológica espiritual e eles chamam mesmo de dimensão psicológica espiritual, porque na Europa chamam de parapsicológicas”*(ACAD2).

Refira-se que os outros sujeitos foram também inquiridos sobre este assunto e não deram indicações de necessidade de acréscimo de conteúdos nos currículos em vigor.

### **3.3. Ingresso na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico**

O ingresso na FIP do Ensino Básico é analisado quanto aos requisitos, perfil dos candidatos, causas associadas a pouca atratividade da atividade docente e, ainda, sobre as perspetivas para melhorar o estatuto e prestígio da atividade docente.

#### **3.3.1. Requisitos de ingresso**

Todos os entrevistados referiram-se aos requisitos de ingresso na FIP nas instituições públicas, a saber: (i) habilitações mínimas de 10<sup>a</sup> classe ou equivalente, exame de admissão<sup>145</sup>, com nota mínima de 10 valores e entrevista, para o caso dos vulgarmente designados cursos de 10<sup>a</sup> classe + 1 e 10<sup>a</sup> classe + 3 dos IFP e (ii) habilitações mínimas de 12<sup>a</sup> classe ou equivalente e exame de admissão<sup>146</sup> com nota mínima de 10 valores, para o ingresso nos cursos de licenciatura da UP e UEM. Os entrevistados realçaram que o requisito fundamental é a aprovação no exame admissão que versa matérias do ensino geral. E indicaram que, como as vagas são sempre limitadas, dá-se prioridade ao acesso dos candidatos com as classificações mais elevadas. E, no atinente à entrevista contemplada nos requisitos de ingresso nos IFP, um dos entrevistados reclamou o facto de ela não possuir qualquer carácter psico-técnico, recaindo sobre questões de apresentação física ou outras da mesma natureza, como se aponta nos dois exemplos abaixo:

---

<sup>145</sup> Este exame de admissão é do nível nacional e é elaborado pelo Ministério da Educação.

<sup>146</sup> Este exame é da responsabilidade das próprias instituições.

“Busca-se o momento de olhar se o candidato tem *rasta* (...). Eu, pessoalmente, não vejo erro em alguém ser de um estilo (...), mas a nossa sociedade denota aqueles indivíduos que se apresentam daquela forma como...associa-se isso a drogas e outras coisas, quando nem todos são. (...). Também tivemos, por exemplo, uma formanda muito baixinha, com menos de 1 metro, se isso tivesse sido detectado na entrevista não teria sido admitida, pois com aquela altura não alcança o quadro” (*DIFP*).

De facto, os aspetos relatados parecem mais indicadores de uma formação pouco inclusiva do que de potencialidades dos candidatos para se formarem como professores. Mesmo assim, o que se conclui é que os principais requisitos de ingresso nos cursos de FIP são as habilitações académicas (10<sup>a</sup> ou 12<sup>a</sup> classes) e a aprovação nos exames de admissão, sempre conciliados com o número de vagas.

### **3.3.2. Perfil dos candidatos à FIP do Ensino Básico**

A opinião dos entrevistados sobre as características dos candidatos que se apresentam aos cursos de FP é de que eles são os piores alunos alegadamente porque, normalmente: (i) são os que fracassaram em todas as outras tentativas de arranjar emprego (*PIFP, PINDE*); (ii) são os que acham que é melhor ir fazendo algo enquanto tentam encontrar um emprego melhor (*PIFP, PINDE; DIFP*); (iii) são os que não servem para mais nada (*PIFP, PINDE*); (iv) são os pés-descalços, gente de baixa renda (*ACAD2*); (v) “os professores primários são vistos como coitados porque hoje ninguém quer ser professor” (*ACAD1*); (vi) a Formação de Professores do Ensino Primário é a última opção desses candidatos, e a que recorrem depois das outras tentativas falharem várias vezes. Tanto é assim que alguns chegam à FIP depois de ficarem 5 a 7 anos sem estudar enquanto tentam ingressar em outras opções que consideram melhores (*PINDE*).

Mas os entrevistados não se limitaram a indicar esse perfil pouco abonatório dos candidatos à FP, avançaram algumas causas da pouca atratividade da profissão docente, sobretudo no respeitante ao ensino primário, e indicaram algumas pistas de ação que lhes parece que podem concorrer para a melhoria da situação.

### 3.3.3. Causas associadas à pouca atratividade da atividade docente no EB

Relativamente às causas associadas à pouca atratividade da atividade docente no Ensino Básico os entrevistados destacaram:

- Os **salários baixos e condições de trabalho precárias** (*PINDE, PIFP*): “onde houver um quadro, mandioca seca e uma sombra se pode montar uma escola” (*PIFP*).
- A **fuga de docentes para outros empregos**. Isto é, geralmente quando lhes aparecem outras oportunidades de emprego, os professores abandonam a docência (*PINDE, PIFP, DIFP, ACAD1*).
- A **vergonha**. Um exemplo disso é que “quando saem da escola os professores escondem a bata que vestem na escola para não serem identificados como professores” (*PIFP*). Normalmente, os outros profissionais não fazem isso, disse.
- A **baixa auto-estima**. Uma situação também associada ao facto de o professor ser muito criticado pela sociedade e culpado por tudo o que corre mal no ensino, sobretudo da sua alegada baixa qualidade (*PIFP*).
- A **corrupção** existente nas escolas, que fragiliza a reputação dos professores (*ACAD1*).
- A **desqualificação dos professores e contratação de pessoal sem formação específica** para o exercício da docência (*PIFP*).
- A **pouca competência**: “o professor por vezes não é competente” (*ACAD1*).

### 3.3.4. Perspetivas para melhorar o estatuto e prestígio da atividade docente no Ensino Básico

Quanto às perspetivas para melhorar o estatuto e prestígio da atividade docente no Ensino Básico os entrevistados consideram que:

- Em relação aos IFP, está-se a tentar eleva a nota mínima exigida no exame de admissão de 10 para 12 valores (*PIFP, DIFP, PINDE, GNME*), como forma de melhorar a qualidade inicial dos formandos da FIP destas instituições;
- Estão em vias de introdução pressupostos como, por exemplo, que os candidatos não tenham saído da escola há muito tempo-mais de 5 anos (*PINDE*);

- Há necessidade de melhor divulgação dos cursos junto dos alunos do ensino geral e uma orientação para a opção pela FP para atrair os melhores (*PINDE*);
- É pertinente melhorar as condições salariais e de trabalho dos professores, por parte do Estado, para permitir a retenção dos professores na profissão (*PINDE, PIFP, DIFP, ACAD1, ACAD2, APROF*);
- A UP procure melhorar o prestígio e a atratividade da profissão deslocando-se às escolas e aproximando-se do seu contexto para desenvolver uma formação de melhor qualidade, por via de uma dinâmica de colaboração (*ACAD2*);
- Os IFP procurem construir uma imagem positiva da profissão, dando um exemplo de trabalho e dedicação aos formandos, sobretudo na preocupação por estratégias de acompanhamento, isentos de esquemas de corrupção, para que os formandos aprendam (*ACAD1, PIFP*);
- Os temas sobre ética e deontologia, que são de abordagem transversal, tenham um carácter constante no processo formativo (*DIFP*).

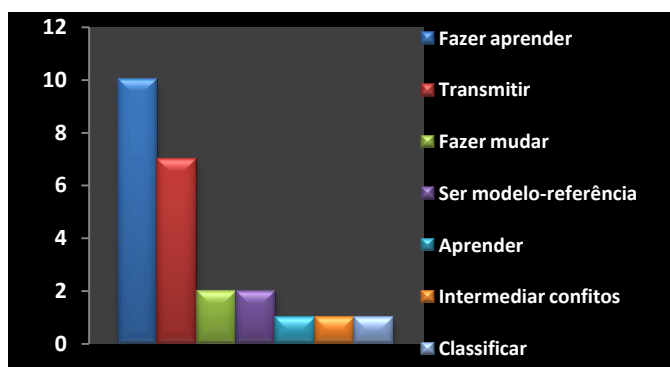
De forma sucinta pode dizer-se que, na visão dos inquiridos, o poder de seleccionar os candidatos aos cursos de FIP nos IFP cabe ao MEC, os candidatos têm baixas qualificações e fraca qualidade e o professor primário tem pouco prestígio, devido sobretudo aos salários baixos e condições de trabalho precárias e, por vezes, também, à fraca competência de alguns professores. Os formadores apresentam sugestões do âmbito da política e da ação formativa, capazes de concorrer para a alteração desta situação porque possuem potencial para influenciar positivamente o quadro da atividade docente no Ensino Básico. Note-se que a falta de poder sobre o acesso a uma atividade, o baixo salário e estatuto social, e a baixa formação ou qualificação profissionais são associados a um fraco grau de profissionalidade ou sua ausência (Gimeno Sacristán, 1995; Ludke & Boing, 2004; Monteiro, 2010; Roldão 2005, 2011).

### **3.4. Conceito de ensinar**

As ideias sobre o conceito de ensinar foram equacionadas no intuito de explicitar as representações sobre ele relativamente ao contexto do Ensino Básico.

Questionados acerca o seu entendimento sobre esse conceito, no contexto do Ensino Básico (Ensino Primário), todos os entrevistados se pronunciaram manifestando, por vezes, mais do que uma representação sobre o assunto. No gráfico VII.11 abaixo apresentado indicam-se as frequências das várias noções referidas pelos 7 inquiridos sem identificar quem as indicou. Mesmo assim, refira-se que a noção mais frequente: (1) *ensinar é fazer aprender* (referida 10 vezes) foi citada por todos os 7 entrevistados enquanto a que se encontra em segundo plano: (2) *ensinar é transmitir conhecimentos* (referida 7 vezes) o foi por 4 dos 7. Já as noções (3) *Ensinar é fazer mudar de comportamento* e (4) *ensinar é ser modelo-referência* foram citadas duas vezes cada uma e, finalmente, as ideias de que (5) *ensinar é aprender dos alunos*, (6) *ensinar intermediar conflitos* e (7) *ensinar é classificar os alunos* foram citadas uma única vez.

Gráfico VI.11: representações sobre o conceito de ensinar



Interessa anotar, ainda, que as designações: modelo, referência, transmissor também apareceram acima, na secção (3.1.2.2), na sequência da descrição dos modelos de formação, associadas à caracterização do professor saído da FIP entendido, entre outras representações, como modelo ou referência para os formandos e, ainda, como transmissor de conhecimentos. Lembra-se que, apoiados sobretudo em Passmore (1980) e Roldão (1998, 2005, 2007a), no Capítulo IV foi defendido o conceito de ensinar como fazer aprender algo a alguém, dada a atualidade e relevância que ele desempenha na sociedade contemporânea. Contudo, o seu destaque, aqui, na abordagem dos inquiridos, poderá denotar apenas uma absorção do discurso dominante sem que tal apropriação linguística corresponda necessariamente a sua apropriação prática, como se faz menção nos capítulos III e IV.

### **3.5. Elaboração dos currículos da Formação Inicial de Professores dos IFP e do Ensino Básico**

Neste ponto procura-se perceber quem são os intervenientes do processo da conceção dos currículos e que funções desempenham, para situar o papel dos professores nesse processo. Nesse sentido, destacamos as duas posições prevaletentes e em disputa no discurso dos sujeitos, a saber: (i) o processo de conceção de currículos é conduzido pelo MEC/INDE e beneficia de auscultação e consulta da sociedade, (ii) os currículos são decididos pelo MEC/INDE e impostos aos implementadores. Portanto, é sobre estas posições que recai a análise.

#### **3.5.1. O Ministério da Educação envolve os formadores de professores e os professores no processo de conceção de currículos**

A indicação dos responsáveis do MEC e do Perito do INDE ligado à elaboração dos currículos da FIP dos IFP e das escolas e de um dos outros entrevistados é de que, por regra, os currículos são elaborados pelo INDE, depois de uma consulta aos representantes da Sociedade Civil, professores das escolas e formadores dos IFP cuja auscultação procura estabelecer consensos (GNME, PINDE, PIFP):

“(…) em princípio, é o INDE (Instituto Nacional de Investigação Educacional) que elabora os currículos da FIP nos IFPs. Mas o INDE faz consultas à sociedade, faz consultas aos professores. Há professores que são envolvidos nas equipas de trabalho. Tem vários níveis desde o Ministério até à base. Sim, dentro do possível, o INDE incorpora as sugestões dos professores (...), eles são a parte fundamental no desenvolvimento do currículo. Há fóruns de consulta de professores. (...). Não há um único passo deste novo currículo de FP que não foi feito com os próprios formadores dos IFPs, a reunirmos, a mostrar-lhes o que estava a ser feito” (PINDE).

Este discurso, sobretudo dos responsáveis do sistema, não é novo, ele já está patente em outros estudos onde o assunto é afluído como é o caso de Matavele (2002, p. 147). No entanto, como é recorrente, desta vez também, de um modo geral, a ideia de que o processo de elaboração dos currículos é inclusivo não é corroborada pelos outros inquiridos, cuja posição é de que os currículos são impostos pelo Governo através do Ministério da Educação, como se percebe nos discursos dos implementadores curriculares mais abaixo.

A gestão central do sistema tem consciência dessa divergência, porém reitera que o processo de elaboração de currículos passa por auscultação e busca de



consensos (*PINDE*) e se não é assim que os colaboradores entendem o que é feito. Provavelmente, a chave da discórdia estará no modo como essa consulta é realizada e nas expectativas dos intervenientes, argumenta um dos responsáveis do MEC dizendo:

“(…) há um binómio entre quem é consultado e quem consulta. O grande problema central é que quem é consultado acha que aquilo que ele disse é aquilo que vai ser tomado como decisão e aquele que vai consultar, muitas vezes, já tem algo pré-concebido e quer impor ao consultado. Está a ver? Então tu tens de gerir isso” (*GNME*)

Esta afirmação, de certo modo, justifica a reclamação dos consultados que afirmam não verem as suas ideias refletidas nos currículos (*ACAD1, ACAD2, APROF, DIFP*).

### **3.5.2. Os currículos são decididos pelo MEC/INDE e impostos aos professores**

Ligado à posição de que as ideias dos formadores de professores dos IFP e dos professores são preteridas no processo de elaboração dos currículos, 3 aspetos merecem destaque, nomeadamente: o processo de auscultação e consulta dos implementadores do currículo é um simulacro; os currículos são impostos aos implementadores; as consequências negativas da imposição de currículos.

#### **3.5.2.1. Simulacro da consulta e auscultação aos implementadores dos currículos**

Sobre o aspeto do envolvimento dos professores na conceção dos currículos, a posição dos inquiridos mais diretamente implicados na implementação curricular é de que o processo de auscultação e consulta, de que são alvo, não passa de uma simulação sem reflexos efetivos nos currículos, como se capta nos seus discursos:

“Os professores (...) se transformaram em meros espectadores; oficialmente participam (...) estão lá quietos, a olhar, a ouvir, (...) a lanchar, a comer e vão se embora; Há uma coisa chamada simulacro que é o poder simular as coisas (...) discutimos (...), trazem para legitimação (...) mas na verdade aquilo já estava tudo decidido; (...) eu já participei até como professora em fóruns de simulação/legitimação; discutimos e dizemos (...) isto não está bem, aquilo não, mas o resultado (...) é aquele currículo que discutimos e eles não modificaram nada” (*ACAD2*).

“Em geral são essas reuniões que produzem relatórios de que os professores foram envolvidos, porque convocou-se um grupo de professores e falou-se de algo e então produz-se um relatório em como os professores foram envolvidos. Mas um estudo aprofundado, aquilo de distribuir, se calhar até começar pelo secretariado Nacional da ONP e preparar ao nível nacional para que nas reuniões da ONP haja reflexões para depois haver feedback, isso nunca acontece” (*APROF*).

“(…) Fomos convocados para nos explicarem a filosofia do currículo e, pediram, eles, que fizessemos alguns reparos e algumas coisas, algo que fizemos e mostramos (...) têm défices de muitas coisas (...) não posso dizer que não escutam...escutam mas as vezes não mudam” (DIFP).

Argumenta-se, assim, fortemente, que no lugar de serem negociados, os currículos acabam sendo impostos através de um processo de **simulação** de consulta e **imposição** da vontade dos proponentes, de que decorrem **consequências** negativas para o processo de desenvolvimento curricular (ACAD1, ACAD2, APROF, DIFP), como se percebe nos discursos dos inquiridos transcritos adiante.

### **3.5.2.2. Imposição dos currículos aos implementadores**

Além da questão da simulação, anteriormente referida, a participação dos professores na concepção dos currículos é também descrita como envolta em medo de contrariar as decisões prévias das lideranças sobre a reforma, decorrente da pouca abertura ao diálogo por parte do sistema (ACAD1). Assim, a ideia mais forte é de que a auscultação feita não se reflete nos currículos e estes são impostos pelo MEC:

“O Ministério da Educação não nos envolve (na construção do currículo); O MINED (...) determina qual é o currículo e nós temos que ir sempre a reboque” (ACAD2).

“É alguém do MEC ou da Direcção Provincial ou da Cidade que faz uma reunião e diz... e mais uma vez os professores saem dali com informações, e eles (professores) não deixam as suas contribuições” (APROF).

“O que aconteceu, depois de fazer essa análise dos módulos e de todos instrumentos que hão-de fazer parte desse currículo informamos que ali não, ali não...no entanto não mudou nada. Gastou-se papel e dinheiro a tirar a mesma coisa (versão). Mas nós já tínhamos dito o que era para mudar” (...) (DIFP).

“É assim que surgem os cursos de 10<sup>a</sup> classe + 1ano, contra a posição de muita gente e contra todas as evidências de que tais cursos representavam um recuo na FP. Fui convidado para trabalhar numa comissão que devia formular uma nova concepção de FP e o que se assistiu é que aquele currículo foi imposto” (ACAD1).

A perspetiva transversal a estas afirmações, rotulada de imposição por ACAD1, que considera ainda que as pessoas que elaboram os currículos do ensino primário não têm domínio sobre este nível de ensino, reflete a sensibilidade dos entrevistados que não estão no centro de decisão curricular, nomeadamente: os 2 investigadores, o responsável da instituição de formadores de professores e ainda o membro da ONP,

cuja percepção é inequivocamente de que os professores são utilizados para legitimar os currículos impostos e não para opinarem sobre eles. E, no entender de alguns destes entrevistados, por causa do processo através do qual são concebidos, os currículos passam para a fase de implementação sem que os principais responsáveis por essa fase (os professores) os tenham percebido e se tenham apropriado das mudanças neles preconizadas, na medida em que não participam de forma efetiva no processo de concepção (ACAD2, DIFP).

### 3.5.2.3. Consequências negativas do mecanismo da concepção de currículos

As consequências negativas da forma como o processo de concepção dos currículos é conduzido recaem fundamentalmente sobre o processo de implementação curricular e são essencialmente as seguintes:

- **Desmotivação dos professores** para a participação em processos de consulta: *“Às vezes é uma coisa assim superficial que fazem de vir cá ter connosco porque depois não mudam e, isso nos frustra, de alguma maneira”* (DIFP).
- **Transição de falhas graves para a fase de implementação curricular**, que podiam ser sanados antes se o parecer dos professores fosse previamente atendido: *“Têm défices de muitas coisas, é aquele caso que me referia de não ter tido uma cadeira e depois aqui tem que aprender a didáctica dessa cadeira. Não é possível ensinar aquilo que não sabes”*. (DIFP).
- **Falta de alinhamento entre currículos de FP e disciplinas escolares**. São introduzidas disciplinas para cuja lecionação os professores não estão formados: *“introduziram uma série de disciplinas novas e nós (IMAPs e UP, etc.) ainda não formávamos professores para essas disciplinas para esses currículos”* (ACAD2).
- **Resistência dos implementadores à inovações curriculares** (ACAD1, ACAD2, APROF, DIFP).
- **Professores não assumirem os insucessos da implementação curricular e imputarem toda a responsabilidade sobre os fracassos aos fazedores das**

políticas curriculares e aos especialistas que elaboram os currículos (*ACAD1, ACAD2, APROF, PIFP, DIFP, GNME*).

Subsiste a ideia de que os peritos designados pelo Ministério da Educação concebem unilateralmente os currículos, e a auscultação feita aos implementadores não tem reflexos nenhuns nessa conceção, a ponto de não atender a advertências sobre aspetos graves como o referido acima, por exemplo, de integrar no currículo um módulo de didática relativa uma cadeira ou assuntos que os formandos não aprenderam antes (*DIFP*). Como é que uma pessoa vai aprender a ensinar algo que não conhece? Além disso, é preciso não perder de vista que “de um modo geral os professores não aceitam nem se envolvem facilmente na implementação curricular e em mudanças propostas centralmente sem a sua participação” (Fernandes, 2000 *apud* Matavele, 2002, p. 147), como também é perceptível na próxima secção.

Ressaltamos que a busca de um papel interventivo na elaboração dos currículos e no modo de perceber o professor nesse processo está na ordem do dia, como foi amplamente discutido no Capítulo IV, muito revelador sobre a luta dos professores para se posicionarem, na sua atividade de ensino, como profissionais com direito e capacidade de decidirem sobre o objeto do seu trabalho, o *currículo* em relação ao qual não aceitam o papel de meros executores a que são sistematicamente remetidos.

### **3.6. Implementação curricular nos IFP e nas Escolas**

Nesta secção discutem-se três aspetos associados à implementação curricular, nomeadamente, o poder de decisão e autonomia na implementação curricular, as causas da falta de autonomia dos professores na implementação dos currículos nas escolas e algumas consequências daí decorrentes.

#### **3.6.1. Poder de decisão e autonomia na implementação curricular nos IFP e nas Escolas**

Os dois entrevistados inseridos na FIP dos IFP (*DIFP e PIFP*) consideram que **os formadores têm alguma autonomia** na implementação dos currículos e realizam sessões de planificação conjunta de aulas onde fazem as adequações necessárias dos programas. Contudo, a sala de aula continua a ser um espaço de atuação individual pouco aberto à partilha, questionamento e reflexão conjunta. E, um deles diz haver

uma certa resistência à colaboração e aprendizagem com os pares: “(...) Mas as vezes nós não queremos aprender, então não queremos ir assistir as aulas dos outros, mesmo quando aquele ali está a seguir métodos que se eu fosse lá e visse poderia melhorar também na minha própria turma”(DIFP).

No entanto, sobre a implementação curricular nas escolas, aqueles dois entrevistados consideram que **os professores têm muito menos liberdade** do que eles (os formadores de professores) para gerir o currículo, uma vez que a sua ação é mais condicionada por regras rígidas que os confinam ao que está prescrito, deixando-lhes pouca autonomia para tomar as decisões que entendam mais adequadas ao contexto e necessidades de seus alunos (PIFP, DIFP). O mesmo diz PINDE, que representa o sistema, argumentando que há programas a cumprir e sair do que está instituído acarreta riscos nesse cumprimento.

### **3.6.2. Causas da falta de autonomia dos professores do EB na implementação curricular**

Na visão dos inquiridos, em Moçambique, as causas da falta de autonomia dos professores na implementação curricular estão geralmente associadas à força da prescrição, regimes políticos autoritários, medo da ação fiscalizadora da inspeção. Na verdade o professor tem de cumprir rigidamente o plano, por causa da máquina burocrática que o controla e da supervisão, que dificulta a gestão da implementação curricular adequada pelos professores (ACAD2). Os professores fazem uma planificação conjunta/dosificação na escola que, muitas vezes, depois não está aberta à gestão individual de cada professor em função dos seus alunos: “*Não podem sair da dosificação, a inspeção não deixa*” (DIFP, ACAD2). Como se percebe abaixo, nas palavras destes entrevistados, a ação da inspeção dificulta a autonomia e faz com o professor não aproveite o espaço da autonomia possível por medo da ação controladora exercida sobre ele.

### **3.6.2.1. Máquina burocrática que controla a ação dos professores**

Os formadores consideram que há uma máquina burocrática, da qual a supervisão/inspeção é parte importante, que controla a ação dos professores e os obriga a realizar a sua atividade de uma determinada forma e que lhes diz o que fazer e não os deixa pensar nem agirem de modo contrário ao definido, ou seja, há uma **funcionarização fortemente inibidora da autonomia dos professores:**

“O professor tem pouca autonomia, é muito controlado; (...) os professores moçambicanos não têm autonomia; o professor é um implementador, ele não pensa...tem de implementar apenas; O professor (...) só tem que implementar e mais nada; são uns ... uns *robots* que só implementam; o professor não pensa (...) no sentido ver os problemas e ele fazer uma intervenção; há todo um sistema burocrático que não o deixa pensar; ele não tem espaço (para intervir); há toda uma máquina pesada por cima dele (...) que vem controlar o que ele faz” (ACAD2).

“Se hoje Quinta-feira, na aula de Português ele tem (no plano está) ensinar oração substantiva integrante, ele tem de estar a ensinar aquilo” (ACAD2).

“Se pôs que na semana 10 estará a tratar o conteúdo X, então ele tem que estar com aquele conteúdo. (...) o problema é o tipo de autoridade que as supervisões têm nas escolas” (PIFP).

Como se percebe nas intervenções, há uma **dogmatização dos planos** que desvirtua o sentido orientador, a abertura ao ajustamento subjacente ao ato de planificar. E essa situação gera desconforto porque *não deixa o professor pensar*.

### **3.6.2.2. Supervisão pedagógica que dificulta a gestão da implementação curricular**

A supervisão pedagógica é vista como o braço inflexível da máquina controladora do sistema que dificulta a gestão adequada da implementação do currículo pelos professores, como se denota nos seus discursos abaixo apresentados:

(...) não pode fazer adequações etc; tem toda esta parte burocrática (...). Por causa disso, ele deixa de ter autonomia. “Eu quero seguir (...) o método alfabético, porque eu quero ensinar o alfabeto mas o programa diz que eu não posso ensinar o alfabeto”(ACAD2).

(...) quando chega uma supervisão e diz assim, pega no plano analítico do professor, que chamam vulgarmente de dosificação, e diz: “esta é a 10ª semana, porque é que está a dar isto? e ele diz: “estou a dar isto porque tive necessidade de parar um bocado porque eles não entendiam isto e para entenderem isto eles tinham que passar correctamente disto aqui”. Eles dizem, “não senhor, o senhor está atrasado ... não vai cumprir o programa. Está a ver!” (PIFP).

Como se percebe o controle vai até as estratégias de ensino, além disso, mesmo quando a inspeção pedagógica não está presente no terreno, não perde o efeito controlador, na medida em que os professores sabem que se saírem do plano dosificado o risco de serem surpreendidos em desacerto com ele pela inspeção é enorme e, segundo ACAD2, muitos professores não se dispõem a assumir esse risco. E, como se percebe a seguir, o medo paralisa a iniciativa criadora dos professores em prol da aprendizagem.

### 3 6.2.3. Medo da fiscalização dos Inspectores do Ministério da Educação coíbe a ação dos professores

Como se disse, o medo de sair do que está prescrito aliado a uma prescrição minuciosa e controlada pela supervisão pouco flexível exercida pelo sistema não tem favorecido o ajustamento dos planos de ensino às exigências dos contextos e necessidades dos alunos e deixa os professores receosos e pouco criativos:

”O professor, ele tem tanto medo que ele não se emancipa; ele não tem aquela coisa de dizer que “não! deixa lá pensar e reverter um pouco este quadro” (ACAD2).

”Por medo da inspeção o professor não pensa assim: “se eles (alunos) não conhecem nem se quer as sílabas (...) então deixa lá ensinar matéria da 1ª classe”. A escola pública é uma escola com muito medo, (...); os professores têm medo (de ajustar o plano ao contexto); (medo de sair) do plano de aula, eles têm de seguir tudo. O professor diz: “dou aquela matéria que o Ministério mandou dar e pronto”. A prescrição se torna mais forte com o SNE; tanta prescrição” (ACAD2).

“ (...) na FP tentamos dizer a ele (o professor) que olha, o programa é útil, sim, mas vocês têm de jogar com ele em função da realidade, sem fugir muito daquilo. (...) Mas quando lhe dizem “não vai cumprir o programa”, então, ele começa a lutar por cumprir o programa e não em fazer o trabalho. (...) Mesmo que nem saia da dosificação mas atrase, simplesmente, pelas razões que falei (...) não, não pode justificar, tem de cumprir, por isso tem medo de não cumprir” (PIFP).

O discurso cheio de **nãos** que ditam a ação do professor: (...) *não têm autonomia; não pensa; são ... uns robots; não o deixa pensar; não, ele só tem que implementar e mais nada; ele tem tanto medo; ele não se emancipa; tanta prescrição; não, o senhor está atrasado; não vai cumprir o programa; não, não pode justificar* é revelador de quão a autonomia é fortemente castrada e é reflexo da percepção dessa limitação.

Mesmo assim, é de indicar que existe quem entenda haver também pouco uso da autonomia possível, por comodismo e falta de interesse: “ (os professores) não

fazem pois na verdade o que deve ser feito às vezes é mais difícil do que aquilo que se faz (habitualmente no terreno) ” (DIFP). Este entrevistado vai mais longe e afirma:

“Os nossos professores seguram-se aquilo, o aluno tem livro, 11 ou 12 livros, (...). O professor (...) chega na sala de aula e volta a ditar aquilo que está no livro, E o ensino, dizemos que é por competências, isso é outro problema. O professor volta a transcrever, a ditar aquilo que está ali no livro, mas isso... repito, não é falta de conhecimento de como devem planificar, porque nós ensinamos a planificar com base nos programas de ensino e não no livro do aluno” (DIFP).

Porém, é preciso ter presente que a essa forma de ensinar aqui criticada subjaz a assunção do manual como materialização do currículo e que, nesse sentido, contém quase tudo o que importa fazer aprender (Roldão, 1999, p. 8). Por isso, para quem tem essa visão explicar bem o que está no livro significa implementar adequadamente o currículo. Mas, obviamente, não é esse o entendimento - do currículo escolar (reduzido ao livro escolar) - de DIFP na sequência do qual associa aquele procedimento de certos professores a pouco esforço e pouco aproveitamento das possibilidades de gestão curricular disponíveis e nem o de ACAD2, que manifesta preocupação de a FP libertar os professores da falta de autonomia gerada pela prescrição: “Na FP queremos fazer para que ele (professor) ganhe também mais autonomia; (...) queremos ajudar o professor a construir a sua autonomia”(ACAD2). Pois na assunção deste académico, os professores têm que encontrar modos de ser mais autónomos, mesmo dentro dos condicionantes impostos, e a FP tem de concorrer para eles ganharem essa capacidade.

### **3.6.3. Algumas consequências da falta da autonomia dos professores do EB na implementação curricular**

Ao condicionar de forma pouco eficaz a ação de ensinar do professor, a prescrição acaba por ser perversa e atentar contra o *direito à aprendizagem* (Monteiro, 2006) em vez de promovê-la. Mesmo porque, como se disse antes, cumprir o programa deve ser entendido como fazer aprender o que está neles plasmado e não apenas disponibilizar informação (Roldão, 2000b). E, nesse sentido, segundo alguns inquiridos, a restrição excessiva da autonomia dos professores na implementação dos currículos tem gerado desmotivação dos professores, pois lhes retira a possibilidade de gestão flexível do currículo, adequando-o ao contexto e tem- os levado a rejeitar a



partilha da responsabilidade pelos maus resultados dos alunos na aprendizagem (GNME, DIFP, PIFP, ACAD2), e todas as repercussões que esta situação acarreta.

### 3.6.3.1. Desmotivação dos professores

Há já, no sistema educativo, sinais e consequências preocupantes da desmotivação dos professores, decorrentes da limitada autonomia que têm na implementação curricular. Um exemplo disso, muito conhecido e reconhecido pelo representante do poder político entrevistado (GNME), tem a ver com a questão da organização dos objetivos de ensino por ciclos de aprendizagem, vulgo “progressões semi-automáticas”, que foi uma das inovações introduzidas no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) na Reforma de Curricular de 2004, não bem entendida pelos professores e provavelmente também não bem aceite e contestada, como se percebe melhor adiante. Na sequência da assumida interpretação de que essa progressão significava que, independentemente do aproveitamento, no fim do ano, todos os alunos transitavam para a classe seguinte, gerou-se um sentimento de desautorização dos professores do ensino primário que se repercutiu de forma muito negativa no seu desempenho. E, segundo (GNME):

“Era preciso uma grande negociação com os professores e, isso, como não houve, e se houve a negociação não houve um pato. Eu vou dar um exemplo simples, o nosso sistema de ensino é um sistema de base de classificação. E a atribuição das classificações no ensino faz parte da autoridade do professor. Quando se retira é preciso negociar com o professor para ele saber bem o que é que vai fundamentar a sua autoridade pedagógica”.

E, porque se sentem desautorizados e sem autonomia para decidir como ensinar e como controlar o ensino que desenvolvem, os professores não se responsabilizam pela sua atividade, sobretudo no concernente ao insucesso dos alunos:

“(…)o professor viu alguém de fora que veio beliscar a sua autoridade e ele ficou sem autoridade e disseram-lhe, olha: «continue a ensinar bem» e ele disse: «**eu não sei como ensinar bem se eu não classificar e na base da classificação distinguir o bom do mau**». Essa má perceção da mudança pedagógica resulta num absentismo presente, eu costumo utilizar esta expressão, não sei se os gestores dos recursos humanos têm. Quer dizer, **que os professores vão a sala de aulas mas não assumem a responsabilidade da sua atividade**” (GNME).

“O que os professores perceberam é que não se chumba. Quer dizer, na 1ª classe, tentou ensinar e não deu, não se chumba, vai se para a 2ª classe. Na 2ª classe, diz-se que faz-se uma prova, é o fim do ciclo e faz-se uma prova... «porquê é que vou ter que me esforçar a ensinar se não vai haver diferença entre aquele que aprendeu e aquele que não aprendeu? Estou a informar, eu é que tenho aluno estou a dizer que este aqui não está bem e estão a dizer que tenho de o passar». (...) este (professor) fica desmotivado e já não ensina, (diz) “se é para passar que passem” (DIFP).

Estas pouco aceitáveis atitudes dos professores - de se distanciarem do fracasso de um desenvolvimento curricular, cuja filosofia não compreendem, e de pouco compromisso com a correção da situação através de maior desempenho na sala de aula - parece compreensível, atendendo que a investigação tem comprovado que:

Existe uma enorme diferença de atitude na sala de aula entre o professor que age conhecendo a filosofia curricular, ou seja, que actua sabendo que contribuição é suposto ele dar, por exemplo, para o desenvolvimento global do aluno e o professor que só sabe que tem de cumprir o seu programa (Zabalza, 1998 *apud* Matavele, 2002, p. 60).

A postura dos professores que, por insatisfação com o sistema ou como resposta a uma incompreensível pressão para agirem de uma forma cujo contributo para o desenvolvimento do aluno não vêem, como *DIFP* indica, desmotiva-os e por isso acabam não deitando mão a todos os recursos ao seu dispor para garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos (porque ser professor é isso).

### **3.6.3.2. Distanciamento dos resultados de aprendizagem negativos**

Os professores consideram que o problema do insucesso escolar é gerado pelo sistema, por isso cabe ao sistema e ao currículo resolvê-lo e não a eles. E, é isso que se depreende do seu posicionamento em relação a esse problema, como indiciam as falas dos entrevistados sobre o que os professores dizem sobre o assunto:

“Se nós não reprovamos (os alunos), não damos nota negativa e não damos nota positiva, não fazemos essa *diferenciação*, nós já não temos nenhum papel, o currículo em si que resolva o problema” (GNME).

“Numa das capacitações de professores diziam, «senhora Directora, nós nem estamos preocupados, eu por exemplo estou numa turma da 5ª classe onde não sabem nada, ... **não sabem nada**». E o que fizeste perante este problema? (perguntamos), «vou fazer o quê? ... alunos deles que não...hiiii i... **alunos que não se chumbam!** »” (DIFP).

“Estas crianças são umas coitadas não sabem ler nem escrever”. E nós perguntávamos o que é que o senhor professor faz? “O quê é que eu vou fazer? Dou aquela matéria que o Ministério mandou dar”(ACAD2).

“Os Diretores pedagógicos das escolas aqui também pecam, sabes é um labirinto daqueles (...), porque o Diretor pedagógico diz:“eu não quero sair do cargo por tua causa, você tem que me dar ai acima de 50% de aproveitamento”. (...), **há pressão sobre este professor**(...) de que tu não me vais dar essa percentagem de aproveitamento. E como não querem problema com o Diretor e este não quer problemas com Diretor distrital e este com o Diretor provincial e o outro com o ministro, e **ninguém quer problemas**, querem a vida limpa mas a estragarem, a criarem um clima mau, porque o professor começa a dizer “**porquê é que eu vou ter que me esforçar a ensinar se não vai haver diferença entre aquele que aprendeu e aquele que não aprendeu?**” (DIFP)

Como se capta nas 4 citações, os professores reagem assim e relegam a responsabilidade do fracasso ao sistema educativo que lhes retira espaço para optarem por alternativas mais adequadas e os obriga a agirem de forma contrária ao que consideram o melhor, coagindo-os a: (i) não diferenciar com classificação positiva ou negativa os alunos que sabem dos que não sabem (GNME); (ii) não reprovar os alunos que não sabem (DPIF); (iii) não mexer nas estratégias e conteúdos previstos no programa (ACAD2) e (iv) apresentar percentagens de aproveitamento altas, mesmo que não correspondam a realidade (DIFP).

Assim, uma vez que os professores se sentem coagidos pela filosofia, pelo controlo da inspeção e pela pressão das lideranças das escolas a deixarem transitar de classe tanto os alunos bem-sucedidos como os mal-sucedidos, desistem do esforço de garantir o sucesso na aprendizagem e declinam responsabilidades do fraco desempenho dos alunos.

Há uma forte convicção de que o “insucesso” é gerado pelo próprio sistema educativo, que permite aos alunos a transição de classe sem saber e não decorre da incapacidade dos professores. No entender de alguns dos inquiridos, os professores sabem e são capazes, pois, se esses professores no passado eram bons e tinham resultados muito bons e alunos brilhantes hoje têm alunos que terminam a 5ª classe sem saber ler nem escrever, está claro que algo se passa (ACAD2, DIFP). E, segundo estes entrevistados, que desafiam quem quiser a ir confirmar no terreno as suas

afirmações, os mesmos professores cujos alunos não sabem ler nem escrever são ótimos profissionais e com excelentes resultados nas escolas privadas, onde também lecionam. Por isso, na sua assunção é preciso averiguar e resolver o problema, que seguramente está no sistema mas não é do professor, argumentam.

Na visão de *DIFP* a culpa desta situação, de alguma forma, está também no modo como os currículos são desenhados, os professores não são ouvidos e as suas preocupações e sugestões não são consideradas nesse processo. E então eles também dizem “*ahhh, é para deixar andar como se dizia, então vamos andando, o Estado finge que paga e eles fingem que trabalham, e então nós vamos andando assim*” (*DIFP*).

Este braço de ferro entre os professores primários e o Ministério da Educação, agravado por outras dificuldades do sistema no provimento da educação escolar está a gerar *analfabetos funcionais*<sup>147</sup> com implicações óbvios relativamente à exclusão social. E, um Sistema Educativo que potencia exclusão social contraria o mandato social da instituição escola: possibilitar aos cidadãos uma educação que lhes permita o exercício da cidadania. Por isso, nem o Estado, nem os professores se deveriam permitir defraudar as expectativas e direitos da sociedade que têm a responsabilidade de servir, na medida em que como Rwomire (1992 *apud* Matavele, 2002) indica:

a riqueza das nações depende dos recursos humanos, mas não só em termos de capital físico, pois um país que não é capaz de promover o desenvolvimento de capacidades e de conhecimentos do seu povo e utilizá-los de forma eficaz na sua economia nacional é incapaz de desenvolver qualquer outra coisa (p. 31).

### **3.7. ONP como coletivo e como regulador da atividade docente**

A partir da visão dos inquiridos, caracteriza-se a ação da ONP e explicitam-se alguns condicionamentos do seu intento de se constituir num coletivo com voz, dinâmica e poder próprios e põe-se à tona a crescente fragilização do crédito (ou não) da ONP como representante dos professores. Procura-se, assim, perceber até que

---

<sup>147</sup> O conceito de analfabetismo funcional foi criado na década de 30, nos Estados Unidos, e posteriormente passou a ser utilizado pela UNESCO para se referir às pessoas que, apesar de saberem ler e escrever formalmente, por exemplo, não conseguem compor e redigir corretamente uma pequena carta solicitando um emprego (Menezes, 2002).

ponto esse organismo consegue ser (ou não) um coletivo com impacto na atividade docente e sua regulação, bem como os desafios que enfrenta nesse processo.

A pertença a um corpo coletivo que partilha e regula o exercício da atividade (Roldão, 2005), o acesso a ela, a formação e o saber necessário para a exercer são apontados na literatura como aspetos importantes a observar na assunção de uma atividade como profissional. Ora, no contexto moçambicano, como se fez referência nos Capítulos II e IV, o coletivo de professores existente é a ONP, um organismo de âmbito nacional criado pelo Estado em 1981 (época do partido único<sup>148</sup>) para ser veiculador e defensor dos interesses do poder político no seio dos professores.

Segundo ACAD1, apesar de se ter emancipado do Governo aquela organização ainda não tem uma dinâmica de sindicato (e ainda não tem estatuto legal), não tem legitimidade para reivindicar nada a favor dos professores, continua dependente do Estado e não tem uma grande capacidade mobilizadora para causas e luta coletivas dos professores: *“A ONP não é capaz de apresentar uma questão comum que una os professores. Talvez o problema de fundo seja esse de estarmos dentro de uma máquina que prioriza a individualização, dificultando a actuação colectiva”* (ACAD1).

A incapacidade da emancipação efetiva da ONP é corroborada pelo entrevistado que integra a liderança dessa organização, para o qual essa limitação se reflete até ao mais alto nível, porque alguns de líderes desta organização não se conseguem distanciar da postura de meros executores de decisões do Governo:

*“um dirigente da ONP (...) afirma quando lhe perguntam o que é que acha do novo currículo: «Isso não é nossa tarefa, a tarefa do professor é dar aulas, isso é com o Governo, ele dá-nos aquilo que nós temos de fazer e nós fazemos»”* (APROF).

Como é visível, esse líder ignora a sua qualidade de representante de professores que o constitui porta-voz das posições desses professores e se assume simplesmente como executor das decisões do Governo

Associado a essa dependência do Governo, o entrevistado ligado à instituição que elabora currículos também considera a ONP frágil e muito politizada e, por isso, pouco credível e pouco útil para canalizar as preocupações dos professores e diz: *“se*

---

<sup>148</sup> A época do partido único (FRELIMO) durou de 1975 à 1992

*tu queres mesmo consulta tu tens que falar com os professores, tu tens que ... e é o que nós fazemos, nós reunimos directamente com os professores” (PINDE).*

A fragilidade desta organização como interlocutora dos professores e representante dos seus interesses é também denunciada pelos seus membros, que afirmam que ela está a perder credibilidade e o sentimento geral é de que a liderança da ONP não consegue representá-los junto do Estado e, por vezes, empenha-se mais na defesa da posição do Estado como empregador do que dos professores (*PIFP*). E, como não consegue ajudar a resolver os problemas dos professores e a melhorar a sua situação, a ONP tem vindo a perder credibilidade quer junto destes como de parceiros interessados que colaboraram com os professores por via desta organização (*idem*).

No entanto, relativamente ao diálogo em torno do desenvolvimento curricular, parece haver um problema mais amplo, e provavelmente mais complexo, relacionado com o facto de a ONP denotar uma atitude de medo de expor as ideias dos seus membros nos fóruns, também referida no ponto precedente por *ACAD2*, *PIFP* e *DIFP* quando falam da gestão curricular na sala de aula. Desta vez o medo emerge incrustado nesta organização que se espera seja porta-voz dos professores:

“Sinto que há muito medo, as pessoas não falam dos problemas; verifico que mesmo em reuniões técnicas, nos espaços onde no passado as pessoas discutiam as suas ideias, as pessoas não falam; parece haver um compromisso implícito com as lideranças...é como se dissessem: cala-te e eu não te vou prejudicar...as pessoas não falam, não discutem os assuntos” (*ACAD1*).

Mas além do medo e da dependência Política referidos, a ONP não tem autonomia financeira:

“Todos os dirigentes da ONP no executivo não estão a tempo inteiro, dão aulas e depois trabalham para a ONP (...). Então funcionam praticamente como pessoas que vão abrir as portas do escritório e responder a questões pontuais. Nós precisamos de uma massa pensante que só pode existir se houver capacidade financeira” (*APROF*).

A fragilidade da ONP fica patente na **pouca autoridade que lhe é reconhecida pelo Governo** e na forma como este se relaciona com ele, em parte implícita nas palavras do *GNME* que indicou que, como organismo de cariz sindical, a ONP tem uma atividade direta com os seus membros sem necessariamente precisar de autorização,

e de programações conjunta com o MEC e este a acha um parceiro importante e válido com o qual interage nos fóruns para discutir assuntos como: formação de professores, a situação social do professor, para os quais a ONP é convidada. E explicou que o Ministério da Educação tinha interesse na colaboração com esta organização dizendo:

“Estamos interessados em trabalhar com a ONP na definição dos padrões profissionais ou perfis, por outras palavras, estamos interessados em definir correctamente também a conduta do professor, que nós não temos (...). A ONP está a tentar constituir-se em sindicato e a fazer aprovar um código de conduta para os professores. Mas, não é a ONP que deve exigir o cumprimento do código, é o empregador. O código aprovado pelo sindicato para os trabalhadores, só poderão aproveitar amostrar aos seus membros (...) não tem como exigir o código” (GNME).

O facto é que há um código de conduta aprovado na ONP em 1998, como se refere no Capítulo II, mas ele não tem efeitos na vida profissional do professor, porque a ONP não tem poder para fazer cumprir o seu código de conduta. Aliás, GNME refere essa falta de autoridade para fazer valer esse código que a organização aprovou dizendo que o Estado está interessado em criar um código de conduta para os professores, que será vinculativo (pois o aprovado pela ONP não o é), e pretende envolver a ONP no processo. Mas é preciso sublinhar que o envolvimento da ONP depende da boa vontade do Ministério da Educação pois, na esteira da alusão feita por APROF, se o Ministério não o fizer, não tem um dispositivo para reivindicar isso. Essa fraqueza é claramente assumida pelo membro da liderança da ONP quando diz:

“No espaço onde os sindicatos se reúnem para falar com o Governo, o chamado espaço de concertação social, (...), somos convidados a participar, mas não podemos aparecer com uma ação daquelas que caracterizam um sindicato e dizer, por exemplo “A ONP insatisfeita com A, B e C convoca uma greve”, (...) ou convocar alguém (do Governo) fora do âmbito da concertação social para apresentarmos um caderno reivindicativo. Não há nenhuma entidade na ONP para isso, ... há regras para a formação de comissões de negociação e nós não estamos contemplados” (APROF).

Por outras palavras, o que este entrevistado está a dizer, é que a intenção do diálogo ou colaboração com a ONP não pode partir deste organismo mas do Governo, pois aquele não tem cobertura legal para apresentar exigências a este.

Para *APROF* as grandes questões da classe que a ONP tem colocado ao Governo, quando tem oportunidade para isso, estão mais ligadas à vida económica e à situação social do professor: “*baixo salário, más condições de trabalho do professor nas escolas, más condições de vida, sobretudo a assistência social do professor quando necessitar. Ainda não se discute muito o nível da sua profissionalização, o nível da carreira*” (*APROF*). Isto é, ainda não atingem a prática docente em si. E, segundo esta fonte, a ONP também reconhece que ainda não consegue recolher e sistematizar as ideias dos professores sobre as questões curriculares e de ensino para discuti-las com o Ministério da Educação na busca de melhores alternativas e assume que, pelo menos por enquanto, não conseguiria ser o emissor dos professores sobre essas ideias junto do Governo. Por outro lado, a estrutura bastante centralista, *funcionarista* e de gestão burocrática do ensino, que caracteriza o sistema educativo moçambicano, é pouco propícia à autonomia docente.

Entretanto, a fraca capacidade da liderança da ONP em fazer valer os interesses profissionais dos professores junto do patronato tem sido notória e, nesse contexto, *APROF* mencionou como exemplo os casos do recrutamento de cidadãos sem formação específica para o ensino, mesmo quando a ONP advogava o contrário. Aliás, do ponto de vista de *APROF*, o facto de alguém dizer “sou professor” deveria significar ter passado por uma formação de professores. E entende nem sempre ser isso o que sucede, referindo que a ONP foi ignorada relativamente à oposição ao recrutamento de pessoal sem formação para ensinar e viu-se confrontada com respostas duras do tipo: “*essa coisa de pedagogia é uma coisa recente (...) no passado houve escola, houve professores, houve aulas, houve ensino sem pedagogia*” (idem).

Mesmo assim, *APROF* manifestou agradado com o facto de, neste momento, o Governo já não recrutar pessoas sem formação para serem professores e reiterou lamentar o repúdio sofrido pela ONP, no passado, quando se opunha a essas contratações dizendo: “*parecia que estávamos deslocados da realidade do país. Mas só estávamos a advogar que os professores deviam ter formação e isso foi mal visto em algum momento. Sim, este é um dos exemplos de que não somos ouvidos*”.

Mas *APROF* admite também que a organização não tem conseguido dar apoio aos professores na sua integração na profissão e os professores iniciantes tem



reclamado pouco apoio da ONP, no princípio da sua atividade no ensino pois, como foi dito acima e é reconhecido por APROF, a atividade específica dos professores continua a ter carácter muito individualista e esse facto não facilita o apoio a quem inicia (professor principiante): *“O sistema não está organizado de forma que haja partilha dos constrangimentos que individualmente o professor enfrenta na sala de aula”* (APROF). Assim, o professor recém-formado, quando chega à escola, não tem ajuda *“é atirado na sala de aulas e tem de se arranjar no isolamento porque, muitas vezes, não tem a colaboração daqueles que têm mais experiência”* (ibidem).

Em suma, a ONP não está legalizada como sindicato, está com dificuldades internas de se constituir e afirmar como um coletivo credível, depende política e economicamente do Governo e a sua liderança não tem conseguido assumir-se como representante e defensora dos interesses dos professores fora do grupo. Além disso, a organização não consegue chamar a si a regulação do exercício da atividade e tem vindo a perder credibilidade. Mesmo assim, o líder da ONP entrevistado (APROF) considera haver hipóteses deste organismo se organizar de modo a tornar-se um corpo forte ao serviço dos professores, como classe.



---

**CAPÍTULO VII**  
**ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS DO ESTUDO**  
**INTENSIVO**

---



## **CAPÍTULO VII**

### **ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO**

Depois de se ter procurado, por intermédio de uma análise extensiva (AE) que examinou as representações dos agentes-chave da FP e documentos orientadores fundamentais sobre a FIP, compreender as concepções de profissionalidade e como é esse conceito trabalhado e ela construída na FIP, incidindo em 6 documentos, questionários aplicados a 289 formadores de professores dos IFP do Ensino Básico, 7 entrevistas a agentes-chave da FP, a presente investigação passou a uma análise intensiva da concepção e construção de profissionalidade na FIP, concentrando, nesse âmbito, a sua abordagem sobretudo na análise dos descritores de profissionalidade correspondentes aos adotados no quadro teórico que fundamenta o estudo, ou outros revelados pelos formadores de professores da FIP na sua Prática Pedagógica (PP) e as lógicas que os sustentam, mediante observação de um conjunto de atividades relativas à docência (sobretudo aulas) de 16 formadores de 4 IFP e de 4 formadores que acompanhavam PP e estágio nas escolas. Em cada um dos 4 IFP abrangidos, a atividade de observação levada a cabo foi complementada por entrevistas a gestores da PP e estágio.

Nessa perspetiva, o estudo intensivo que, como se disse, contemplou 4 IFP (aqui designados de polos), concentrou-se na observação de aulas, mas também observou outras atividades intrinsecamente associadas à ação de ensinar, entendidas como confluente na construção desta atividade quando vista como profissão, para - durante um período permanência de 3-4 semanas consecutivas em cada Polo - tentar captar o que de mais significativo nele se realizava na linha da construção do conceito de profissionalidade. No capítulo da metodologia foram explicados os objetivos desta vertente de estudo, bem como os critérios de seleção das instituições e atores envolvidos.

Na sequência disso, em cada Polo foram observados: (1) aulas de 4 formadores - designados no estudo com nomes fictícios, (2) encontros de planificação dos formadores observados e outros encontros ou atividades relevantes ligadas à docência em curso no período da observação, (3) acompanhamento de práticas pedagógicas ou estágio pelos formadores, e foi realizada (4) uma entrevista a uma entidade do sector pedagógico responsável pela PP e estágio em cada polo, como é explicado no capítulo da metodologia do estudo.

Esta apresentação de resultados é feita segundo estes 4 tipos de ações desenvolvidas nos 4 polos, nomeadamente Polo 1, Polo 2, Polo 3, Polo 4 e termina sumariando o que de mais expressivo os consubstancia.

### **1. Observação de aulas**

O olhar sobre as aulas de cada um dos 16 formadores observados, integrado nos respetivos polos, é realizado através de uma análise de conteúdo operacionalizada em cinco categorias desdobradas em subcategorias e unidades de registo, concebidas no âmbito deste estudo para esse fim, que estruturam, corporizam e operacionalizam a análise, nomeadamente: a categoria **(A) Atividades realizadas pelo formador**, que procura captar a atividade desenvolvida pelo formador no seu ato de ensinar; a categoria **(B) Atividades realizadas pelos formandos**, que explicita as atividades de aprendizagem dos formandos nas aulas; a categoria **(C) Interações e comunicação**, que dá conta de como decorreram as interações e a comunicação entre os diferentes atores nas aulas; a categoria **(D) Clima-ambiente de ensino-aprendizagem**, alusiva ao ambiente que caracterizou o decurso desse processo; e a categoria **(E) Materiais e recursos didáticos**, retratando os meios de ensino usados na materialização do ensino.

O tratamento de dados, cujos resultados a seguir são apresentados e discutidos, apoiou-se no software Nvivo e estão sistematizados nos anexos 9, 10, 11 e 12. **O anexo 9** apresenta a sistematização inicial de toda a atividade desenvolvida nas aulas e sua dinâmica. Nos outros três estão visões parciais

## 1.1. No Polo 1

Como se indica nos critérios de seleção (2.4.2.2), o Polo 1 é um Instituto de Formação de Professores da zona norte do país, que se encontra no segundo ano de implementação do novo currículo (Curso de 10<sup>a</sup> Classe+3), no qual durante um período de 3 semanas foram observados, de forma sequenciada, em média 8 aulas de cada um dos 4 formadores, Bola, Bruno, Sousa e Víctor (3 da disciplina de Matemática e 1 de Metodologia de Ensino Bilingue) com idades de 28 a 54 anos, experiência de trabalho na FP de 2 a 26 anos e todos com formação académico-profissional na área da FP do nível de Bacharelato (1) e de Licenciatura (3).

### 1.1.1. Atividades realizadas pelo formador

No que respeita às Atividades realizadas pelo formador (categoria A), as aulas dos 4 formadores **começavam de forma bastante similar**, com saudação, verificação de presenças, correção do trabalho para casa, revisão ou síntese sobre a aula anterior, apresentação do tema da aula, geralmente no quadro, quase sempre sem explicação nem contextualização e sem indicação ou explicação dos objetivos da aula. Neste Polo, estas ações iniciais ocuparam de 11%, 3%; 18,1%; 20,7% e 23,9% para Bruno, Bola, Víctor e Sousa, respetivamente, em relação ao total das atividades realizadas por cada um. E, na sua maioria, essas atividades consistiram na orientação dos formandos na realização da síntese, revisão ou exercícios sobre a aula anterior e correção do TPC nas aulas de Bruno, Bola e Sousa, enquanto Víctor, contrariamente aos outros, em vez de apoiar os formandos na execução optou por realizar ele próprio aquelas atividades.

A **apresentação e desenvolvimento dos conteúdos da aula**, neste Polo, foi dominada por uma dinâmica essencialmente expositiva (**Anexo 10**). Bola assumiu uma Exposição “aparentemente” participativa em cerca de 70%, privilegiando um diálogo formador-formandos muitas vezes transformado em monólogo do formador, considerando que imensas vezes a participação dos formandos resumia-se a ter um deles a escrever no quadro o que o formador ia dizendo, ler regras, procedimentos ou enunciado enquanto o formador os explicava ou, ainda, a responder coletivamente a questões não direcionadas (do tipo sim/não). Bola complementou esta sua ação com proposta e orientação de resolução de exercícios. Nas aulas do Bruno, a exposição

também foi dominante (59,6%), mas foi mais participativa, na medida em que ele escutava as respostas das questões que colocava aos formandos e aproveitava as suas ideias para prosseguir a exposição. Sousa privilegiou a exposição entremeada com questões (52,8%), cujas respostas também tinha o cuidado de escutar e incorporar, e complementou essa ação com apresentação e dinamização de atividades em grupo. Já no Vítor a exposição ocupou 43,1% pois a ação predominante (56,9%) nas suas aulas foi a proposta e orientação da resolução de atividades e avaliação formativa dos formandos para apropriação, aprofundamento e reorientação da aprendizagem.

Quanto às **ações de conclusão das aulas**, percentualmente pouco significativas em todos os formadores (0 - 7%), foram caracterizadas por apresentação do TPC e anúncio do tema para a aula seguinte. Importa sublinhar que, no geral, os quatro formadores deste Polo não se preocuparam com aspetos relativos à adequação de atividades às necessidades dos formandos, questionamento e estímulo da capacidade analítica e reflexiva ou outras do género.

### **1.1.2. Atividades realizadas pelos formandos**

As Atividades realizadas pelos formandos (categoria B) nas aulas observadas neste Polo foram dominadas por **recepção e registo da informação** (sub-categoria B1) reforçada pelo **diálogo suscitado pela exposição-explicação do formador** (subcategoria B2), na medida em que esta subcategoria também foi dominada pelo registo de informação, como se pode ver na análise detalhada (**Anexo 11**). Estas duas atividades foram complementadas por **Resolução de exercícios-fichas de atividades** (sub-categoria B3) e **Verificação e consolidação de aprendizagem** (subcategoria B8), sendo que, como indiciam as atividades dos formadores deste Polo acima descritas, aspetos como **Debate-discussão de um tema** (sub-categoria B4); **Resolução de problemas-situações problemáticas** (subcategoria B5), **Desenvolvimento de projetos** (subcategoria B6), **Pesquisa - em livros, textos de apoio, manuais, etc. - sobre um tema proposto** (subcategoria B7) e **Avaliação formativa** (subcategoria B9) estiveram ausentes das atividades de aprendizagens dos formandos. No entanto, a sub-categoria B7, ainda que de forma pouco significativa, aparece refletida nas atividades dos formandos de Vítor (3,9%). Isto é, os formandos de Bola, Vítor, Sousa e Bruno complementaram uma atividade tendencialmente de



recepção e registo de informação em 71,1%, 63,2%, 60,5% e 58,9%, respetivamente, basicamente com resolução de exercícios. A *verificação e consolidação da aprendizagem* aparece apenas nas atividades dos formandos de Sousa e Bola, mas com muito pouco peso nas deste último (2,9%).

### 1.1.3. Interações e comunicação

A categoria Interações e comunicação (C) abordou *formas de interação* (C1) e *tipos de questões* (C2). Nas formas de interação, a do tipo formador-formando (C1.1), caracterizada por partir do formador para o formando, sobrepôs-se em relação aos outros tipos, tendo ultrapassado os dois terços nas aulas dos 4 formadores: 68,3%; 71,6%; 72,2% e 84,7% para Sousa, Víctor, Bruno e Bola, respetivamente. E, embora relativamente fraca a interação com preocupação de promover uma interação entre os formandos (associação de C1.3; C1.4 e C1.5) aparece em segundo plano com 15,3% (Bola); 22,7% (Víctor); 23,2% (Sousa) e 26,2% (Bruno). No entanto, a interação do tipo C2, aquela que partia do formando para o formador, foi muito fraca e variou de 1% a 9%, sendo que nas aulas de Bola, nem sequer existiu, significando isso que os seus formandos não lhe colocaram qualquer questão ao longo das 8 aulas observadas.

Os *tipos de questões* (C2) apresentados pelos formadores, excetuando as conducentes impreterivelmente a respostas do tipo *sim, não, está certo, etc.*, que foram dominantes, as restantes questões foram sobretudo de verificação de cumprimento de tarefas e compreensão de conteúdos (e neste caso o conteúdo era a informação, pois as aulas observadas primaram pela passagem de informação). Os formandos, por seu turno, tiveram pouca oportunidade de colocar questões aos colegas e as suas questões aos formadores, como se disse antes, também foram muito poucas: Bola (nenhuma), Bruno (1), Sousa (5) e Víctor (2), no entanto, remetiam ao raciocínio analítico e reflexivo como se percebe, por exemplo, nesta:

*“porque calcular mdc (máximo divisor comum) e não mdc (menor divisor comum) dos números?”*  
(Formando de Bruno).

### 1.1.4. Clima-ambiente de ensino e aprendizagem

No concernente ao Clima-ambiente de ensino e aprendizagem (categoria D), descrito aqui através das subcategorias *Estímulo da aprendizagem* (D1),

**Disposição/organização da sala** (D2) e **Procedimentos e regras de funcionamento** (D3), refira-se que neste Polo o ambiente das aulas era agradável, os formandos falavam livremente uns com os outros e, muitas vezes, quando questionados ou solicitados a resolver tarefas, a resposta era voluntária e a resolução era feita no quadro - um espaço através do qual era feito o acompanhamento privilegiado das atividades dos formandos e o apoio na resolução de atividades. É de notar que nas aulas de Bola e de Sousa os formandos que traziam os exercícios resolvidos de casa passavam as aulas destinadas à resolução de exercícios sem nada fazer. Por outro lado, muitos outros formandos passavam o tempo só a copiar as resoluções que decorriam no quadro e nunca iam ao quadro. Os formandos mais ativos (geralmente os que não tinham dúvidas nas resoluções) eram os que mais se ofereciam para resolver ou corrigir os exercícios no quadro. Parece-nos que os formandos mais capazes e os com maior grau de dificuldade não mereceram a devida atenção dos formadores, no sentido de se manter o interesse dos primeiros pelas aulas e de se garantir as aprendizagens necessárias aos segundos.

Quanto à **disposição da sala** (D2), habitualmente em forma de U, alterada uma vez para reorganizar o espaço para o trabalho em grupo nas aulas de Sousa, Víctor e Bola, favoreceu a interação dos formadores com os formandos e destes entre si. Os **procedimentos e regras** (D3) pareciam tácitos e do domínio de todos. Por exemplo, os formandos geralmente punham-se de pé para responder as questões dos formadores, saudavam os formadores de pé e em coro no princípio da aula e no início da aula o formador era o último a entrar na sala e no fim era o primeiro a sair.

#### **1.1.5. Materiais e recursos didáticos**

Quanto aos Materiais e recursos didáticos (categoria E), o privilégio e quase exclusividade foi para o **quadro, o giz e o apagador**, combinado com o uso do **manual da disciplina** nos casos de Bola, Bruno e Sousa, e com textos de apoio no caso de Víctor. A pesquisa, quer via computador quer em livros, nunca existiu.

A tabela VII.1 e o gráfico VII.1 sintetizam as 3 ações dominantes nas aulas por formador neste polo (Vide ANEXOS 10, 11 e 12).

**Tabela VII.1: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 1**

	Bola	Bruno	Sousa	Víctor
Apresentação (promoção do desenvolvimento) do tema - conteúdo - A3 (%) ( <sup>1</sup> )	69,5	59,6	52,6	43,1
Receção e registo da informação - B1+ B2 (%) (**)	71,1	58,9	60,5	63,2
Formador-formando - C1.1 (%)	84,7	72,2	68,3	71,6

(\*) Reflete apenas o desenvolvimento da aula pelo formador por via de exposição  
 (\*\*) Reflete apenas a atividade de registo de informação dos formandos na aula.

**Gráfico VII.1: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 1**



## 1.2. No Polo 2

O Polo 2 é um IFP do centro de País que funciona ainda com o antigo currículo (Curso de 10<sup>a</sup> Classe + 1), no qual foram observadas, durante um período de 3 semanas seguidas, 8-10 aulas de cada um dos 4 formadores selecionados (Daúd, Dora, Fábio e Valdo) de disciplinas de Matemática, Metodologia de Ensino Bilingue e Psicologia, com idades de 32 a 51 anos, 1 a 6 anos de experiência de trabalho e todos eles com formação académico-profissional de nível de licenciatura.

### 1.2.1. Atividades realizadas pelo formador

No atinente às atividades realizadas pelo formador (categoria A), tal como no Polo 1, as aulas dos 4 formadores iniciavam-se de forma parecida, com saudação, verificação de presenças, correção do TPC, revisão ou síntese sobre a aula anterior e apresentação do tema da aula no quadro, quase sempre sem explicação nem contextualização e sem nunca se indicar e tão pouco se explicar os objetivos da aula.

Em termos concretos, as **ações iniciais** das aulas neste Polo ocuparam de 15% a 23,8%, que Dalila, Fábio e Valdo empregaram na orientação dos formandos na realização da síntese, revisão ou exercícios sobre a aula anterior e correção do TPC.

Na **apresentação e desenvolvimento dos conteúdos das aulas**, que preencheu grande parte das ações dos formadores, imperou o método expositivo. Daúd e Dalila adotaram uma abordagem expositiva (100%) e predominantemente participativa. Importa salientar, porém, que a segunda recorreu também a uma exposição sem interação com os formandos na ordem dos 12,7%, que incluiu ditado de apontamentos. Por seu turno, Valdo e Fábio com 52,8% e 57,3% de exposição participativa, respetivamente, complementaram essa ação com apresentação de atividades em grupo e orientação dos formandos na sua resolução, no caso do primeiro, e com algum esclarecimento de dúvidas e atividades de reorientação para o aprofundamento dos temas, no caso do segundo. No cômputo geral, tal como os do Polo 1, os formadores deste Polo não deram atenção à adequação das atividades às necessidades dos formandos, questionamento e estímulo da capacidade analítica e reflexiva nem outras ações tendentes ao desenvolvimento de competências.

A **conclusão das aulas**, cujas ações foram até 5% em Fábio, consistiu sempre na indicação de um TPC.

### **1.2.2. Atividades realizadas pelos formandos**

As Atividades realizadas pelos formandos (categoria B) nas aulas observadas no Polo 2 foram tendencialmente de receção e registo de informação (confluência das sub-categorias B1 e B2) para os formandos de todos os formadores, Valdo (53,3%), Fábio (56,3%), Dalila (68,2%) e Daúd (74,6%), complementadas com **Resolução de exercícios-fichas de atividades** pelos formandos de Fábio (16,1%) e Valdo (26,7%) e com atividades de **Verificação e consolidação** por todos os formandos. É de notar ainda que, tal como no Polo 1, o *Debate-discussão de um tema* (subcategoria B4), *Resolução de problemas-situações problemáticas* (subcategoria B5), *Desenvolvimento de projetos* (subcategoria B6) e *Avaliação formativa* (subcategoria B9) foram aspetos totalmente marginalizados nas atividades de aprendizagem dos formandos deste polo. E a *Pesquisa em livros/textos de apoio/manuais, etc. sobre um tema proposto* (subcategoria B7) aparece de forma pouco relevante (2,2%) e apenas nas atividades dos formandos de Valdo.

### 1.2.3. Interações e comunicação

Neste Polo, na **categoria, Interações e comunicação (C)**, quanto às **formas de interação** (C1) o destaque coube à interação *formador-formando* (C1.1), caracterizada por partir do formador para o formando, cujo valor se situou entre 60% a 87%, a maior para Daúd e a menor para Valdo. Já a **interação que o formador promoveu envolvendo diálogo entre os formandos** (associação de C1.3; C1.4 e C1.5) não foi para além de um pouco mais de um terço para Valdo (33,9), menos de 30% para Fábio e ainda mais reduzida no Daúd (10,3%) e na Dalila (15,3%). Por fim, a interação do tipo C2, partindo do formando para o formador, foi ínfima e não chegou a 10%, sendo que em Fábio nem sequer ocorreu, isto é, os seus formandos não lhe fizeram qualquer pergunta.

O **tipo de questões** (C2) apresentadas pelos formadores neste polo, na sua maioria não eram direcionadas (eram coletivas) e foram principalmente de verificação de cumprimento de tarefas e de reprodução de informação transmitida nas aulas. No que toca aos formandos, só os de Valdo tiveram oportunidade de colocar questões aos colegas. Contudo, as perguntas aos formadores, que, como se disse antes, foram poucas: Fábio (0), Daúd (2), Valdo (3) e Dalila (4), evidenciavam potencial para suscitar raciocínio analítico e reflexivo, como se depreende das ilustrações abaixo:

*“Qual é a relação entre método expositivo e o trabalho independente?” (formando de Dalila).*

*“O que é ilustrar noções abstratas? Como se ilustram?” (formando de Dalila).*

*“Qual é a diferença entre diálogo e debate?” (formando de Daúd).*

*“Por que é que o rádio não é meio audiovisual de ensino já que quando ouvimos também conseguimos ver o rádio?” (formando de Daúd).*

### 1.2.4. Clima-ambiente de ensino e aprendizagem

Quanto ao **Clima-ambiente de ensino e aprendizagem (categoria D)**, no âmbito do **Estímulo da aprendizagem** (D1), há a registar um ambiente de aulas agradável no qual os formandos falavam livremente uns com os outros e como os formadores e, quando questionados ou solicitados a resolver tarefas a resposta era frequentemente voluntária e feita no quadro- onde se fazia o acompanhamento privilegiado das atividades dos formandos e o apoio na resolução de atividades. Porém, nas aulas de

Dalila os formandos só podiam tomar notas com autorização da formadora, que não permitia que o fizessem enquanto explicava os conteúdos. A **Disposição da sala** (D2), habitualmente em filas de alunos aos pares, foi alterada somente uma vez nas aulas de Valdo e Fábio para permitir a realização de trabalho em grupo. Essa disposição em fila favoreceu mais a interação do formador com os formandos e de cada formando com o seu par na fila. Neste Polo os **Procedimentos e regras** (D3) também pareciam tácitos mas do domínio de todos. E, tal como no Polo 1, os formandos saudavam o formador de pé e em coro, no início da aula o formador era o último a entrar na sala e no fim era o primeiro a sair e, em geral, quando o formador lançava perguntas a um determinado formando este colocava-se de pé para responder.

### 1.2.5. Materiais e recursos didáticos

Quanto aos **Materiais e recursos didáticos (categoria E)** utilizados nas aulas, é de sublinhar a quase exclusividade do *quadro, giz e apagador*, algumas vezes combinados com o uso do *manual da disciplina*. A pesquisa, via computador ou em livros, nunca existiu, nem foram explorados outros recursos para desenvolver os conteúdos ministrados nas aulas.

A tabela VII.2 e o gráfico VII.2 resumem de forma ilustrativa 3 ações dominantes nas aulas por formador.

**Tabela VII.2: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 2**

	Dalila	Daúd	Fábio	Valdo
Apresentação (promoção do desenvolvimento) do tema - conteúdo - A3 (%) (*)	100	100	57,3	52,8
Receção e registo da informação - B1+ B2 (%) (**)	68,2	74,6	56,3	53,3
Formador-formando - C1.1 (%)	75,3	86,2	70,3	60,5

**Gráfico VII.2: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 2**



### 1.3. No Polo 3

O Polo 3 é um IFP do sul do País que está no segundo ano de implementação do Novo Currículo (Curso de 10<sup>a</sup> Classe+3), no qual foram observados os formadores Mara, Yara, Márcio e Samo (nas disciplinas de Matemática e Psicologia), com idades de 30 a 54 anos, experiência profissional na Formação de Professores de 5 a 22 anos e nível académico de licenciatura. A observação de aulas decorreu durante um período seguido de 3 a 4 semanas e contemplou uma sequência de 8 aulas de cada um deles.

#### 1.3.1. Atividades realizadas pelo formador

Relativamente às Atividades realizadas pelo formador (categoria A), as **atividades de início das aulas** destes formadores foram sempre a saudação, verificação de presenças, correção do TPC, revisão ou síntese sobre a aula anterior, apresentação do tema da aula no quadro (e, tal como nos casos anteriores, sem contextualização), indicação e explicação dos objetivos da aula. Neste polo, estas ações iniciais ocuparam algum tempo (11,1% - 24,7%), a maior para Mara e a menor para Samo, e eram sobretudo destinadas à síntese, revisão ou exercícios sobre a aula anterior e correção do TPC, sendo que Mara e Márcio por vezes optaram por realizarem eles próprios essas atividades enquanto Samo e Yara optaram sempre por apoiar os formandos na resolução.

Na **apresentação e desenvolvimento de conteúdos das aulas**, com percentagens entre 62,6% e 83,5% do total das ações dos formadores, primou-se sobretudo pelo método expositivo, como atesta o olhar caso a caso sobre a ação dos 4. Yara com 62,4%, recorreu a uma exposição caracterizada por um forte envolvimento dos formandos na resolução de tarefas no lugar ou no quadro, complementada com esclarecimentos de dificuldades envolvendo os próprios formandos na resposta às dificuldades dos colegas. Mara assumiu 57,1% de dinâmica expositiva com cunho participativo mas recorreu a ditado de conteúdos, porém também propôs atividades individuais e em grupo cuja resolução dinamizou de forma ativa. O Samo adotou uma exposição bastante participativa em 56,1% de ações de desenvolvimento de conteúdos articulada com orientação de resolução autónoma de atividades pelos formandos e seu envolvimento no levantamento de dificuldades de perceção de conteúdos uns dos outros e busca do correspondente esclarecimento. Nas aulas de



Márcio a exposição foi assumida em 49,2% e numa dinâmica umas vezes participativa e em outras não participativa que incluiu ditado de conteúdos. Além disso, uma observação mais cuidada dá conta de que nas ações complementares de apropriação, controle e aprofundamento do desenvolvimento de conteúdos levadas a cabo pelo Márcio, acabou sendo ele próprio a resolver parte relevante das tarefas que propôs aos formandos e, em cerca 23,1% das ações do desenvolvimento de conteúdos, quando confrontado com dúvidas optou por renovar a explicação dos conteúdos. Pelo que, adicionando este valor ao acima referido, a abordagem expositiva deste formador se situaria nos 72,3%.

Assim, à semelhança dos outros 2 polos, neste também, de um modo geral, os formadores deram pouca atenção a aspetos relacionados com adequação de atividades às necessidades dos formandos, questionamento e estímulo da capacidade analítica e reflexiva, ou outras do género.

Quanto à *ações ligadas à conclusão das aulas*, é de indicar que variaram de 4% a 10,2% do total, usadas na apresentação do TPC e anúncio do tema para a aula seguinte.

### **1.3.2. Atividades realizadas pelos formandos**

As Atividades realizadas pelos formandos (categoria B), nas aulas observadas no Polo 3, foram tendencialmente de receção e registo de informação (confluência das subcategorias B1 e B2): 60,6% para os formandos de Yara, 60,7% para os de Márcio e 70,1% para os de Mara, enquanto que nos de Samo essa tendência não chegou aos 50% (47,8%). Nos formandos de Yara, a receção e registo, além de complementada com *Resolução de exercícios-fichas de atividades*, foi atenuada por uma exposição bastante dinamizadora da participação dos formandos. Os formandos de Samo foram os que desenvolveram atividades mais diversificadas, na medida em que conciliaram a receção e o registo de informação com atividades do tipo B3, B7, B8 e B9 numa proporção que variou de 1,8% a 34,2%. Estas mesmas atividades, exceto a B9, complementaram as ações de aprendizagem dos formandos de Márcio num peso entre 8% e 24%. Entretanto, os formandos de Mara complementaram as atividades de receção e registo de informação com *Resolução de exercícios-fichas de atividades* (17,5%) e *Verificação e consolidação de aprendizagem* (12,4%). Refira-



se que, apesar da relativa diversificação de atividades notada neste polo, também nele o *Debate-discussão de um tema*, a *Resolução de problemas-situações problemáticas* e o *Desenvolvimento de projetos* (subcategorias B4, B5 e B6) não foram incorporadas nas atividades de aprendizagem dos formandos.

### 1.3.3. Interações e comunicação

Na **categoria Interações e comunicação (C)**, no que às **formas de interação (C1)** se refere, a interação *formador-formando* (C1.1), caracterizada por partir do formador para o formando, predominou e localizou-se entre 55% - 87%, a maior para Márcio e a menor para Mara, que a contrabalançam com 36,5% e 28,8%, respetivamente, de promoção do diálogo entre os formandos (associação de C1.3; C1.4 e C1.5). E, à semelhança dos polos anteriores, no Polo 3 a interação do tipo C2, a que sai do formando para o formador, foi baixa e situou-se na ordem dos 8%.

Neste Polo, o **tipo de questões (C2)** apresentadas pelos formadores, na sua maioria não direcionadas (coletivas), salvo raras exceções foram de verificação de cumprimento de tarefas e de reprodução de informação fornecida nas aulas ou contida nos manuais. Quanto aos formandos, apenas os de Márcio e Samo colocaram questões aos colegas, que, tal como as dos formadores, estavam orientadas para a compreensão e a reprodução de conteúdos aprendidos. Já as questões colocadas aos formadores - que neste caso também foram poucas: Yara (1), Samo (2), Mara (3) e Márcio (3) - pareciam denotar algum potencial para promover raciocínio analítico e reflexivo, como se infere nas ilustrações abaixo:

*“ Em termos de Métodos de ensino uma apresentação de roupa na montra de uma loja é exposição ou demonstração?” (formando de Mara).*

*“ Uma telenovela é material de ensino?” (formando de Márcio).*

*“Será que o numeral 3 representa 1 caderno, como o formador disse, ou representa 3 objectos/cadernos” (formando de Samo).*

### 1.3.4. Clima-ambiente de ensino e aprendizagem

Sobre o **Clima-ambiente de ensino e aprendizagem (categoria D)**, no que ao *Estímulo da aprendizagem (D1)* diz respeito, importa avançar que o ambiente das aulas era amigável e os formandos se expressavam à vontade e, quando questionados ou solicitados a resolver tarefas, a resposta muitas vezes era voluntária e no quadro,

onde o formador acompanhava e apoiava os formandos na resolução. A *disposição da sala* (D2), habitualmente em forma de U, foi sempre a mesma e favoreceu a interação dos formandos entre si e com o formador. Também neste polo, os *procedimentos e regras* (D3) pareciam implícitos e do domínio de todos: os formandos saudavam o formador de pé e em coro, no início da aula eram os primeiros a entrar na sala e no fim saíam depois do formador.

### 1.3.5. Materiais e recursos didáticos

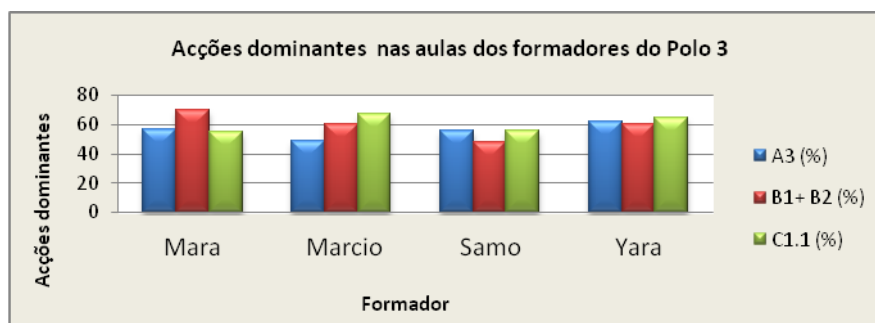
Nos Materiais e recursos didáticos (categoria E), o privilégio e quase exclusividade foi para o *quadro, o giz e o apagador*, algumas vezes conciliado com o uso do *manual da disciplina*. A pesquisa, quer por computador, quer em livros, foi pouco explorada nas aulas observadas neste polo.

A tabela VII.3 e o gráfico VII.3 resumem de forma ilustrativa 3 ações dominantes nas aulas observadas por formador.

**Tabela VII.3: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 3**

	Mara	Márcio	Samo	Yara
Apresentação (promoção do desenvolvimento) do tema - conteúdo - A3 (%) (*)	57,1	49,2	56,1	62,4
Receção e registo da informação - B1+ B2 (%) (**)	70,1	60,7	47,8	60,6
C1.1 (%)	55,4	67,2	55,6	64,5

**Gráfico VII.3: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 3**



### 1.4. No Polo 4

O Polo 4 é um IFP do sul do País onde vigora o Antigo Currículo (Curso de 10<sup>a</sup> Classe + 1) e no qual foram observadas durante um período de 3 a 4 semanas consecutivas uma média 9 aulas seguidas de cada um dos 4 formadores selecionados (Nuno, Vilma Dário e Cabral). Os formadores tinham idades de 34 a 53 anos, lecionavam as disciplinas de Metodologia de Ensino de Matemática, Metodologia de

Ensino Bilingue e de Psicologia, três deles eram licenciados e o outro bacharel e a sua experiência profissional na FP variava de 4 a 20 anos.

#### 1.4.1. Atividades realizadas pelo formador

Quanto às Atividades realizadas pelo formador (categoria A), também neste Polo as **aulas começavam** com saudação, verificação de presenças, correção do TPC, revisão ou síntese sobre a aula anterior e a apresentação do tema da aula no quadro, quase sempre sem explicação nem contextualização e sem indicação nem explicação dos objetivos. As ações de partida neste Polo constituíram de 9,5% a 17% do total das atividades desenvolvidas.

A **apresentação e desenvolvimento dos conteúdos** ocupou de 73,7% a 88,5% das ações destes formadores (a maior para Cabral e a menor para Dário) e foram norteadas essencialmente por uma dinâmica expositiva nos casos de Cabral (92,7%) e Nuno (86,7%) e de orientação de apresentação de trabalhos em grupo nas aulas da Vilma (100%) e Dário (57,8%).

Relativamente a Cabral e a Nuno, que foram mais expositivos, importa referir que procuraram estimular a participação dos formandos por meio de perguntas, mas também recorreram a ditado de conteúdos. No entanto, a percentagem de ditado de Nuno foi 3 vezes maior que a de Cabral, que, por sua vez, apostou mais em perguntas ao coletivo, respondidas em coro, com respostas do tipo: *sim, não, está certo, concordamos*. Além disso, tanto um como outro, complementaram a exposição com proposta e orientação de resolução de atividades, nas quais usavam as respostas de uns formandos para esclarecer dificuldades de outros.

Sobre Dário e Vilma que, como se disse antes, privilegiaram a apresentação de trabalho em grupo, permitindo que os formandos expusessem as suas ideias e fossem questionados pelos colegas, importa salientar a pouca atenção que concederam à síntese das discussões e o pouco zelo envidado para que essas discussões culminassem em conclusões relevantes em função dos focos dos temas propostos e dos objetivos programáticos a que diziam respeito. Aliás, a apresentação do trabalho em grupo nas aulas destes 2 formadores consistiu, na maior parte das vezes, na reprodução literal e pouco rigorosa do conteúdo dos manuais e textos de apoio, sem

explicação nem argumentação, uma postura que os formadores pouco questionaram e tão pouco inverteram.

No que diz respeito à **conclusão das aulas**, importa referir que ocupou entre 1% a 9% do total das ações, e foram dirigidas à indicação do TPC e anúncio do tema para a aula seguinte. De uma forma geral, os formadores deste Polo também não deram atenção à adequação das atividades com as necessidades dos formandos, questionamento e estímulo da capacidade analítica e reflexiva, ou outras ações orientadas para o desenvolvimento de competências, como o plano curricular do curso preconiza.

#### **1.4.2. Atividades realizadas pelos formandos**

As Atividades realizadas pelos formandos (categoria B) nas aulas observadas no Polo 4 foram tendencialmente de receção e registo de informação (confluência das sub-categorias B1 e B2) para os casos dos formandos de Cabral (81,9%) e Nuno (83,3%), complementadas com **Resolução de exercícios-fichas de atividades** e de **Verificação e consolidação de aprendizagem**. No entanto, estas últimas atividades eram pouco expressivas, devido sobretudo à grande carga do método expositivo adotado por estes dois formadores, como antes se aludiu. As atividades dos formandos dos outros dois formadores (Dário e Vilma) foram essencialmente de **Apresentação oral-quadro dos resultados da pesquisa sobre um tema** e respetiva **discussão**, duas das componentes da subcategoria B7<sup>149</sup>. Em termos mais concretos, os formandos destes formadores ocuparam-se com apresentação e discussão de trabalhos em grupo em 64,7% (Vilma) e 71,7% (Dário) e, nestas duas situações, essas atividades foram complementadas com receção e registo de informação. É de frisar ainda que, em ambos os casos, a fraca mediação da aprendizagem desenvolvida pelos formadores acabou por permitir a passividade de muitos formandos, que não participaram na apresentação dos trabalhos nem nas discussões - também pouco produtivas - geradas nas aulas. Aliás, os formandos, geralmente, colocaram várias questões aos colegas que não foram potencializadas para o debate e grande parte delas nem foram respondidas. Portanto, o *Debate-discussão de um tema* (subcategoria B4) foi fraco. Além disso, a *Resolução de problemas-situações problemáticas* (sub-

---

<sup>149</sup>Sub-categoria B7 é Pesquisa - em livros, textos de apoio, manuais, etc.- sobre um tema proposto.

categoria B5), *Desenvolvimento de projetos* (subcategoria B6) e *Avaliação formativa* (subcategoria B9) não tiveram expressão nas atividades de aprendizagem dos formandos, no caso dos formadores observados no Polo 4. A *Pesquisa - em livros, textos de apoio, manuais, etc. - sobre um tema proposto* (subcategoria B7) foi a base dos trabalhos de grupo apresentados nas aulas dos formadores Dário e Vilma, mas a pesquisa que os sustentou foi uma atividade extra-aula.

### 1.4.3. Interações e comunicação

No que se relaciona com a **categoria** (C) - Interações e comunicação - abordamos as **formas de interação** (C1) e **tipos de questões** (C2). Nas **formas de interação** sobrepôs-se a interação *formador-formando* (C1.1) com 50%, 67% e 81,7%, respectivamente para Vilma, Nuno e Cabral, enquanto nas aulas de Dário significou 32%. A interação com preocupação de gerar interação entre os formandos (associação de C1.3; C1.4 e C1.5) foi mais forte em Dário (68%), contudo as aulas deste formador não registaram nenhuma interação do tipo C2 - caracterizada por partir do formando para o formador. Nas aulas de Vilma equilibrou-se a interação do tipo C1.1 com a do tipo *formando-formando*, que no conjunto perfaz os restantes 50%, enquanto nas de Nuno foi de 30,6% e de 14,5% nas de Cabral, sendo que nestes dois últimos a interação formando-formador foi baixíssima: 2,4% e 3,8%, respectivamente. Já no Dário e Vilma este tipo de interação nem ocorreu, ou seja, os seus formandos não lhes colocaram questões ao longo das aulas 8-9 aulas observadas de cada um.

Neste Polo, o **tipo de questões** (C2) apresentadas pelos formadores aos formandos foram predominantemente coletivas e com muitas respostas em coro no caso do Nuno e da Vilma. E, salvo raras exceções, nos 4 formadores essas questões foram essencialmente de verificação de cumprimento de tarefas, exercícios rotineiros e reprodução de informação transmitida nas aulas e contida nos manuais. E quanto às perguntas dos formandos, os de Dário e Vilma (com aulas centradas na apresentação de trabalhos em grupo) colocaram várias questões aos colegas. No entanto, além de, como se disse antes, muitas dessas questões terem ficado sem resposta, tal como as dos formadores essas questões estavam no âmbito da compreensão e reprodução de conteúdos aprendidos. Já no tocante às perguntas feitas aos formadores, além de

poucas, só se registaram em Cabral (4) e Nuno (1). Mesmo assim, a questão do formando de Nuno tinha potencial para promover raciocínio analítico e reflexivo:

*“Se quisermos que um professor (a) ensine a cozinhar matapa<sup>150</sup> ou cacana<sup>151</sup> isso não é currículo local?”* (formando **de Nuno**).

Parece atípico que os formandos de Vilma e Dário, cujas aulas foram grandemente ocupadas com apresentações em grupo, não tenham colocado qualquer questão aos respetivos formadores.

#### **1.4.4. Clima-ambiente de ensino e aprendizagem**

Quanto ao Clima-ambiente de ensino e aprendizagem (categoria D), no que ao ***Estímulo da aprendizagem*** (D1) se refere, importa mencionar que o ambiente das aulas era agradável, os formandos exprimiam-se à vontade e quando questionados ou solicitados a resolver tarefas muitas vezes o faziam voluntariamente e no quadro sob acompanhamento e apoio dos formandos. É de notar, no entanto, que nas aulas de Dário e Vilma, caracterizadas por apresentação do trabalho em grupo realizado em casa, os formandos estiveram pouco ativos. Normalmente, 1 ou 2 grupos apresentavam os trabalhos e a seguir os colegas da turma colocavam-lhes questões (que na sua maioria não foram respondidas e a discussão gerada, além de fraca, foi pouco produtiva e nos dois casos os formadores não conseguiram fomentá-la em prol dos objetivos). A ***Disposição da sala*** (D2), sempre em forma de U, ajudou a interação dos formandos entre si e com o formador. Os ***Procedimentos e regras*** (D3) pareciam implícitos e de domínio geral e funcionaram de forma similar aos outros polos.

#### **1.4.5. Materiais e recursos didáticos**

No concernente aos Materiais e recursos didáticos (categoria E), o privilégio e quase exclusividade foi para o ***quadro, o giz e o apagador*** combinado com o uso de ***textos de apoio fornecidos pelos formadores***. A pesquisa via computador não existiu e a feita em livros nas aulas foi insignificante.

A tabela VII.4 e o gráfico VII.4 resumem de forma ilustrativa três ações dominantes nas aulas por formador.

---

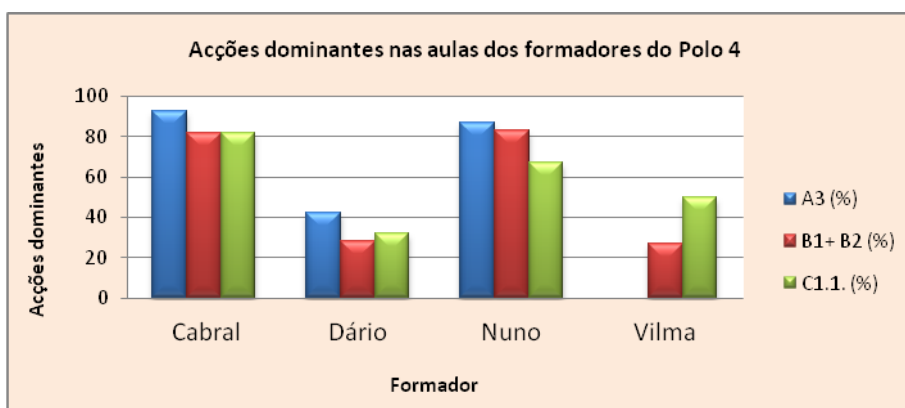
<sup>150</sup> Matapa é um prato típico da gastronomia moçambicana confeccionada na base de folha de mandioca.

<sup>151</sup> (idem).

Tabela VII.4: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 4

	Cabral	Dário	Nuno	Vilma
Apresentação (promoção do desenvolvimento) do tema - conteúdo - A3 (%) (*)	92,7	42,2	86,7	0
Receção e registo da informação - B1+ B2 (%) (**)	81,9	28,3	83,3	26,8
Formador-formando - C1.1 (%)	81,7	32	67	50

Gráfico VII.4: Ações dominantes nas aulas dos formadores do Polo 4

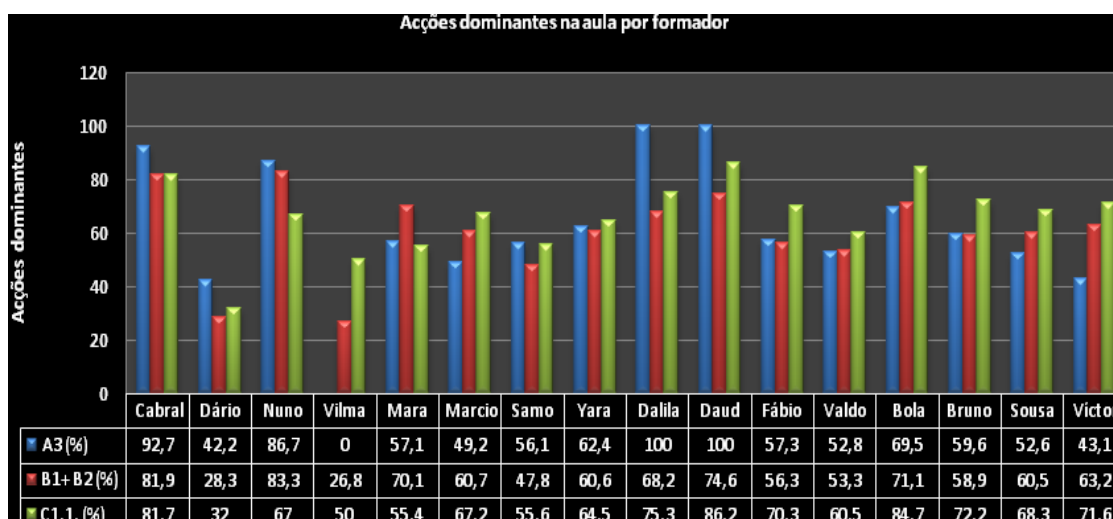


### 1.5. Visão e discussão geral da observação de aulas

Tabela VII.5: visão geral de ações dominantes nas aulas por formador

	Cabral	Dário	Nuno	Vilma	Mara	Márcio	Samo	Yara	Dalila	Daúd	Fábio	Valdo	Bola	Bruno	Sousa	Victor
A3 (%)*	92,7	42,2	86,7	0	57,1	49,2	56,1	62,4	100	100	57,3	52,8	69,5	59,6	52,6	43,1
B1+B2 (%)	81,9	28,3	83,3	26,8	70,1	60,7	47,8	60,6	68,2	74,6	56,3	53,3	71,1	58,9	60,5	63,2
C1.1 (%)	81,7	32	67	50	55,4	67,2	55,6	64,5	75,3	86,2	70,3	60,5	84,7	72,2	68,3	71,6

Gráfico VII.5: visão geral de ações dominantes nas aulas por formador



Ainda que de forma implícita, parece estar-se diante de práticas indutoras de isomorfismo pedagógico, pois a tendência dos futuros professores poderá ser repetir a prática docente e procedimentos pedagógicos que observam nos seus formadores e que, além disso, parece conformar a ideia de gramática escolar abordada no Capítulo III, cuja força e características se considera que se tem mantido imutável e resistido as mudanças e reformas do sistema escolar.

De facto, o que é dado perceber na observação de aulas dos 16 formadores destas 4 instituições de FP (polos), como se visualiza no gráfico VII.5, é que: (i) independentemente da idade, formação académica, tipo de disciplina lecionada, experiência de trabalho, região do país onde o Polo se situa, duração de curso e tipo de currículo, as aulas foram essencialmente expositivas ( $A_3$ ) e, frequentemente, essa tendência esteve acima dos 50% e por vezes atingiu os 100% (Dalila e Daúd); (ii) os formandos eram pouco ativos nas aulas, tanto que a sua atividade principal foi receção e registo de informação ( $B_1+B_2$ ), frequentemente a ultrapassar os 60% e algumas vezes até os 80% (Cabral e Nuno); (iii) a interação e comunicação nas aulas foi dominada pelo formador ( $C_{1.1}$ ), que foi sempre o centro do processo, com percentagens muitas vezes acima dos dois terços e em algumas a superar os 80% (Cabral, Bola e Daúd).

Por outro lado, embora não esteja refletido no gráfico geral (que retrata o que predominou), foi possível constatar que (iv) os formandos tiveram pouca oportunidade para questionar quer aos colegas quer aos formadores, sendo que a quantidade de questões a estes últimos foi mesmo insignificante, ou seja, numa média de 8 - 9 aulas observadas para cada um dos 16 formadores, a situação em termos totais foi de: nenhuma questão (4 formadores), 1 questão (4 formadores), 2 questões (3 formandos), 4 questões (2 formadores), 5 questões (1 formador). É importante sublinhar que (v) os recursos e materiais didáticos utilizados nas aulas foram quase sempre o quadro, algumas vezes complementado pelo uso de manuais ou fichas e, por fim, é de referir ainda que (vi) a resolução de problemas-situações problemáticas/problematização, ou outras estratégias que favorecem a reflexão crítica e a pesquisa no âmbito de desenvolvimento de competências não foram contempladas nas aulas.



Assim, as ideias valorizadas no discurso dos formadores, captadas através da análise feita aos questionários aplicados na primeira fase deste estudo (análise extensiva), no total de 7 opções atribuem respetivamente 1º, 2º e 3º lugares às seguintes afirmações:

“Ensinar é proporcionar ferramentas aos alunos para a aprendizagem autónoma”

“Ensinar é orientar os alunos para que se apropriem de conhecimentos definidos nos programas oficiais para cada fase escolar”

“Ensinar é colocar aos alunos questões que os levem a pensar”.

E os formadores colocam nos últimos lugares noções que associam essa atividade à transmissão e exposição de conteúdos. Essas ideias parece não encontrarem sequência na prática docente observada, na qual os formadores não assumem o papel de orientadores nem de catalisadores de aprendizagem, mas apenas de transmissores de conteúdos, como mostram os resultados da observação de aulas. Da mesma forma, na esteira desse papel, a ação de ensinar assume o sentido de professar um saber de que se é portador (Roldão, 2005, 2007a). Uma aceção que, como a autora ressalva, fazia sentido quando a informação a transmitir era escassa e pouco disponível; mas hoje ensinar tem de ser muito mais do que isso.

Além disso, como se disse no Capítulo IV referindo-se Dale (1969), o ensino transmissivo é pouco eficaz relativamente à potencialidades de gerar aprendizagem nos alunos. E no mesmo diapasão foi referida a importância da colocação de questões (Pedrosa de Jesus, 1991, 2007), dada a capacidade que as questões desempenham no estímulo do raciocínio e no desenvolvimento intelectual de quem as formula (Dillon, 1986).

No concernente à conceção teórica que norteia a formação observada, embora - como se viu no subcapítulo 1 do Capítulo VI relativo à análise extensiva que examinou documentos curriculares orientadores - segundo a indicação dos documentos orientadores, os 2 cursos em vigor nos IFP se inscrevem nos modelos baseados em competências, preocupados com o treino dos formandos em habilidades, destrezas e competências específicas (Joyce, 1975; Zeichner, 1983), a atividade de ensino observada no decurso desta investigação (muito marcada pela transmissão de conteúdos) sugere uma conceção de FP de cariz academicista (Joyce, 1975; Perlberg,

1979; Feiman-Nemser, 1990; Pérez Gómez, 1992 e Marcelo García, 1999) e uma visão de professor - mediada pela própria prática de ensino dos formadores - como especialista dos conteúdos a ensinar.

Aliás, a ênfase dada à transmissão de conteúdos nas aulas situou-os mais numa perspectiva de fim em si mesmos do que numa lógica de meios para o desenvolvimento de determinadas competências. E esse facto não é irrelevante, considerando que as competências estão associadas à ação e não surgem no vazio (Boterf, 1994) nem se ensinam. Por isso, se se deseja desenvolvê-las é imprescindível a criação de condições em que a sua construção seja estimulada (Perrenoud, 2001a, p. 23). E a escola (ou, neste caso, a FP) não pode desenvolver autonomia, prática reflexiva e pensamento crítico se não os favorecer no seu seio (idem). Nessa ordem de ideias, como o autor advoga, a reforma não é apenas uma mudança do texto e de discurso, mas é fundamentalmente uma mudança de práticas. E no caso em análise não parece haver sintonia entre os discursos e as práticas adotadas para o concretizar no que diz respeito à implementação curricular.

## **2. Encontros de planificação conjunta ou formação contínua**

Foram observados encontros de planificação conjunta (sobretudo do GD onde estavam integrados os formadores observados) e encontros de formação contínua dentro dos IFP. O foco de observação dos encontros foram as atividades desenvolvidas. E a análise centrou-se na caracterização desses encontros quanto à sua intencionalidade, ao tipo e natureza de ações levadas a cabo, tendo como referência o ensino. Ou seja, procurou-se perceber a essência dessas atividades e a sua contribuição para a conceptualização pelos formandos da ação de ensinar. É disso que se procura dar conta seguidamente, numa abordagem polo a polo.

### **2.1. No Polo 1**

No Polo 1 estavam estabelecidos encontros quinzenais para os GD planificarem em conjunto as atividades letivas e controlarem o nível de execução desse plano conjunto. A planificação que houve oportunidade de observar tinha a ver com a distribuição dos conteúdos (dosificação) do programa por semanas/aulas e a

definição das datas de avaliação dos formandos (que são as mesmas para cada grupo e são elaboradas em conjunto). Neste contexto, nos **2 encontros de planificação conjunta** observados, um do grupo de Matemática e outro do grupo de Metodologia de Educação Bilingue, a principal atividade foi a distribuição de conteúdos pela carga horária fixada para a disciplina/módulo, que ocupou respetivamente 80% e 70% do tempo do encontro, dispensando-se pouca atenção aos outros aspetos como objetivos, competências a desenvolver e estratégias de ensino a privilegiar nas aulas que, geralmente, ou foram alocados sem discussão ou não foram abordados. Aliás, em ambos os grupos, a dosificação baseou-se num modelo pré-estabelecido.

No atinente a outro tipo de encontros, foram observados dois. **Um de carácter formativo sobre ensino centrado no estudante**, para todos os formandos do polo, dinamizado pelo coordenador pedagógico de forma bastante participativa, com recurso a discussão e debate em volta das características deste tipo de ensino e exemplos de organização de atividades. Mesmo assim, importa ressaltar que, segundo apurámos, essa atividade formativa foi da iniciativa do moderador e não resultou de uma solicitação dos formadores e, nesse sentido, pode ser circunscrita no âmbito da hétero-formação nos moldes como Debesse (1982) a entende, pois a formação foi emanada de fora e orientada por um perito no assunto. O **outro encontro observado foi de organização geral e controlo de atividades**, como cumprimento de prazos, regulamentos e informações diversas relativas à instituição e às atividades gerais em vista.

Note-se que os assuntos da **prática letiva** de cada formador nunca foram partilhados, nem transpareceram nos encontros observados. O que se passa na sala de aula de cada formador parece “intocável” e o que se faz nesse espaço, onde cada um é “autónomo”, nunca foi objeto de reflexão com os colegas, nem sequer os do GD. Por outro lado, embora teoricamente os encontros de planificação conjunta dos GD sejam passíveis de ser espaço de gestão curricular partilhada ou colectiva, no qual os formadores podem instituir o currículo (Matavele, 2002; Matavele, Roldão e Costa, 2004), ele é pouco aproveitado para esse fim e tem servido somente para o controlo de procedimentos e grau de execução do currículo prescrito, bem como para a uniformização curricular.

## **2.2. No Polo 2**

Com um funcionamento muito semelhante ao do Polo 1, o GD de Psicologia (Daúd e Dora) foi observado em **reunião de planificação conjunta quinzenal**. E como a dosificação já estava feita, nesse encontro o grupo esteve a verificar o ponto de situação em relação ao cumprimento do plano, registou em ata as razões de algum atraso verificado e fez a previsão (redistribuição de conteúdos) das aulas para o mês seguinte, com base numa ficha-modelo. Neste grupo, o destaque também foi para a distribuição de conteúdos e, tal como no Polo 1, a prática letiva de cada formador não emergiu nos encontros, pelo que o que se passa na sala de aula de cada formador parece ser assunto de domínio e interesse individuais.

Os GD dos formadores das outras duas disciplinas observadas (Metodologia do Educação Bilingue e Didáctica de Matemática) eram constituídos por um único elemento. Por isso, na **observação da planificação individual de cada um**, a opção dos próprios foi explicar a sua dosificação e o seu grau de execução, indicando o que faziam regularmente no âmbito da planificação prevista. Assinale-se que, nestes dois casos, à semelhança dos anteriormente referidos, a tendência foi destacar aspetos de conteúdos a ensinar em detrimento dos outros elementos igualmente relevantes na execução das aulas como, por exemplo, objetivos, estratégias de ensino, competências a desenvolver. Por outro lado, também neste polo, o propósito dos encontros do GD foi a programação e monitorização de atividades ligadas ao ensino, mas os atos de ensino em si nunca foram falados.

## **2.3. No Polo 3**

Neste Polo observámos **2 encontros de planificação conjunta** de grupos em que estavam integrados os formadores de Matemática (Yara e Samo) e de Psicologia (Mara e Márcio), disciplinas contempladas na observação de aulas. Em ambos os casos, os encontros trataram do controlo de atividades previstas. Assim, o **grupo de Matemática** (que não realizou nenhum encontro do GD durante o período da observação, alegadamente porque não careceu dele) **foi acompanhado num encontro mensal do Departamento de Matemática e Ciências Naturais**, que tratou assuntos organizativos gerais sem conexão direta com as aulas dos membros.

No entanto, um aspeto de realce, acordado nesse encontro, foi que cada membro devia realizar uma observação individual de pelo menos uma aula de um colega de outro departamento para troca de experiências, mas até terminar a nossa observação no Polo esta atividade não tinha iniciado.

O GD de **Psicologia foi observado num encontro quinzenal** breve, que o grupo usou apenas para controlar a execução do plano (dosificação) pelos membros, partilhando uns com os outros o grau de execução dos conteúdos previstos. E, segundo reportaram, estava tudo conforme.

Quanto a outro tipo de encontros, é preciso referir a **observação de um encontro geral de formação**, que abordou Metodologias participativas e dinâmica de grupos, no qual participaram mais de 32 formadores. O tema desenvolvido, embora respondesse às dificuldades e interesses dos formadores no contexto da implementação do novo currículo de FP em curso na instituição, tal como aconteceu no Polo 1, ele foi da iniciativa do provedor dessa formação, que a proporcionou no âmbito de um projeto que estava a desenvolver, sem consulta prévia aos formadores sobre as suas prioridades em termos de necessidades formativas mais prementes.

O tipo da referida formação (formação contínua) tinha características de heteroformação (Debesse, 1982) e estava mais alinhado com os objetivos do desenvolvimento do sistema educativo quanto às suas necessidades de reformas do que com a atividade docente. Neste contexto, a formação que observamos neste polo, parece inscrever-se dentro de um quadro semelhante aquele que se observava nos anos 80, em Portugal, e é referido por Nóvoa (1992a) Ela também pode ser tipificada como reciclagem ou ações de curta duração (Campos, 1995), ou de enriquecimento ou complemento de conhecimento e competências de que os professores carecem (Eurydice, 2002). Assim, a “formação contínua” em questão não pode ser vista no âmbito do desenvolvimento profissional docente, como um processo contínuo ao longo da carreira como é tendencialmente encarado atualmente e foi analisado no Capítulo III, convocando alguns dos seus mentores, nomeadamente Day (1999); Marcelo García (1999); Marcelo García (2009a); Marcelo García & Pryjma (2013) e Formosinho (2009), entre outros.

#### **2.4. No Polo 4**

No Polo 4 foi observado **um encontro de planificação conjunta do grupo de Matemática** (Vilma e Nuno), que também seguiu de forma muito automática, quase sem discussão, uma ficha pré-estabelecida de distribuição de conteúdos, numa dinâmica muito similar à dos polos anteriores. Nas outras duas disciplinas alvo de observação (**Psicologia e Metodologia de Educação Bilingue**) havia um único formador para cada uma delas e, por isso, e a **observação da planificação individual** reduziu-se à explicação da sua dosificação e respetivo grau de execução. Refira-se que, também nestes grupos, a tendência de um e outro formador foi destacar os conteúdos programáticos com que se iriam ocupar, sendo que o formador de Psicologia referiu que o tempo era escasso para a extensão dos conteúdos contidos nos programas, por isso, os formandos deviam trabalhar muito fora das aulas para aprofundar as matérias.

#### **2.5. Olhar geral e discussão sobre os encontros de planificação do ensino**

Apesar de o objetivo central desta análise não ser estabelecer uma comparação da ação de ensinar nestes polos, mas sim de captar o que neles se faz na linha da construção da profissionalidade, fica visível que a ideia da planificação como momento de análise de situações, arriscar, experimentar, tentar, esboçar cenários para a atividade de ensinar, referida por Leite (2010) reportando-se a Altet (2000, 2001), eventualmente se realize no plano de planificação individual, pois está marcadamente ausente da planificação conjunta destes quatro polos, que usam esse espaço essencialmente para harmonização dos conteúdos a ensinar e monitorização do grau do cumprimento dos planos. Nesse sentido, os encontros de planificação não são um espaço de desenvolvimento profissional, nem a cultura que os norteia pode ser efetivamente considerada de colaborativa (Day, 2001), quando muito pode ser associada à colegialidade artificial ou forçada (Hargreaves, 1998; Thurler, 2001), uma vez que é uma colaboração imposta por normativos/prescrição e, como se viu, a cultura que na verdade preside à atividade dos formadores na sua ação específica de ensinar é o individualismo.

De facto, apesar da aparente colaboração do grupo de disciplina, o encerramento da sala de aula ao cruzamento de olhares com os colegas indicia uma cultura docente muito marcada pelo individualismo, tal como o definem Engeström (1994); Thurder (2001); Fullan & Hargreaves (2001), Roldão (2007a) entre outros, apontando-o como empobrecedor do poder dos professores como grupo, sobretudo se se tiver o intuito de atribuir carácter profissional à atividade de ensinar que desenvolvem, como se fez alusão nos Capítulos III e IV deste estudo.

Assim, o pouco aproveitamento do espaço disponível para a gestão comum do currículo para partilha e auto-regulação da atividade denuncia um baixo grau de profissionalidade, no sentido assumido neste estudo, fundamentado em autores como: Gimeno Sacristán (1995), Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004), Roldão (2005), Montero (2005), Monteiro (2010), Ambrosetti & Almeida (2009). Uma provável causa do pouco aproveitamento do espaço para a gestão curricular comum e partilha de práticas pode ser o facto dele não emergir da necessidade e consciência dos formadores, mas de uma orientação do sistema e respetivos normativos. E, na verdade, as práticas significativas dos formadores são de gestão individual e denotam uma cultura docente essencialmente individualista. Mas é interessante notar que os formadores não admitem esse facto, ou seja, quando, através do questionário aplicado na fase do estudo extensivo, os formadores foram inquiridos sobre se “os professores desenvolvem a sua atividade numa dinâmica individual e sem partilha da sua prática pedagógica da aula com os colegas”, responderam com um não categórico, na ordem dos 90,3%.

Outro aspeto transversal e digno de registo é a enorme **extensão dos conteúdos**, o que talvez justifique a excessiva importância de que gozam na planificação, em detrimento das competências que alegadamente tencionam fazer desenvolver. Aliás, a tendência de valorização excessiva dos conteúdos (visível na planificação) em prejuízo do desenvolvimento das competências pretendidas também é notória tanto nos discursos dos formadores como na ênfase que lhes é conferida nas aulas.

Há ainda a destacar que a formação contínua corporizada pelos encontros de formação observados nos polos 1 e 3 parece inscrita no conceito de FC como ações de

formação pontuais (Campos, 1995) com características de **hetero-formação** (Debesse, 1982) dentro do interesse do desenvolvimento do sistema educativo, e nem sempre articuladas com as necessidades dos formadores e dos polos, à semelhança do que sucedeu noutros sistemas, como por exemplo em Portugal no final dos anos 80 e início dos anos 90.

### **3. Acompanhamento da Prática Pedagógica e/ou do estágio**

De acordo com as possibilidades oferecidas pelo estágio da execução do plano do curso no período da observação, procurou-se seguir a atividade de alguns formadores no acompanhamento que faziam à Prática Pedagógica (PP) e ao estágio dos formandos, para se perceber em que consistia o **conteúdo** desse trabalho e como se processava a **preparação prévia** dos formadores aos formandos para a PP e respetiva **monitorização** no terreno. Quanto ao estágio, a atenção no que toca a sua monitorização no terreno centrou-se na verificação e compreensão: **(i) da forma como eram os estagiários envolvidos (ou não) na planificação** das aulas, de modo particular o **apoio** que lhes era dado (ou não) na planificação das aulas que lhes cabia leccionar; **(ii) do acompanhamento e avaliação das aulas** conduzidas por estagiários pelos formadores; e **(iii) da articulação e colaboração entre o formador e o professor orientador de estágio** na escola.

Recordamos que, segundo os planos curriculares dos dois cursos (10<sup>a</sup> + 1 e 10<sup>a</sup> + 3) em vigor nos IFP, a PP decorre ao longo de todo o curso. E saliente-se que o desenvolvimento desta análise realiza-se por polos, começando sempre com o acompanhamento da PP nos casos em que se verificou, e terminando com o acompanhamento do estágio nos casos em que o estágio era aplicável e o seu acompanhamento possível.

#### **3.1. No Polo 1**

No Polo 1, os formandos do 1<sup>o</sup> ano estavam na fase do desenvolvimento das PP1 a decorrer ao longo do bloco1 do plano de estudos, destinadas ao conhecimento e caracterização da escola. Para a realização dessas PP, a ter lugar duas vezes por semana, os formandos foram divididos em grupos com um máximo de 10 elementos. E para cada escola onde decorriam seguiam alguns desses grupos acompanhados por



um formador. Nesse contexto, observou-se, durante 2 semanas, o acompanhamento aos formandos nesta atividade por parte de 2 formadores (um assistindo 2 grupos na escola primária anexa ao Polo 1 e outro seguindo 4 grupos numa escola próxima do polo). A forma como foram selecionados estes formadores é explicada no capítulo da Metodologia.

A preparação prévia destas PP pelos formadores acompanhantes dos grupos, num caso e no outro, consistiu na sensibilização dos formandos para se comportarem devidamente na escola, distribuição de um guião para orientar a recolha de dados sobre a escola (via entrevista coletiva às lideranças das escolas) e subsequente elaboração de relatório final individual sobre essa PP. No terreno, o formador estabelecia os contactos com as direções das escolas para facilitarem o acesso às fontes de informação e presenciava o desenvolvimento das atividades dos formandos (entrevistas ao corpo diretivo, visita às instalações, etc.). As entrevistas eram conduzidas pelos chefes de grupos e cada formando tomava as notas que lhe aprouvesse. Segundo informação dos formadores acompanhantes, sempre que os formandos tivessem dificuldades quer na execução das atividades na escola quer na elaboração dos relatórios, podiam solicitar o seu apoio.

As turmas do 2º ano deste polo, que cumpriam o bloco5 do plano de estudos, deviam realizar PP5, cujo conteúdo era a lecionação. Entretanto, alegando que o currículo prescrito e as orientações recebidas dos INDE<sup>152</sup> não eram explícitos sobre os objetivos dessa PP e não forneciam detalhes sobre as atividades a realizar, o Polo 1 resolveu não ir às escolas e ocupar o tempo correspondente à PP<sub>5</sub> com simulação de aulas, alegadamente no intuito de preparar o estágio a ter lugar no bloco seguinte. Esta atividade deveria ser orientada pelos formadores encarregues de acompanhar a PP5. Contudo, alegadamente porque gastou-se algum tempo a decidir-se em que consistiria a PP5, uma vez que a orientação curricular não era explícita em relação ao assunto, esta atividade não iniciou até um mês depois do bloco5 começar (período em

---

<sup>152</sup> O INDE é a instituição responsável pela elaboração e monitorização da implementação do currículo de FP 10<sup>a</sup>+3 em vigor neste Polo e como conceptores orientavam os formadores na implementação. Lembramos que os formadores se queixam de fraco envolvimento na conceção dos currículos dos cursos que lecionam e reclamam maior envolvimento nesse processo.

que decorreu a observação), por isso não foi possível observar os formadores no seu acompanhamento.

### **3.2. No Polo 2**

No Polo 2 vigorava o plano curricular 10<sup>a</sup> + 1, curso intensivo de 1 ano que não contempla estágio mas prevê PP durante toda a formação para introduzir os formandos na atividade da escola através das seguintes atividades:

- no primeiro momento deverá assistir às aulas leccionadas por professores nas escolas, cabendo-lhe a missão de anotar o que observa;
- no segundo momento irá participar nas actividades de planificação levadas a cabo nas escolas;
- no terceiro e último momento irá leccionar, na própria turma, numa acção de simulação (Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário, 2006, p. 33).

Não foi possível observar o acompanhamento desta atividade pelos formadores pois, alegadamente por dificuldades na articulação com as escolas, até quase finais do 1<sup>o</sup> trimestre (finais de abril- cerca de 2 meses depois do início das aulas), período no qual se procedeu à observação neste polo, a PP não começou e sua previsão foi deslocada para o início do 2<sup>o</sup> trimestre. Mesmo assim foi possível observar 2 encontros preparatórios da PP dirigidos pela Direção do IFP, um com os formandos e o outro com os formadores do polo, Direções das escolas e orientadores que estariam envolvidos na orientação ou facilitação da PP. Nesses encontros foram explicadas as atividades a desenvolver na PP e distribuídos materiais como: guiões de entrevistas, fichas de observação de aulas e regulamento das PP, com instruções sobre o que fazer e como, e com que responsabilidade (tarefas, procedimentos, funções e responsabilidades) nas PP.

### **3.3. No Polo 3**

Neste Polo funcionava o novo plano curricular (curso de 10<sup>a</sup> + 3) que, tal como no Polo 1, estava no 2<sup>o</sup> ano de implementação. No período da observação (Maio e Junho de 2013) os formandos do 1<sup>o</sup> ano deviam estar em PP2 (observação de aulas nas escolas) e os do 2<sup>o</sup> ano em estágio de 13 semanas. No entanto, dada a experiência pouco satisfatória do ano letivo anterior (2012), no qual a PP<sub>1</sub> ocorreu sem preparação prévia, no ano letivo de 2013 o Polo resolveu não realizar a PP<sub>1</sub> (primeira PP) sem preparação prévia dos formandos sobre as atividades a realizar (objetivos,

procedimentos de recolha de dados etc.). E, por isso, naquele período o 1º ano estava a realizar PP1 (conhecimento e caracterização da escola) e não PP2 como o PC indicava, já que o tempo da PP1 tinha sido gasto na preparação das PP. O 2º ano estava em estágio, como previa o PC, mas, tal como o Polo 1, no bloco anterior não realizou PP5 nas escolas, alegadamente porque dedicou o respetivo tempo à preparação do estágio no IFP.

Relativamente a estas atividades, é de indicar que **não foi possível observar a PP1**, pois na escola onde se realizou a observação, durante 3 semanas consecutivas os formandos não conseguiram ser recebidos pela Direção para facilitar o início da PP e acesso às fontes de informação relacionadas com essa atividade e, por outro lado, o formador que coordenava e monitorizava esta atividade não acompanhou os formandos às escolas. A justificação da ausência do formador foi de que o contacto com as escolas estava estabelecido e o início das atividades agendado, por isso, no entender dos coordenadores desta atividade no polo, com essa preparação prévia e os instrumentos de trabalho (fichas de registo e guiões de entrevistas) de que os formandos estavam munidos, a presença dos formadores era dispensável. E, caso os formandos necessitassem do apoio do formador (para a elaboração dos relatórios individuais ou outro assunto qualquer relacionado com a PP), podiam procurá-lo, defenderam. Como o intuito do estudo era observar o acompanhamento do formador aos formandos no terreno onde decorria a PP, a observação desta atividade neste Polo ficou inviabilizada.

Em relação ao estágio foram observados dois formadores no acompanhamento do estágio de 4 formandos (dois de cada um) em duas escolas (escola anexa ao Polo e outra próxima). O estágio decorria nas turmas dos professores orientadores, que colaboravam com os formadores na orientação desta atividade.

Sobre a **articulação e colaboração entre o formador e o professor orientador de estágio** na escola, refira-se que o primeiro orientava o segundo sobre os procedimentos a seguir na supervisão do estágio em função da orientação dada no curso e facultava-lhe um conjunto de instrumentos para arquivo e recolha de dados do estágio (pastas de arquivo, modelo de plano de aula, fichas de observação e avaliação de aulas, critérios de avaliação e regulamento de estágio), com base nos

quais se ia criando o arquivo de cada estagiário a ser recolhido pelo formador acompanhante no fim do estágio.

O **envolvimento dos estagiários na planificação** das aulas não ocorreu e o **apoio na planificação** das aulas que os estagiários lecionavam era prestado pelo professor orientador, que também atribuía ao estagiário o tema a lecionar e aprovava o plano da aula antes da sua execução. E, como o período do estágio era curto (6 semanas nas turmas de 1<sup>a</sup> – 5<sup>a</sup> classes e 6 nas de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>), os estagiários não assumiam uma turma, **lecionavam algumas aulas nas turmas do professor orientador** e sempre na presença deste. Os professores orientadores deixavam o estagiário conduzir a aula da forma que lhes aprouvesse, porém, quando se verificavam erros na abordagem, procuravam corrigi-los. O professor orientador A (da escola anexa) fazia-o na aula seguinte, através de estratégias de revisão e consolidação de conteúdos com a turma. Já o professor orientador B, quando julgou necessário, interferiu na aula do estagiário e ajudou-o (fê-lo pelo menos numa).

Relativamente à **presença dos formadores no estágio**, interessa indicar que se faziam presentes algumas vezes nas aulas dirigidas por estagiários e observavam, sem nunca interferirem na ação destes. No entanto todas as aulas que presenciaram foram objeto de uma avaliação com carácter classificatório.

Embora houvesse fichas específicas para avaliação das aulas, elas não foram usadas, pelo menos durante a assistência das aulas e a **avaliação e classificação da aula dada pelo estagiário**. As avaliações das aulas geralmente era feita num encontro breve no fim da aula, durante o intervalo de 5-10 minutos entre uma aula e outra, com base nas notas tomadas pelo formador e pelo orientador durante a aula. O estagiário que orientava uma aula participava do encontro da avaliação dessa aula, fazendo a auto-avaliação, mas sem prôpor classificação. Os estagiários da mesma equipa assistiam às aulas uns dos outros, mas eram excluídos dos encontros de avaliação dos colegas. Assim, cada um tinha apenas oportunidade de avaliar e refletir com os orientadores sobre as suas próprias aulas. Durante a observação das aulas, o formador avaliava também o plano da aula em curso, que o professor orientador ou o estagiário lhe cedia no início da aula. Ainda sobre a avaliação, refira-se que apesar de a **função de avaliar os estagiários ser partilhada** entre o formador e o professor

orientador, era ao primeiro que cabia a última palavra. E também, embora o segundo pudesse avaliar os estagiários sempre que dessem uma aula, a classificação oficial era a atribuída nas aulas dadas na presença do formador.

Por fim importa registar que - numa aula da 1ª classe observada - um professor orientador administrou teste, apresentando o respetivo enunciado no quadro e, curiosamente, apresentou no quadro também as respostas ao teste para os alunos copiarem e no fim recolheu, corrigiu e na aula seguinte entregou. Nem os estagiários nem o formador fizeram qualquer comentário ao facto e nem tão pouco se mostraram surpresos. O facto parece-nos importante, na medida em que o estágio introduz o formando aspirante a professor numa cultura profissional. Contudo, para não perturbar nem interferir na dinâmica e garantir que o processo e as atitudes dos atores prosseguissem com naturalidade optámos por não fazer perguntas em volta deste fenómeno, que nos parece poder estar relacionado com a pressão exercida pelas direções de algumas escolas para os professores apresentarem resultados positivos e percentagens elevadas de sucesso escolar, como é reportada nas entrevistas (Capítulo VI, secção 3 da análise extensiva).

#### **3.4. No Polo 4**

No Polo 4, tal como no Polo 2, o plano curricular em vigor era o de 10ª + 1, que não contemplava estágio mas previa PP durante toda a formação, para introduzir os formandos na atividade letiva. Porém, tal como naquele, neste polo também, a PP não arrancou no início do ano. O Polo 4, sem escola anexa, referiu que por razões organizativas precisou de algum tempo para compatibilizar o seu curso intensivo com a deslocação dos alunos às escolas para a realização da PP, bem como para a preparação dos formandos para essa atividade, quer através da disciplina de psicologia quer de algumas disciplinas metodológicas. Assim, só foi possível iniciar a PP em meados de junho. E, por isso, embora estivéssemos a realizar observação neste polo quando esta atividade iniciou, não a observámos porque os formandos não foram acompanhados pelos formadores às escolas, pelo menos na 1ª fase, alegadamente porque como tinham guiões para recolha de dados para caracterização das escolas não careciam do acompanhamento dos formadores. E como a nossa observação recaia sobre os formadores, também neste caso ela não prosseguiu.

### 3.5. Síntese e discussão do acompanhamento de práticas pedagógicas e/ou estágio

O **acompanhamento da Prática Pedagógica** foi efetivamente observado apenas no Polo 1, pois, como o quadro VII.1 apresentado abaixo mostra, houve alguma dificuldade na sua realização durante o período estabelecido para o efeito. Na realidade, além de a sua realização ser pouco acompanhada pelos formadores, a PP por vezes não ocorria. O facto de não ter sido possível observar o acompanhamento da PP em 3 dos 4 polos (em 2 porque a PP não estava a decorrer e em 1 porque não foi acompanhada pelo formador) é indicador disso. Mas é de assinalar que falhas na execução pareceram mais acentuadas nos cursos de 10<sup>a</sup> + 1. Por outro lado, a circunstância de a preparação dos alunos para o início das PP se limitar à sensibilização em torno de questões de conduta (comportar-se bem nas escolas) e distribuição de instrumentos para a recolha de dados (fichas, guiões, grelhas, etc.) e não incluir qualquer preparação sobre o uso das técnicas de recolha de dados, parece indiciar o pressuposto de que os formandos não necessitam de aprendizagem de técnicas de observação/inquérito e que basta estarem munido de instrumentos de recolha para serem capazes de aplicar adequadamente as técnicas em causa. Esse pressuposto parece ser agravado pelo preceito curricular de que a PP nas escolas decorre do princípio ao fim do curso, provavelmente interpretado como aptidão de a realizar sem preparação prévia.

**Quadro VII.1: Acompanhamento da PP e estágio observado nos 4 polos**

	Polo 1	Polo 2	Polo 3	Polo 4
<b>Período da observação</b>	Fevereiro-Março	Março-Abril	Maio-Junho	Maio-Junho
<b>Formadores observados (PP)</b>	<b>2 formadores</b>	<b>Não decorreu</b>	<b>Não Decorreu</b>	<b>Não decorreu</b>
Observações	A PP decorreu normalmente	Acompanhou-se a preparação da PP no polo	Formador não acompanhou os formandos ao terreno e tiveram dificuldades de acesso ao campo	Iniciou tarde e o formador não acompanhou os formandos ao terreno
<b>Formadores observados (ESTÁGIO)</b>	<b>Fora de época</b>	<b>Não aplicável</b>	<b>2 formadores</b>	<b>Não aplicável</b>
Observações	Não era época de estágio	O curso não prevê estágio	O estágio decorreu normalmente	O curso não prevê estágio

No entanto, é também de reaver o despontar de consciência da necessidade de preparação prévia dos formandos, sobretudo os do 1º ano, para a realização da PP o que justifica, em parte, o atraso do seu começo em 3 dos 4 polos onde houve intenção de a observar e não foi possível. É interessante que essa necessidade tem exigido uma adequação curricular dos IFP e respetivos formadores, que ficam na contingência de instituir o currículo, uma função que lhes cabe enquanto seus implementadores, e da qual parecem pouco conscientes.

Em relação ao **estágio**, apenas contemplado no curso 10<sup>a</sup>+3, e cuja duração prevista é de 13 semanas, é preciso salientar que foi observado somente no Polo 3, o único dos 2 polos observados com previsão de estágio, no qual houve coincidência parcial entre o período da realização da observação e do estágio.

Tal como foi descrito acima, o estágio observado denunciou uma FP inscrita no paradigma de racionalidade técnica, onde a teoria precede a prática (um estágio mais avaliativo do que formativo) e, contrariamente ao que enunciam os documentos curriculares, aquele estágio denota uma atividade de ensinar com carácter pouco reflexivo - não contemplava momentos nem dinâmica de reflexão conjunta sobre as aulas; não planificavam juntos nem partilhavam planos; as aulas observadas em conjunto não eram posteriormente analisadas no grupo de estágio e os formadores não constituíram de facto uma equipa de trabalho com os orientadores e os estagiários, mas posicionaram-se no papel de supervisor do trabalho dos estudantes, e mesmo dos professores orientadores, a quem pediam contas sobre o processo.

Na verdade, a reflexividade enquanto estratégia de formação do grupo de estágio prevista no PC, não existiu. Por outro lado, o modelo/referência do estagiário na ação de ensinar era o professor orientador. A ação do formador só se sentiu e de forma determinante no ato da classificação das aulas dadas pelos estagiários. Esta postura parece pouco concordante com a pretensão de influenciar a cultura de trabalho docente nas escolas e do papel do IFP como entidade responsável pela FP de que o estágio faz parte. O que se verifica é que a prática que ensina o estagiário e em que se inspira como professor é a do professor orientador, com pouca intervenção do formador, mas a avaliação do estágio é determinada pelo formador, embora seja discutida com o orientador.

Por fim, ainda quanto ao estágio e a PP, refira-se que o conceito de *supervisão* (Alarcão e Tavares, 2003; Vieira, 2009) pareceu ausente tanto da PP dos formandos como do estágio, até mesmo na perspetiva do papel do supervisor no contexto de orientação tradicional, muito centrada no supervisor e na avaliação sumativa do trabalho do estagiário, assente em modelos de mestria ou de racionalidade técnica da FP (Moreira, 2004), como se aflorou no Capítulo III, secção 1.3.

#### **4. Entrevista aos gestores de Prática Pedagógica e estágio nos IFP**

Embora, em cada instituição envolvida no estudo intensivo, o funcionamento do processo de realização da PP e do estágio tenha-nos sido explicado num encontro preliminar com o responsável do sector pedagógico, a observação ou tentativa de observação do acompanhamento destas atividades pelos formadores suscitou questões que se pensou que uma entrevista aos gestores institucionais daquelas atividades poderia ajudar a esclarecer, sobretudo relativamente ao que estava a falhar ou a funcionar melhor. Foi, pois, nesse contexto que surgiram as entrevistas não previamente previstas aos gestores destas atividades nos polos, nomeadamente: gestor da PP no Polo 1 (**EPolo1**), gestor da PP no Polo 2 (**EPolo2**), gestor da PP no Polo 3 (**EPolo3**) e gestor da PP no Polo 4 (**EPolo4**) e assim designados neste estudo.

A análise compreende quatro categorias: organização da PP e estágio; funções dos formadores e professores orientadores do estágio e PP; dificuldades na realização (conceção, implementação) da PP e estágio e observações gerais sobre os planos curriculares dos cursos. A análise a seguir apresentada é global mas, sempre que pertinente, destacamos aspetos de cada polo.

##### **4.1. Organização de Prática Pedagógica e estágio**

Quanto à **organização de PP e estágio**, os aspetos destacados pelos coordenadores entrevistados referem-se: ao que facilita o processo; à remuneração (ou não) dos professores orientadores e à algumas dificuldades na organização do processo.

Na ótica dos 4 gestores, o processo é facilitado pelo facto de o tempo da PP e estágio estar contemplado no horário dos formadores e atender à circunstância de,



por vezes, serem realizados do fora IFP (porque nem todos os IFP têm *Escola anexa*<sup>153</sup> e mesmo quando a têm ela não tem capacidade para acolher todos os formandos). Outro aspeto considerado facilitador é o apoio dado pelas escolas acolhedoras destes processos, em termos de disponibilização de professores experientes no ensino para colaborarem nesse processo formativo, ou seja, a experiência (mais de 5 anos de trabalho) e o bom desempenho são dois critérios-chave do perfil valorizado na seleção dos professores orientadores nas escolas.

*EPolo2* indicou como aspeto benéfico o facto de o Polo 2 ter podido ajustar o regulamento geral das PP à sua realidade e adaptar os respetivos instrumentos gerais (modelos de plano de aula, ficha de avaliação de aulas etc.). Mesmo assim, este entrevistado reporta insatisfação dos professores orientadores deste polo por não terem qualquer compensação financeira pelo desenvolvimento destas atividades, como acontece com os formadores, que as têm contempladas nos seus horário de trabalho (*EPolo2*). Este gestor indicou que os professores orientadores estão expectantes em relação a isso e entende que essa situação, de alguma forma, justifica o atraso no início da PP, pois as escolas não têm autoridade para exigir maior dinamismo aos professores orientadores na preparação do processo organizativo que precede a PP, entendido como uma sobrecarga não compensada.

No Polo 3, a dificuldade foi executar as atividades tal como estavam previstas no PC, pelo que houve que se ajustar o calendário e a ordem da PP e estágio para evitar iniciá-los sem preparação e também para adequar o calendário do polo ao das escolas (*EPolo3*). Mas, segundo este gestor, o sistema dá pouca margem para fazer isso: *“Em tanto que liberdade para isso (de ajustar), não nos deram uma resposta. Mas colocámos a questão numa das capacitações que tivemos no ano passado e este ano decidimos ajustar”*. *EPolo3* explicou que o Polo contrariou o calendário prescrito, pois, se não o fizesse o plano não seria exequível: *“Ajustámos o calendário neste 2º ano porque temos que fazer coincidir o fim do estágio com o fim do 2º trimestre na escola”*.

No Polo 4, as dificuldades apontadas tiveram a ver com a necessidade de preparação prévia, conciliação da PP com a intensidade do curso (1 ano de duração) e

---

<sup>153</sup>Escola anexa é uma escola Primária localizada dentro do Espaço do IF, concebida para acumular entre suas funções a de ser oficina Pedagógica do IFP, nessa, qualidade acolhe a PP e o estágio (*EPolo1*).

falta de escola anexa (PP fora do IFP exigem mais tempo por causa da deslocação). Estas dificuldades justificam em parte o atraso do início da PP neste Polo (EPolo4).

#### **4.2. Funções dos formadores e dos professores orientadores do estágio e PP**

Sobre as **funções dos formadores e dos professores orientadores da PP e estágio**, a ideia geral expressa pelos inquiridos foi que os primeiros lideram o processo e os segundos apoiam, e o regulamento clarifica a posição de uns e outros e, em geral, não tem havido conflitos. Quando a PP não envolve lecionação ou estágio, o formando é avaliado pelo formador, mas quando envolve lecionação a avaliação/classificação do formando é discutida pelos dois, cabendo a última palavra ao formador em caso de desacordo (EPolo1, EPolo2, EPolo3, EPolo4). Em relação a este aspeto, no caso do Polo 2 há muita sintonia entre a filosofia do polo sobre este assunto e os professores das escolas onde se faz a PP, na medida em que estes foram formados naquele polo e dominam essa filosofia formativa e a palavra desses professores, que na verdade são quem acompanha grande parte da atividade de lecionação dos formandos em PP nas escolas, pesa muito na decisão da avaliação dos formandos nessa atividade (EPolo2).

#### **4.3. Dificuldades no desenvolvimento/execução da Prática Pedagógica e estágio**

Quanto às **dificuldades no desenvolvimento/execução de PP e estágio**, elas são associadas quer à conceção quer à implementação.

##### **4.3.1. Dificuldades associadas à conceção**

Olhando para a conceção, considera-se que a implementação está a ser perturbada por aspetos pouco claros na filosofia curricular e por instrumentos orientadores em falta ou em elaboração (EPolo1, EPolo3). E, nessa linha, especialmente sobre o currículo de 10<sup>a</sup> classe + 3, que estava no 2<sup>o</sup> ano de implementação, reclamava-se que:

- (1) O documento de avaliação para esse currículo não estava completo (EPolo3).
- (2) A PP5 aparece no PC sem orientação nenhuma e não se sabe bem em que deve consistir (EPolo1, EPolo3):

“Pelo documento que nós temos cá em relação à PP (...) só preconiza 4 blocos, (...) para dizer que já no 5º bloco começa a ter sentido (...) Pois eles dizem que PP é ambientação...conhecer o que é uma escola, o que é Direção da escola, o que é uma sala de aula, (...) isso é possível fazer em 2 ou 3 blocos (...) está a imaginar o que é isso ir até ao 8º bloco?” (EPolo3).

(3) Não se percebe para que serve a PP5, considerada dispensável: “(...) no meu entender, como... formador, não vejo qual é a necessidade do 5º bloco de PP” (EPolo3).

(4) Não se percebe que PP vai fazer o formando na escola depois de estagiar:

“Até porque o 5º bloco eu posso aceitar mas o 7º e 8º blocos, depois que este formando já fez estágio (o estágio é no 6º bloco)? Então ele volta a fazer o quê lá na escola só para ir observar de novo no 7º e 8º blocos, se ele já entrou na sala de aula?...essa é a minha percepção...então nós tentamos conversar, mas não é fácil para quem fez uma coisa e tentar tirá-la” (EPolo3).

Esta reclamação está ligada ao facto de, segundo o PC, o estágio ser realizado meio do segundo ano e a PP alegadamente terminar no fim do 3º ano.

(5) Porque é que o curso tem 2 estágios? (EPolo3). Este inquirido adiantou que, no fundo, o 3º ano envolve outro estágio (é um 2º estágio);

(6) Porque há PP desde o 1º bloco sem preparação e porque há muito tempo programado para a PP? (EPolo3).

Como se percebe, grande parte das questões são levantadas pelo Polo 3 porque a nossa observação coincidiu com o decurso desta atividade neste Polo, enquanto o Polo 1 (outro Polo com estágio) foi observado numa altura em que estava preocupada com a PP5, uma atividade também questionada e que, tanto no Polo 1 como no Polo 3, acabou por não ser realizada PP na escola, como o plano curricular preconiza, como se fez referência acima.

No cômputo geral, transversal a estas reclamações está a ideia de que os formadores partem para a implementação do currículo sem ter percebido bem a sua filosofia nem as lógicas que o sustentam, algumas das quais não lhes parecem coerentes. Consequentemente, o que sucede no terreno é que nem os formadores nem os formandos dominam todas as regras do “jogo” em que estão inseridos. Isto não é irrelevante na medida em que, segundo Smith & Ragan (1999), um desenho

instrucional adequado tem de incluir explicitamente a resposta a estas três questões - (i) **Aonde vamos?** (os objetivos da instrução); (ii) **Como chegaremos lá?** (as estratégias instrucionais); (iii) **Como saberemos quando chegarmos?** (a avaliação), que possibilitem a implementação e monitorização eficaz das pretensões que se tem, sem, no entanto, perder de vista que o carácter orientador de um plano, no sentido em que o assumimos, supõe sempre uma abertura e flexibilidade para ajustamentos.

#### **4.3.2. Dificuldades associadas à implementação**

Quanto à implementação, reclama-se que:

- (1) Há pressão para se aprovar todos os formandos (se um reprova dá-se 15 dias para resolver o problema para ele transitar, isto é recuperar o formando):

“Desculpa... há procedimentos que, às vezes, por questões políticas... às vezes somos obrigados a **tomar atitudes que não devíamos**, não sei se está a entender (...) temos que agradar a gregos e a troianos enquanto não deveríamos (...) para mim isso são questões que às vezes **me deixam chocado**. Mas há vezes que somos **obrigados a fechar os olhos** e aceitar o que querem. É por isso que... (...) tu vais a uma escola primária e apanhas que um professor **tem 100%, não é porque aquelas crianças sabem**, é porque o Director foi pressionado, (...) e ele chega na escola e pressiona os professores, aqui eu digo, **no nosso caso, às vezes sofremos pressão**” (EPolo3).

A reclamação é de que, para se conseguir a aprovação (bom aproveitamento) dos formandos, os formadores são coagidos a recorrer a procedimentos pouco corretos e pouco éticos para fazer aprovar alguns formandos, sem que tal aprovação signifique que conseguiram dotá-los das aprendizagens pretendidas. Esta situação choca a consciência profissional dos professores e dos formadores de professores. Aliás, a preocupação com este tipo de situação está também refletida nas entrevistas ao nível macro, cuja análise foi apresentada no Capítulo VI.

- (2) Está-se a conduzir o estágio sem se conhecer todas as regras, sobretudo de avaliação (EPolo1, EPolo3). Por exemplo, não se sabe o que acontecerá se um estudante reprovar no estágio:

“(...) nos anos passados, quando um estudante não passasse no estágio reprovava no curso e tinha que repetir o estágio noutra oportunidade (...). Agora não sei responder ... não está sob nossa jurisdição dizer como vai ser... é difícil responder (...) acho que a qualquer momento o

INDE há de dizer qualquer coisa sobre isso, agora não (...), não tenho algo que me permite dizer isso (...) o formando não sabe e nós também não sabemos como vai ser” (EPolo3).

“(…) não temos algo de concreto porque o PC só diz um estágio de 13 semanas, não nos adianta mais. Isto que estamos a fazer é algo nosso... porque se vai a um outro IFP, se foi a outro IFP deve ter percebido que não é a mesma coisa” (EPolo3).

Como se percebe as imprecisões e orientações pouco claras e incompletas do currículo - e um currículo ainda por cima muito prescritivo, que não permite resolver as omissões da forma que pareça mais adequada a quem o implementa, mas exige que se aguarde por instruções de quem o instituiu - está a dificultar a implementação curricular.

#### 4.4. Observações gerais sobre os planos curriculares gerais

Relativamente às **observações gerais sobre os planos curriculares gerais**, as inquietações têm a ver com os 2 currículos.

Quanto ao currículo do curso 10<sup>a</sup> classe + 1, questiona-se a duração do curso (1 ano é pouco), não tem sido suficiente para a formação e fazia falta haver tempo para o estágio e, nesse sentido, um curso mais longo é visto como a melhor opção (EPolo4).

No que toca o currículo do curso 10<sup>a</sup> classe + 3, segundo EPolo3:

- (1) Questiona-se o sentido do estágio do 3<sup>o</sup> ano, numa altura em que os formandos desse curso estão já “graduados” como professores com o estágio do 2<sup>o</sup> ano;
- (2) Reclama-se que, apesar de se ter estendido o curso para 3 anos, os blocos são muito intensivos:

“(…) Este modelo de formação (10<sup>a</sup> + 3) não se diferencia do de 10<sup>a</sup> + 1, porque no curso 10<sup>a</sup> + 1 eles tinham 36 horas semanais e agora têm 28 ou 30 horas..., é uma redução de 6 ou 8 horas dependendo do bloco, e não é pouco. Estamos a trabalhar com conteúdos que talvez deveríamos trabalhar em 120 horas e estamos a trabalhar, por exemplo, em 80 horas (...). E isso é um pouco complicado e há lacunas que os nossos formandos trazem aqui e é difícil tirar” (EPolo3).

- (3) Reclama-se a auscultação dos implementadores do currículo, e a integração e consideração de suas contribuições nos currículos, alegadamente porque a realidade mostra que, se isso tivesse sido feito, os currículos estariam melhor

(EPolo1, EPolo3). Por exemplo, teria sido evitado ter no currículo blocos de conteúdos pouco coerentes ou sequência de blocos com pouco sentido:

“Quando avaliamos o 1ºano, por exemplo, os 3 IFP que aplicamos o currículo nesta fase piloto, uma das questões que colocamos como reparo é esta coisa das PP irem do 1º ao 8º bloco. Nós dissemos isso nesse balanço. Mas aqui estamos a fazer isto agora como orientação, porque não se modificou nada, o currículo voltou a aparecer com as mesmas coisas, a nossa avaliação não se reflectiu, (...). Eles não nos auscultaram, porque podiam ter dito assim, «cometemos este erro, então vamos mudar e fazer assim», mas eles não nos auscultaram. E nós acabamos fazendo o que achamos que faz sentido, mas eles não mudaram nada”(EPolo3).

Também ter-se-ia evitado programar um calendário não sintonizado com o das escolas em relação à atividades a realizar, nessas mesmas escolas, como são os casos da PP e estágio:

“(...) no ano passado fez-se mal o inicio do ano (...) neste ano pedimos para iniciar mais cedo (...) eles (o MEC) não nos deixaram começar cedo e ganhar essa semana que deu problemas, e agora à ultima da hora vêm dizer «vocês têm de ver por causa daquela semana perdida» (...) mas se nós pedimos porque já tínhamos visto (...) é isso, as coisas são feitas em cima do joelho” (EPolo3).

Em resumo, os gestores das PP e estágio entrevistados entendem que as PP decorrem com dificuldade (ou não decorrem) devido a problemas na planificação, sobretudo decorrentes dos planos curriculares. Por outro lado, há aspetos da filosofia e planos sobre os quais era importante as instituições de FP serem esclarecidas e ouvidas, para se garantir uma implementação curricular mais eficiente

É necessário lembrar que foi uma constante no discurso dos formadores – nos momentos em que foram inquiridos: no questionário aplicado a todos os formadores dos IFP no estudo extensivo, nas entrevistas aplicadas aos agentes curriculares de nível macro e, agora, na voz dos gestores da PP - a reivindicação de maior intervenção no processo desenvolvimento curricular em todas as suas fases e não só na fase de implementação (apenas como executores de decisões de outros).

Para finalizar, interessa salientar a redução da função formativa da PP a uma dimensão meramente verificativa, cujos referentes são poucos e pouco claros. No entanto, é importante registar que, apesar das suas fragilidades, os referentes detetados na observação das aulas e na PP transmitem uma ideia sobre o que é

ensinar, a nosso ver, inscrita na racionalidade técnica e passível de ser replicada de forma isomórfica pelos formandos, cuja profissionalidade está a ser construída com base numa experiência e dinâmica de ensino onde estão inseridos e por meio das quais estão a ser formados.





---

**CAPÍTULO VIII**  
**CONTRIBUTO DO ESTUDO PARA O**  
**CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO ÂMBITO DO PROBLEMA**  
**INVESTIGADO**

---



## **CAPÍTULO VIII**

### **CONTRIBUTO DO ESTUDO PARA O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO ÂMBITO DO PROBLEMA INVESTIGADO**

O contributo deste trabalho para o conhecimento científico no âmbito do tema investigado passa, precisamente, pela resolução do problema que está na base deste estudo: em que medida a FIP, no Ensino Básico em Moçambique, contribui para a construção da representação de profissionalidade, e com que referentes, nos professores desse nível de ensino? Uma indagação cujo esclarecimento se procurou alcançar respondendo às questões de investigação mais específicas que a explicitam e operacionalizam, e que aqui se retomam:

1. Que conceito(s) de ensinar manifestam as representações dos formadores de professores, os agentes-chave e os documentos orientadores da FIP?
2. Que conceito(s) de ensinar denota a atividade de ensino dos formadores de professores da FIP nos IFP?
3. Que descritores de profissionalidade, correspondentes aos adotados no quadro teórico que fundamenta o estudo, ou outros e de que natureza:
  - a) Estão presentes nos instrumentos e documentos orientadores da FIP?
  - b) São considerados característicos da atividade docente pelos formadores e outros agentes-chave da FIP?
  - c) São revelados pelos formadores na sua prática pedagógica e que lógicas os sustentam?
4. Qual a proximidade entre a profissionalidade construída na FIP e o referencial de profissionalidade do estudo e que implicações têm isso para o ensino?

Assim, no decurso da sistematização das principais conclusões desta investigação a seguir apresentada, estas questões irão sendo resgatadas e esclarecidas.

## **1. Conclusões do estudo**

Os conceitos do que significa ensinar, no contexto da FIP do Ensino Básico, os caracterizadores de profissionalidade docente explícitos ou implícitos nessa formação, sua natureza e lógicas de construção captados nos documentos orientadores, na voz de seus principais agentes e impregnados nas ações de seus concretizadores, esclareceram o que se pensa e o que se faz na linha do problema investigado.

### **1.1. Conceito(s) sobre o que é ensinar valorizado(s) na FIP do Ensino Básico: dos discursos às práticas**

Partiu-se do pressuposto de que a ideia ou ideias do que significa *ensinar* (Roldão, 2005, 2007a) norteia essa ação, na medida em que influencia(m) o modo como se conduz o processo formativo de ensinar a ensinar ou fazer aprender a ensinar (Vieira, 2009). Nesse sentido, o olhar sobre o que está plasmado nos documentos que orientam a FIP e sobre o que dizem os formadores de professores e outros agentes-chave da FP sobre esse assunto, por um lado e, a observação da formação desenvolvida nas instituições de FIP, por outro lado, concorreram para o esclarecimento das ideias predominantes sobre como é entendida essa atividade na FIP do Ensino Básico e conduziu à produção de conhecimento sobre as duas primeiras questões de investigação deste estudo acima mencionadas.

#### **1.1.1. O que dizem os documentos orientadores da Formação Inicial de Professores?**

Os documentos que operacionalizam o pensamento político sobre a FIP manifestam uma ideia sobre o conceito de ensinar indiciadora de uma ação voltada para a promoção de aprendizagem, explicitando que os professores devem ter competências para conduzir todos os formandos à aprendizagem das competências prescritas nos currículos, através de uma dinâmica que privilegie o trabalho em equipa (PEE 2012-2016, p. 64). Na mesma linha, o PCFPEB (curso de 10<sup>a</sup> classe + 1), baseado no artigo 2 da Lei 6/92 do SNE, associa a atividade de ensinar à capacidade de “articulação teoria/prática numa perspetiva integrada”; “à inovação e a investigação”; e, ainda, à “transferência de conhecimentos, atitudes e habilidades para a prática profissional e futura” (p. 9) ao serviço de uma contínua transformação

pedagógica e da adoção de estratégias que permitam ao professor responder às necessidades dos alunos e da sociedade (MEC, 2006, p. 4). A construção do conceito de ensinar defendido, e incorporando a capacidade de transferir conhecimentos, atitudes e habilidades para a prática profissional futura mencionada, parece ser vista na linha do isomorfismo pedagógico, segundo Niza (2009), atendendo a que os documentos orientadores preconizam que essa construção seja facilitada pela aplicação de processos de formação nos quais os princípios, orientações de base e modos de organização do trabalho sejam semelhantes àqueles dos modelos em que se pretende levar os formandos a funcionar (p. 10).

O PCCFPEB (curso de 10<sup>a</sup> classe + 3), outro documento importante sobre o que se entende por ensinar, considera o ensino como uma atividade guiada por princípios pedagógicos como “articulação entre a formação científica e pedagógica, orientada para a prática reflexiva e contextualizada” (p. 16), uma visão que associa essa atividade à mediação da aprendizagem no âmbito da promoção de “experiências educativas significativas e integradas” (p. 18) nos educandos.

Como é perceptível, os conceitos sobre o que é ensinar presentes nos documentos referidos e analisados estão em sintonia com a noção que concebe *ensinar* como **fazer aprender algo a alguém**, na senda de uma das vertentes deste conceito avançada por autores como Roldão (2005, 2007a), Passmore (1980), Perrenoud (1983), discutida no Capítulo IV deste estudo, no âmbito da tendência desejável para o ensino entendido como atividade de cariz profissional. No entanto, é de realçar que o modo como os documentos orientadores apresentam a visão do conceito é ofuscada pela fragilidade evidenciada na conceção das condições e perspetivas de implementação de uma FP geradora de professores com o perfil e visão de ensinar visados. Aliás, tais fraquezas são de certo modo assumidas nos próprios documentos quando revelam que a FP ainda é deficiente, a qualificação é baixa e de fraca qualidade e as consequências no cumprimento cabal da sua função em termos de resultados a jusante são preocupantes e dão indícios de que as pretensões do sistema estão a falhar ao nível da implementação, a ponto de já haver alunos a terminar o ensino primário sem as competências básicas previstas (AfriMAT e OSISA, 2012;VSO, 2012). A falta de equilíbrio entre a forte intencionalidade

formativa e as possibilidades reais de a concretizar parece ser o *calcanhar de Aquiles* globalmente transversal aos planos de FP nos IFP, enquanto meios para a consecução do que os documentos orientadores vaticinam.

### **1.1.2. O que dizem os formadores de professores da FIP nos IFP?**

No sentido de captar as suas representações acerca do do conceito de ensinar, no âmbito do Ensino Básico, foram inquiridos 289 formadores de professores (58,9% do universo de formadores da FIP nos IFP do país) que se posicionaram, relativamente a 7 dimensões desse conceito que lhes foram apresentadas, indicando o que mais valorizavam. Utilizando algarismos de 1 a 7 e assumindo-se que 1 representava a afirmação mais importante, os respondentes ordenaram as afirmações do questionário (**Anexo 2**) de acordo com a relevância que lhes atribuía. E nos resultados que sintetizam as suas opiniões/ordenação (Capítulo VI, secção II) explicitaram que discursivamente conferiam respetivamente 1º, 2º e 3º lugares às afirmações:

*“Ensinar é proporcionar ferramentas aos alunos para a aprendizagem autónoma”*

*“Ensinar é orientar os alunos para que se apropriem de conhecimentos definidos nos programas oficiais para cada fase escolar”.*

*“Ensinar é colocar aos alunos questões que os levem a pensar”.*

E remeteram para os últimos lugares (6º e 7º lugares) noções que associam a atividade de ensinar à transmissão/exposição de conteúdos/conhecimentos. No entanto, é preciso sublinhar que esse discurso não encontrou sequência na prática docente observada, na qual os formadores não assumem papel de orientadores e de catalisadores de aprendizagem, mas sim de transmissores de conteúdos, como mostram os resultados da observação de aulas, a que se faz referência adiante.

### **1.1.3. O que dizem os agentes-chave da FIP?**

Questionados a respeito da sua assunção acerca do que significa(m) o(s) conceito(s) de ensinar no contexto do Ensino Básico, os 7 entrevistados na qualidade de agentes-chave da FP pronunciaram-se manifestando, por vezes, mais do que uma representação sobre o assunto. Partindo da noção a que atribuía maior peso, em termos de frequências na indicação das várias noções expressas, apresenta-se, sem discriminar quem disse o quê, os resultados dos 7 inquiridos constituídos pelas 7

noções a seguir referidas, da mais até à menos frequente: (1) *ensinar é fazer aprender* (referida 10 vezes), citada por todos os entrevistados; (2) *ensinar é transmitir conhecimentos* (referida 7 vezes), citada por 4 dos 7 inquiridos; (3) *Ensinar é fazer mudar de comportamento* e (4) *ensinar é ser modelo-referência*, ambas citadas duas vezes cada uma e, por fim, (5) *ensinar é aprender dos alunos*, (6) *ensinar é intermediar conflitos* e (7) *ensinar é classificar os alunos*, citadas uma única vez.

Assim, o que se depreende, ao auscultar outros **agentes-chave da FIP** (gestores, investigadores, especialistas de currículo etc.), não na função de formadores, é a prevalência da ideia de que ensinar *é fazer aprender algo*.

#### **1.1.4. O que mostra a ação formativa dos formadores de professores dos IFP?**

Das dimensões que foi possível analisar na observação de aulas de 16 formadores de 4 instituições de FP (polos) que integraram os casos do estudo intensivo desta investigação, depreendeu-se que (i) independentemente da idade, formação académica, tipo de disciplina lecionada, experiência de trabalho, duração de curso e tipo de currículo ou região do país onde o polo se situa, as **aulas foram essencialmente expositivas** e, frequentemente, com essa tendência a situar-se **acima dos 50% e por vezes a atingir os 100%** (Dalila e Daúd); (ii) os formandos eram pouco ativos nas aulas, tanto que a sua atividade principal foi receção e registo de informação, frequentemente a ultrapassar os 60% e algumas vezes também os 80% (Cabral e Nuno); (iii) a interação e comunicação nas aulas foram dominadas pelo formador, que foi sempre o centro do processo, com percentagens muitas vezes próxima de 70% e em algumas vezes a superar os 80% (Cabral, Bola e Daúd).

Assim, o que a ação dos formadores denotou foi que ensinar assume o sentido de **professar um saber de que se é portador** (Roldão, 2005, 2007a,b), uma aceção que, como a autora frisa, fazia sentido quando a informação a transmitir era escassa e pouco disponível e, hoje, ensinar deve ser muito mais do que isso. Ademais, a atividade de ensino observada (muito marcada pela transmissão de conteúdos) sugere uma conceção de FP de cariz academicista (Joyce, 1975; Perlberg, 1979; Feiman-Nemser, 1990; Pérez Gómez, 1992 e Marcelo García, 1999) e uma visão de

professor - mediada pela própria prática de ensino dos formadores - como especialistas dos conteúdos a ensinar.

Em suma, relativamente às duas primeiras questões de investigação, o que se constatou foi uma coerência no discurso no sentido de que ensinar é fazer aprender, desenvolver competências, proporcionar ferramentas para a aprendizagem, isto é, uma posição em sintonia com a aceção do conceito de que **ensinar é fazer aprender algo a alguém** a ser posta em causa pela atividade prática de ensino observada nos 4 polos que, independentemente das diferenças de contextos ou outras dos formadores observados, se situou **tendencialmente** na aceção que assume ensinar como **professar um saber de que se é portador (expositiva)**. Isto é, há um discurso harmónico numa linha que não encontra sequência na prática efetiva, também ela coerente e que na esteira do isomorfismo pedagógico<sup>154</sup> (Niza, 2009), da força da trajetória biográfica escolar na ação formativa (Perrenoud, 1983; Niza, 2013a), da imutabilidade da chamada naturalização de práticas e gramática escolar (Barroso, 2001, Canário, 2005; Niza, 2013a), da influência da cultura docente na reprodução da prática profissional (Day, 2001, Lima, 2002; Marcelo García, 2009 b; Niza, 2013a,b) e da forma como a mudança de crenças dos professores se processa (Guskey & Sparks, 2002 *apud* Marcelo García 2009a, p. 16), tenderá a ser reeditada pelos formandos quando ascenderem à posição de professores.

## **1.2. Descritores de profissionalidade na FIP do Ensino Básico, sua natureza e lógicas**

Tomando como referência os descritores de profissionalidade docente assumidos por autores como Roldão (1998, 2000b, 2005), Gimeno Sacristán (1995), Monteiro (2010), Rodrigues (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Altet, Paquay e Perrenoud (2003), entre outros, mas abertos também ao que a realidade contextual desta investigação sugeriu, explicitam-se os descritores que os instrumentos orientadores, os discursos dos agentes-chave da FP e a prática letiva dos formadores de professores da FIP manifestam e privilegiam.

---

<sup>154</sup> A ideia patente nos planos curriculares é que durante a formação do formando ele seja constituído sujeito de aprendizagem na qual se privilegie métodos participativos como trabalho em grupo, debates, e deve proporcionar-se condições para o estudo individual (PCFPEB, 2006).



### 1.2.1. Nos documentos orientadores da FIP

Dos atributos de profissionalidade a fomentar na FP perceptíveis nos documentos, destacam-se os de o professor ser “**educador e profissional**” (Artigo 3, alínea a da Lei 6/92 do SNE), atributos que se pretende sejam alcançados por via de uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica. E, nesse caso, possuir **conhecimento específico para ensinar** (designado nos documentos como conhecimento científico, psicopedagógico e metodológico), o que traduz outro atributo essencial de profissionalidade. E, pelo que se depreende do texto, neste caso, o termo *profissional* refere-se ao indivíduo possuidor de uma formação que confere tal conhecimento. No mesmo âmbito, para realçar o que deve caracterizar os professores, a estratégia da formação de professores fala de “professores especializados no ensino” (p. 15).

Outro caracterizador profissional da ação do professor é o **reconhecimento da especificidade da função de ensinar** ao professor, plasmado na Lei 6/92 do SNE, que declara que a função e responsabilidade<sup>155</sup> de ensinar é alcançada através da formação para essa ação, realizada em instituições especializadas e autorizadas, que deve dotar o professor da necessária formação específica para a desenvolver e o legitimar para o efeito. Esta assunção está em sintonia com a visão largamente defendida, difundida e fundamentada por diversos investigadores deste campo no tocante à legitimação da ação docente, quando argumentam que a tarefa de ensinar deve decorrer não só da função socialmente atribuída mas também da posse de um saber específico para a exercer (Schön, 1983, 1987; Cochran-Smith & Lytle, 1999a,b; Shulman & Shulman, 2004; Shulman, 2012; Roldão 2007a,b; Nóvoa, 2009a,b, entre outros).

Contudo, é exatamente o último aspeto (posse do conhecimento para exercer a docência) que é crítico, sobretudo no contexto moçambicano, pois, como se discutiu nos Capítulos II e III da revisão de literatura deste estudo, além da baixa qualificação dos professores do Ensino Básico (1<sup>a</sup> – 7<sup>a</sup> classes), que nesta altura é, em geral, o equivalente à 10<sup>a</sup> classe, reconhecem-se deficiências na formação para a conferir,

---

<sup>155</sup> A Lei indica a responsabilidade de educar e formar jovens e adultos compete ao professor.

falando-se até de professores mal formados e afirmando-se que “o ciclo de professores mal formados que prestam serviços de educação primária de baixa qualidade precisa de ser quebrado” (VSO, 2012, p. 49). Como ilustração das ditas deficiências, refira-se, por exemplo, que o curso de 10<sup>a</sup> classe + 1 não tem estágio profissional e evidencia dificuldades quanto às condições para a iniciação dos formandos na Prática Pedagógica (PP), sobretudo nos casos de IFP sem escolas anexas e com poucas escolas na periferia (UNICEF, 2010). Por outro lado, importa referir que, por vezes a função de ensinar é conferida a indivíduos sem formação específica para essa atividade, desde que se entenda que dominam o conhecimento disciplinar envolvido nos programas escolares.

Outros atributos de profissionalidade patentes nos documentos, ainda relativos ao descritor *conhecimento profissional específico*, têm a ver com **a inovação e a investigação**, entendendo-se que os formandos devem ser dotados do conhecimento de metodologias, técnicas e instrumentos de investigação que lhes permita uma intervenção educativa cientificamente fundamentada e inovadora. Sendo que, para o efeito, devem ter sempre acesso aos resultados da investigação científica em educação e durante a formação devem desenvolver aptidões para “caracterizar a realidade pedagógica, definir problemáticas e aprofundar” (MEC, 2006, p. 11). No entanto, é preciso salientar, por exemplo, que inexplicavelmente e contrariamente ao curso regular, o plano de estudos do curso de 10<sup>a</sup> Classe + 1 para professores de inglês não inclui a disciplina de *Introdução à Metodologia de Pesquisa-ação e TICs*, vista como relevante para a apropriação daqueles atributos.

Ainda ligado à pretensão acima referida (no tocante à investigação), a forma como a literatura classifica o conhecimento envolvido no ensino a que se fez menção nos Capítulos III e IV, nomeadamente, *conhecimento para a prática*, *conhecimento na prática* e *conhecimento da prática* (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Formosinho, 2009; Marcelo García, 2009b; Altet, 2001), parece estar-se diante do **conhecimento para a prática** (aquele que decorre da investigação universitária e não é necessariamente produzido pelos professores) no sentido de que os professores devem apropriar-se dele e não se limitarem a gerir a sua atividade baseados apenas no *conhecimento na prática* (adquirido na ação). Aliás, tudo indica que a ideia de *conhecimento da prática*,

na linha defendida pelos autores acima citados, que prima pela não separação entre o conhecimento formal e o conhecimento prático e pela construção coletiva do conhecimento necessário para ensinar, numa dinâmica investigativa guiada por um espírito colaborativo e dentro de comunidades locais (uma visão que aproxima o conhecimento para a prática do conhecimento na prática), não é convocada nesta orientação curricular.

O último descritor de profissionalidade apreendido dos documentos orientadores é o de **agir de acordo com o quadro deontológico associado à profissão** docente. Mas interessa indicar que não existe em Moçambique um suporte referencial para a prática de valores deontológicos ligados à profissão docente referidos no documento, em função do qual o formando apresente evidências de aprendizagem. Fala-se do Código de Conduta do Professor e outros códigos orientadores da conduta do professor, mas o código de conduta produzido pela ONP<sup>156</sup> para o professor não é vinculativo nem é legal, pois carece de aprovação. Por isso, parece que o quadro em alusão não estará a ser encarado na linha de um código emanado de um coletivo que partilha e dirige a prática de uma atividade (Roldão, 2005; Nóvoa, 2009b), no âmbito do conceito restrito de profissão (Monteiro, 2010; Rodrigues, 2002), mas, eventualmente, na vertente *funcionarista* que enquadra todos os funcionários do Estado.

### **1.2.2. Nos discursos dos formadores e agentes-chave da formação inicial de professores**

Os resultados dos questionários aos formadores mostraram que estes atribuem maior importância aos objetivos relacionados com a **formação de formandos para saberem ensinar**, pois atribuíram aos objetivos 3.2 “Desenvolver nos formandos competências pedagógico-didáticas para ensinar os conteúdos escolares”; 3.1 “Desenvolver nos formandos competências de planificação do ensino” e 3.3. “Formar cientificamente os formandos nos conteúdos que irão ensinar”, respetivamente o 1º, 2º e 3º lugares na ordem de relevância, numa listagem de 10 objetivos da FIP.

---

<sup>156</sup> A ONP não conquistou ainda o estatuto de sindicato, por isso, não tem autoridade legal sobre os seus membros.

Por outro lado, quando inquiridos sobre as competências efetivamente desenvolvidas na FIP, numa lista de 14 afirmações relativas a competências, para indicar se eram ou não realmente desenvolvidas, 5 das que foram apresentadas - de forma expressiva - como sendo desenvolvidas na FIP têm a ver com o **conhecimento necessário para ensinar**, nomeadamente:

(4.14) “Na FIP os seus estudantes aprendem a produzir material didático” (95,8%).

(4.7) “Na FIP os seus estudantes aprendem a utilizar novas tecnologias” (86,6%).

(4.11) “Na FIP os seus estudantes aprendem a produzir conhecimento pedagógico-didático” (84,5%).

(4.13) “Na FIP os seus estudantes aprendem a desenvolver cientificamente as matérias escolares que irão lecionar” (79,9%).

(4.3) “Na FIP os seus estudantes aprendem a conceber e a realizar estratégias de ensino diferenciadas para o sucesso dos alunos” (78,5%).

Portanto, a visão dos formadores sobre os objetivos e competências fundamentais a desenvolver na FIP apontaram para o domínio do **saber específico para ensinar**, o que se configura no sentido de um descritor de profissionalidade.

Por outro lado, quando inquiridos de forma mais específica sobre atributos de profissionalidade docente, por via de uma lista de 16 afirmações sobre as quais deviam indicar se eram ou não (sim ou não) características da atividade de ensinar no Ensino Básico no contexto moçambicano, os formadores assinalaram 5 com um **sim** bastante expressivo, como sendo presentes, 5 com um **não**, também expressivo, como não presentes na realidade formativa e colocaram 6 afirmações numa posição de equilíbrio relativo entre o **sim** e o **não**. Ou seja, nas afirmações 5.3, 5.7 e 5.11, a opção dos formadores tendeu para **sim** enquanto que nas afirmações 5.2, 5.4 e 5.10, a opção inclinou-se para **não**.

Entre as afirmações que mereceram forte anuência:

5.1. “Ensinar é uma função reconhecida e valorizada pela sociedade” (73,3%).

5.8. “Os professores guiam-se por um código de conduta específico” (78,2%).

5.12. “Os especialistas e gestores da educação do nível central decidem os currículos escolares, cabendo aos professores apenas a tarefa de os implementar” (78,2%).

5.15. “A constante mudança dos modelos de FIP para o Ensino Básico dificulta a profissionalização dos professores deste nível de ensino” (74,4%).

5.16. “As baixas qualificações académicas e profissionais dos professores do ensino básico concorrem para a sua fraca afirmação social” (74,4%).

É de assinalar que dos resultados obtidos em 5.15 e 5.16, se conclui que as baixas qualificações conferidas pela FIP do Ensino Básico e a falta de estabilidade de modelos de FP dificultam a profissionalização e a afirmação profissional dos professores. A afirmação 5.12 confirma a visão de que os professores não têm poder de decisão na conceção do seu objeto de trabalho e são relegados à **função de executores do currículo**, um entendimento corroborado na classificação da relevância dos objetivos (3.6) e também pelos gestores da PP nos polos (EPOLO1, 2,3, 4). Sobre 5.8, é preciso sublinhar que não se percebe bem porque os formadores consideraram que os professores obedecem a um código de conduta específico, pois o código de conduta de professores existente não está validado (APROF), pelo que será preciso apurar melhor as razões desta resposta que, eventualmente, poderá ter a ver com falta de conhecimento de procedimentos legais. Entretanto, a **forte afirmativa** em 5.1 (73,3%) também choca com o “**não**” **expressivo** em 5.13 (66%), na medida em que o que esta opção traduz é que ensinar é uma *função reconhecida e valorizada pela sociedade* e, simultaneamente, que ela *não goza de grande prestígio social*.

Das afirmações assinaladas com um “não” **sonante**:

5.5 “São os professores que decidem exclusivamente as regras que controlam a qualidade da atividade de ensino” (84,1%).

5.6 “Os professores têm total liberdade para decidir sobre o **que ensinar**” (89,3%).

5.9 “Os professores desenvolvem a sua atividade numa dinâmica individual e sem partilha da sua prática pedagógica da aula com os colegas” (90,3%).

5.13 “A atividade de ensinar no ensino não superior em Moçambique goza de grande prestígio social” (66%).

5.14 “Só pode ser professor no ensino não superior em Moçambique quem demonstra capacidade de reflexão crítica sobre a sua atividade” (69,6%),

nota-se que em 5.9 (com 90,3%) os formadores rejeitam que a atividade de ensinar seja desenvolvida de um modo individualista com pouca interação com os colegas. Este posicionamento é extraordinário, considerando que é efetivamente isso que acontece nas escolas. Parece estar-se diante de uma clara ilustração de uma resposta “politicamente correta”, em detrimento dos factos. O “**não**” nas afirmações 5.5 e 5.6, ambas relacionadas com poder de decisão ou controlo dos professores sobre o que se ensina, bem como a qualidade da atividade que desenvolvem, aparece em sintonia com a posição assumida em aspetos afins precedentes, nomeadamente o objetivo 3.6,

no qual se admite que são os especialistas e gestores do nível central que decidem o currículo, colocado em último lugar em termos de importância por 70,6% dos formadores. E o “não” (69,6%) na afirmação 5.14 confirma a pouca seletividade no ingresso do exercício da docência, também referida no Capítulo III da revisão de literatura.

No fundo, a resposta “não” atribuída pelos formadores a este grupo de afirmações acaba por explicitar alguns **atributos** de profissionalidade referidos na literatura, e **ausentes** na atividade de ensino do nível básico, como a *selectividade* e *poder de decisão* ou *controlo sobre a atividade* desenvolvida e sua qualidade.

Quanto às afirmações com opiniões tendencialmente em equilíbrio, mas a pender para o “**não**” - 5.2 “A competência para ensinar (na escola) é considerada um atributo exclusivo de professores formados para o efeito” (55,4%), 5.4 “Indivíduos com domínio do conteúdo científico para ensinar na escola podem ser professores, mesmo que não possuam formação psicopedagógica” (59,5%) e 5.10 “O ingresso na atividade docente no ensino não superior em Moçambique obedece a critérios de seleção rigorosos”(55,7%) - estão relacionadas entre si. Por isso, parece que a percentagem significativa da opção “não” dos formadores nas afirmações 5.4 e 5.10, pode ter mais a ver com a vontade de mudar a situação do que com a sua descrição real dessa situação, como se capta na revisão de literatura sobre FIP em Moçambique (Capítulos II e III), que indica o contrário.

Nas outras 3 afirmações, a pender para a posição intermédia, mas do lado do **sim**, estão: 5.3 “São os especialistas de currículo e/ou das disciplinas e os responsáveis políticos de educação que produzem o saber didático-pedagógico que os professores utilizam para ensinar” (52,9%), 5.7 “Os professores têm total liberdade para decidir sobre como ensinar” (57,4%) e 5.11 “Os professores são os principais produtores do conhecimento didático-pedagógico utilizado para ensinar” (52,2%), todas remetendo para a sala de aula, há a registar algumas contradições no posicionamento assumido, sobretudo no atinente às afirmações 5.3 e 5.11, pois numa dá-se força à ideia de que são outros que produzem o saber que se usa para ensinar e na outra a de que são os professores que produzem esse saber. No nosso entender, a assunção da opção “sim” numa destas afirmações implicava posicionar-se no “não” na

outra. Talvez seja essa uma das causas de existir uma percentagem significativa de participantes a assinalar opções contrárias às da maioria.

Relativamente à afirmação 5.7, também é compreensível que 42,2% dos inquiridos tenha discordado, atendendo a que os currículos são muito prescritivos e, por isso, os formadores, por vezes, se sentirão condicionados na dimensão de como ensinar, como de certo modo se aflora no Capítulo III da revisão de literatura.

Por sua vez, os resultados do **questionamento por entrevista aos agentes-chave da FIP** também demonstraram que as baixas qualificações académico-profissionais dos professores são uma fragilidade na sua profissionalização, como indicou a revisão de literatura, e que o conhecimento para o ensino é visto em termos de *conhecimento para a prática e conhecimento na prática*, sendo que os dois tipos provêm de sedes de produção separadas (Universidade para o primeiro e escolas para o segundo) e assume-se que o professor detém apenas o segundo (ACAD2). Essa visão sugere que o professor é visto como **um “prático”**. Mas é preciso também assinalar a falta de consenso sobre o que deve caracterizar os professores, tanto que entre os atributos avançados está que são percebidos como **especialistas de disciplinas (ACAD1)**, uma perspetiva na qual, segundo ACAD2, o conhecimento psicopedagógico é pouco valorizado. Porém, há também a ideia de que devem ser **monodocentes** e, por isso, caracterizados como **generalistas**.

Quanto ao seu papel perante o currículo, ressalta a ideia de que são **executores do currículo** (há um grupo que concebe o currículo e aos professores cabe executar), sem autonomia na gestão curricular, mas são vistos como possuidores do **domínio do conhecimento psicopedagógico**.

A via para se reunir as qualidades exigidas é a formação, ou seja, é “ensinar a fazer fazendo”, isto é, privilegia-se a réplica do que os formadores fazem, portanto segundo o lema: “faça como eu faço”, isto é, “eu ensino a ele (o formando) como deve ensinar aquilo, ensinando daquela forma que ele deve fazer (... ) não apenas pela palavra mas pela minha própria acção” (PIFP, PINDE, DIFP). Significa isto que recorre-se a uma prática situada no modelo tradicional-artesanal referido no Capítulo III, uma prática também alinhada com o isomorfismo pedagógico.

Os agentes-chave da FP consideram, ainda, que; (i) cabe ao Ministério da Educação o poder de selecionar os candidatos para os cursos de FIP nos IFP, (ii) os candidatos têm baixas qualificações e fraca qualidade (iii) o professor primário tem pouco prestígio, devido sobretudo aos salários baixos e condições de trabalho precárias, contratação de pessoal sem formação específica para o exercício da docência e, por vezes, também devido à fraca competência dos professores e à corrupção.

Os formadores apresentam sugestões, quer do âmbito da política quer da ação formativa, que podem concorrer para a melhoria da situação, pois possuem potencial para influenciar positivamente o quadro da atividade docente no Ensino Básico, agindo sobre os aspetos deficitários, considerando que a falta de poder sobre o acesso a uma atividade, o baixo salário e estatuto social, e a baixa formação ou qualificação profissional estão associados a um fraco grau de profissionalidade ou ausência dela (Gimeno Sacristán, 1995; Ludke & Boing, 2004; Monteiro, 2010; Roldão 2005, 2011).

### **1.2.3. Nas práticas dos formadores de professores da FIP nos IFP**

A observação de aulas de 16 formadores nos 4 polos, tendencialmente centradas no conteúdo e no formador (os formandos eram ouvintes e atuaram pouco) e altamente marcadas por transmissão de conhecimentos através de uma dinâmica expositiva, evidenciam uma visão de professor como **especialista de matérias e transmissor de conteúdos**. E, na sequência disto, interessa lembrar as grandes potencialidades da participação e envolvimento de quem aprende na promoção da aprendizagem significativa e duradoura (Dale, 1969) e, ainda, a importância do questionamento (Pedrosa de Jesus, 1991, 2007) e o contributo da prática de formular perguntas para o desenvolvimento intelectual de quem o faz, decorrente, justamente, do processo mental associado à elaboração de uma pergunta (Dillon, 1986).

Sobre a ênfase na transmissão de conteúdos, anote-se que estes funcionaram mais como fins em si mesmo e não numa lógica de meios para desenvolvimento de determinadas competências, contrariando quer o que se declara nos planos curriculares e outros documentos orientadores, quer os discursos dos atores e agentes da FP.

Os encontros de planificação conjunta, que serviam para verificação do cumprimento de planos e harmonização de conteúdos a ensinar, não se configuraram



espaço de desenvolvimento profissional, nem a cultura que os norteia pode ser efetivamente considerada colaborativa (Day, 2001), quando muito pode ser inscrita na **colegialidade artificial ou forçada** (Hargreaves, 1998; Thurler, 2001), já que a colaboração que nele se desenvolve é imposta por normativos/prescrição e, como se viu, a cultura que preside à atividade dos formadores na sua ação específica de ensinar continua a ser o individualismo, uma cultura empobrecedora do poder dos professores como grupo, sobretudo se se tiver a pretensão de atribuir um cunho profissional à atividade de ensinar desenvolvida, como se faz alusão nos Capítulos III e IV deste estudo. Porém, é interessante notar que os formadores não admitem que **desenvolvem a sua atividade de forma individualista**, ou seja, quando inquiridos sobre se “os professores desenvolvem a sua atividade numa dinâmica individual e sem partilha da sua prática pedagógica da aula com os colegas” respondem com um não categórico, na ordem dos 90,3% (resultados do questionário do estudo extensivo).

A falta de posição coerente neste assunto nota-se também em relação à grande percentagem de concordância de opinião (87,7%) na competência 4.10: “Na FIP os seus estudantes aprendem a trabalhar em equipa”, que entra em contradição com a pouca importância atribuída ao objetivo de ensino associado a esta competência - 3.7: “Desenvolver nos professores competências de trabalhar em equipa” -, considerado pouco importante e colocado em penúltimo lugar (8º) em termos de relevância.

O pouco uso do espaço disponível para a gestão comum do currículo para partilha e autorregulação da atividade denuncia um baixo grau de profissionalidade, no sentido assumido neste estudo, fundamentado em autores como: Gimeno Sacristán (1995), Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004), Roldão (2005), Montero (2005), Monteiro (2010), Ambrosetti & Almeida (2009). Uma possível causa desse escasso aproveitamento do espaço atribuído para a gestão curricular comum e partilha de práticas pode derivar do facto de ele decorrer de orientações do sistema educativo e respetivos normativos, e não da necessidade e consciência dos próprios formadores. Contudo, uma inferência mais abalizada sobre este assunto carecia de uma pesquisa mais apurada.

O estágio pedagógico observado denunciou uma **FP inscrita no paradigma de racionalidade técnica**, onde a teoria precede a prática (um estágio mais avaliativo do que formativo) e, contrariamente ao que enunciam os documentos curriculares, ele manifestou uma atividade de ensinar com carácter pouco reflexivo - não contemplava momentos nem dinâmica de reflexão conjunta sobre as aulas; o grupo de estágio não planificava em conjunto nem partilhava planos; as aulas observadas em conjunto não eram posteriormente analisadas no grupo e os formadores não constituíram de facto uma equipa de trabalho com os orientadores e os estagiários, mas posicionaram-se no papel de supervisores do trabalho dos formandos e mesmo dos professores orientadores a quem pediam contas sobre o processo.

A reflexividade como estratégia de formação do grupo de estágio prevista no PC não ocorreu. Por outro lado, o modelo do estagiário no exercício da docência foi o professor orientador e a ação do formador só se sentiu, e de forma determinante, na altura de classificar as aulas lecionadas pelos estagiários. Esta atitude é pouco coerente com a ambição de influenciar a cultura de trabalho docente nas escolas, assim como com o papel do IFP como entidade responsável pela FP de que o estágio faz parte. O que se viu foi que a “prática que ensina” o estagiário, e na qual ele se inspira como professor, é a do professor orientador, já que o formador pouco intervém. Por outro lado, apesar de discuti-la com o orientador, é o formador que decide a avaliação do estágio, ou seja, são as representações do formador sobre como se deve ensinar que pesam na avaliação dos estagiários.

As pretensões refletidas no plano do curso, no sentido da FP recorrer a um paradigma orientado para a formação do professor profissional, com competências básicas para “saber analisar, saber reflectir, saber decidir e saber justificar” a sua ação, ou seja, “desenvolver nos futuros professores o espírito crítico e prepará-los para a acção reflexiva sobre/e na prática pedagógica” (p. 10), não parecem concretizar-se na implementação dos currículos.

### **1.3. Aproximação (ou não) da FIP de uma perspetiva favorável ao reforço da construção de profissionalidade e consequentes implicações**

O **saber específico** necessário para o exercício da atividade, o reconhecimento social da **especificidade da função** ligada à atividade, o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e a **pertença a um corpo coletivo** que partilha e regula o exercício da atividade foram os descritores mais comuns na literatura (Roldão, 2000, 2005), tomados como referentes de profissionalidade nesta investigação, que procurou explicitar como estes e outros atributos correlativos da atividade de ensinar são construídos (ou não) na FIP para o Ensino Básico no contexto moçambicano. E, como se percebeu acima, a constatação fulcral é que os discursos não estão em sintonia com o que a prática revela:

- (i) sobre o saber específico, mesmo se se considerar que os professores saídos da FIP o possuem (no sentido de que a formação os dota desse saber numa perspetiva de utilizadores), ficou claro que não são eles que o produzem, nem são formados numa perspetiva de futuros produtores ou coprodutores desse saber;
- (ii) teoricamente, a função de formar é considerada específica do professor e considerada socialmente necessária, mas o reconhecimento da especificidade da função é fragilizado pela atribuição dessa mesma função a pessoas sem formação específica (pouca seletividade), pela fraca formação e baixas qualificações dos professores do Ensino Básico e, ainda, pelo fraco prestígio, baixa remuneração e más condições de trabalho;
- (iii) quanto ao poder de decisão sobre a atividade, ele é muito limitado, pois os professores são assumidamente executores de prescrições curriculares e a fragilidade ao nível das qualificações conferidas não parece favorecer o empoderamento deste grupo;
- (iv) não existe um coletivo regulador da atividade docente que partilha valores, práticas e poder sobre a atividade nem um quadro ético e deontológico específico, associado à atividade à qual a formação remete. O ensino de que os formandos são alvo, e se pretende modelar, inscreve-se nitidamente na cultura individualista.

Na verdade, se segundo a literatura, no cômputo geral, a atividade docente não reúne requisitos para receber cunho de *profissional*, no sentido restrito do termo (Monteiro, 2010) e é classificada de semiprofissional (Sacristã, 1995), no campo particular deste estudo o que se revela é uma formação para executores curriculares, fracamente especializados, e inscrita numa ação tecnicista e burocrática no âmbito do funcionalismo público.

Relativamente ao conceito de ensinar, existe uma aproximação entre o conceito tendencialmente assumido nos documentos e nos discursos dos agentes curriculares da FIP e o tendencialmente considerado atual e mais adequado às necessidades de educação na conjuntura contemporânea: *ensinar é fazer aprender*. Mas esses discursos não encontram seguimento na prática, que manifestamente está em conformidade com o conceito de que *ensinar é transmitir (expor) conteúdos*. Ou seja, a retórica parece estar a avançar numa linha, mas a prática não só não avança no mesmo sentido, como existem indícios de se estar a recuar na concretização do quadro conceptual que se preconiza.

A clareza dos pontos de afastamento da linha de construção de uma postura profissional (aparentemente desejada) e a desocultação das fragilidades de que esse processo enferma abrem espaço para as sanar, rumo à consolidação da perspetiva ambicionada ou para uma assunção mais consciente e fundamentada de professores deste nível de ensino, num eventual período transitório, como *técnicos de trabalho pedagógico-didático*, atendendo que as suas baixas qualificações não favorecem a assunção de um estatuto de *profissionais*.

## **2. Implicações e questões emergentes**

Este estudo constituiu-se como um olhar sobre uma realidade, fundamentado no que se passa em outros contextos, não para copiar nem transferir algo de forma acrítica, até porque os contextos não se copiam, constroem-se, transformam-se e adequam-se, e é isso que cabe fazer neste caso, se assim se entender.

O estudo apoiou-se no estado da arte para compreender a realidade investigada com um olhar que não pretendeu ser o único nem absoluto, mas uma dada perspetiva a confrontar com outros ângulos de visão de outros interessados nesta temática, no

intuito de contribuir para um debate que se entende relevante e para a construção de um conhecimento que o fomente e enriqueça.

Que profissionalidade está a ser construída –e como- na FIP do Ensino Básico? Pretende-se de facto promover professores profissionais ou reforçar um corpo de funcionários ou de técnicos? Eis os assuntos sobre os quais, como se percebeu, não há sintonia entre os discursos orientadores (que não são suficientemente orientadores<sup>157</sup>) e a prática que os concretiza. Porém, a desocultação do tipo de profissionalidade que transpira desde a dimensão instituída até a dimensão instituinte da FIP (desde o que se estabelece fazer, passando pelo que se percebe que é para ser feito ou pensa-se que é feito até ao que de facto se faz para gerar profissionais), não obstante as discrepâncias verificadas entre os discursos e as práticas, deixou claro que falta providenciar condições e recursos para fazer acontecer o que se quer, falta monitorizar o processo, falta ser mais realista nas ambições, falta aproximar o significado dos discursos sobre o que se pretende através da clarificação dos conceitos e processos envolvidos, falta uma prática mais fundamentada, mais reflexiva e colaborativa. O essencial da superação destas contradições só pode ser resolvido pela reconstrução e resignificação das práticas formativas instaladas e pela intervenção formativa também ao nível das escolas.

Aliás, dado que os conceitos podem ser assumidos com diversos sentidos, é pertinente a criação de um referencial conceptual comum, que garanta que os vários intervenientes se entendem quando usam os mesmos termos. Os documentos falam de atividade docente como uma atividade profissional, mas é preciso esclarecer o que é ser *profissional*. Será que os atores deste processo assumem o termo com o mesmo sentido? Que passos dar para alcançar mais coerência entre os discursos e a prática? Ao nível discursivo, parece estar-se muito próximo da visão sobre profissionalidade atualmente dominante na literatura, mas essa visão não encontra sequência na prática: as baixas qualificações dos professores, pouco prestígio, fraco poder e controlo da atividade recomendam aproximação das duas realidades e consubstanciam pontos de intervenção a priorizar (ou não) para o conseguir.

---

<sup>157</sup> Os documentos orientadores, por vezes, não definem os conceitos que adotam e são pouco claros quanto à intencionalidade que lhes está subjacente, importantes para uma adequada operacionalização.

Por outro lado, também parece pertinente produzir um quadro nacional de qualificações elucidativo sobre as dimensões do perfil de saída (competências necessárias) do professor do ensino básico, pois notase a falta dum documento orientador nesse sentido. Buscar esse perfil em planos estratégicos e planos curriculares dos cursos desse nível, como tem acontecido, não parece o mais adequado, na medida em que estes são documentos operacionalizadores que também deveriam decorrer de um documento orientador de nível macro mais geral.

Por fim, importa salientar que a assunção das implicações deste estudo situa-se na lógica do modelo pragmático<sup>158</sup> no qual os investigadores são chamados não a ditar como as coisas devem ser feitas, mas a divulgar a teoria que informa o processo de tomada de decisões numa abordagem pragmática (Ambrósio *et al.*, 1992), entendendo-se que não compete aos investigadores tomar as decisões políticas, mas é na explicitação dos fatores envolvidos nesse processo que se situa o contributo do seu trabalho. Ficando mais claro o que está a ser feito, pode pensar-se como fazer melhor, pode reflectir-se de forma mais adequada sobre o que está por fazer e pode-se questionar de forma mais fundamentada a realidade em estudo. Percebendo-se os pontos de descontinuidade do processo em causa, pode-se perspectivá-lo numa dinâmica mais profícua e contínua.

### **3. Limitações do estudo**

Os condicionamentos gerados pelo grande distanciamento entre o local onde se desenvolveu a investigação (Portugal) e o local onde os dados para o estudo empírico foram recolhidos (Moçambique) dificultaram esclarecimentos pertinentes, na medida em que não era fácil retornar ao campo para complementar informação sugerida pelos dados, o que poderia ter concorrido para aprofundamento de alguns aspetos. Por exemplo, relativamente ao 3ºano do plano curricular do curso de 10ª classe + 3, cuja intencionalidade oferecia dúvidas e nem era claro como esse ano seria implementado teria sido interessante voltar à instituição mais tarde (quando o 3ºano

---

<sup>158</sup> Modelo Pragmático- é um modelo de intervenção educativa construído por meio de um intercâmbio dinâmico, entre as pessoas que decidem e os técnicos que preparam as decisões a tomar, um intercâmbio conduzido por caminhos e esquemas de audição, participação e negociações, nos quais os interessados decidem (Ambrósio, 1992).

estivesse em curso) para inquirir um gestor de curso no sentido de tentar perceber como estava a ser concretizado.

Outra limitante do estudo foi a dificuldade em conciliar o plano de investigação, com tempo bastante reduzido, e os calendários dos polos observados, agravada pelo facto de algumas ações do projeto de investigação deste estudo, em função das quais se planificou o trabalho de recolha de dados, não terem ocorrido nos períodos previstos nos polos, como foi reportado na apresentação dos resultados, sobretudo no atinente a PP continuamente adiada pelos próprios polos e remetida para períodos posteriores, devido a dificuldades organizacionais de vária ordem.

#### **4. Sugestões e perspetivas para futuros estudos**

Que profissionalidade está a ser construída, e como? Parecem questões a aprofundar através do alargamento do leque de informantes a observar em prática letiva (formadores) e, eventualmente, envolvimento de mais polos (IFP); auscultando e observando também estagiários e professores orientadores de estágios nas escolas. Isto é, entende-se que alargar o campo de observação e o número de intervenientes, e combinar essa atividade com entrevistas, provavelmente ajudaria a perceber melhor o assunto e, talvez, as causas das discrepâncias entre os discursos e as práticas observadas

Por outro lado, parece que seria também interessante apostar numa investigação-intervenção num conjunto restrito de polos, ou de escolas, nos quais fosse possível introduzir outra lógica formativa, inserida numa linha mais coerente, e estudá-la em prol da potenciação do carácter profissional da atividade docente, bem como da construção da respetiva profissionalidade.





---

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## A

- AFRIMAP e OSISA (2012). *Moçambique: A prestação Efetiva de Serviços Públicos no Sector da Educação*. Johannesburg: Open Society.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor: da história da profissão ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001b). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001c). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Araújo e Sá, M. (2010). *Era uma vez... a Didática de Línguas em Portugal: enredos, atores e cenários de construção do conhecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos LALE, N<sup>o</sup>3, Série Reflexões.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Leitão, A. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1<sup>o</sup> CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.
- Alderuccio, M. C. (2010). An investigation of global/local dynamics of curriculum transformation in sub-Saharan Africa with special reference to the Republic of Mozambique. *Compare*, 40 (6), 727–739.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação* (Tese de Doutoramento não publicada em Estudos da Criança, área de conhecimento de Currículo e Tecnologias da Educação Básica). Braga: Universidade do Minho.
- Altet, M.; Paquay, L. & Perrenoud, P. (2003). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44 (1), 119-142.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2013). A Técnica da Análise de conteúdo. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). Documentos pessoais (e não pessoais). In J. Amado (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 275-289). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Metodologia qualitativa* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrosetti, N. & Almeida, P. (2009). Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 90 (229), 592-608.
- Ambrósio, T. (1992). Ciências de Educação e Decisão nas Políticas Educativas. In T. Ambrósio et al. (Org.), *Decisões nas Políticas Educativas* (pp. 9-19). Porto: Edição Sociedade Portuguesa de Ciências.
- Andrade, A. (1981). *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759 -1771). Contribuição para a História da Pedagogia em Portugal*. 1<sup>o</sup> v, 1<sup>a</sup> parte, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. (1984). *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759 - 1771). Contribuição para a História da Pedagogia em Portugal*. 1<sup>o</sup> v, 2<sup>a</sup> parte. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- André, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papiros
- André, M. (2001). Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 51-64.
- André, M. et al. (2010). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91 (227), 122-143.
- Angrosino, M. (2012). Observation-based research. In J. Arthur et al. (Eds.), *Research methods & methodologies in education* (pp. 165-169). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Anguera, M. (1985). Posibilidades de la Metodologia cualitativa vs cuantitativa. *Investigación Educativa*, 3 (6), 133-139.

Anguera, M. (1995). Metodologia cualitativa. In M. Anguera Y otros (Eds), *Métodos de Investigación en Psicología* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.

Archambault, L. & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 71-88.

## B

Bagnol, B., & Cabral, Z. (1998). *Estudo sobre o Estatuto do Professor do Ensino Primário em Moçambique*, Relatório Final. Maputo: Ministério da Educação, ONP/SNPM, Embaixada do Reino dos Países Baixos, Embaixada do Reino da Dinamarca.

Barros, A. & Lehfeld, N. (1986). *Fundamentos de metodologia científica, um guia básico para a iniciação científica*, 2. ed. São Paulo: Makron Books do Brasil.

Barroso, J. (2001). A escola como espaço público local. In A. Teodoro (Org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp. 201-222). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Berbaum, J. (1982). *Étude systématique des actions de formation*. Paris: PUF.

Berliner, D. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 358-371.

Berry, A., Loughran, J. & Van Driel, J. (2008). Revisiting the roots of Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Science Education*, 30 (10), 1271-1279.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ed. CEAC.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.

Bolzan, D. (2008). *Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado*. Porto Alegre: EDIPUCRS

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.

Bourdoncle, R. (1994). La professeonnell et formation des enseignants: Une typologie sociologique *SPIRALE - Revue de Recherche en Education*, 13, 77-96

Bravo, M. P. & Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa*, 3ª Ed. Sevilla: Ediciones Alfar.

- Brewer, J. & Hunter, A. (1989). *Multimethod Research. A Synthesis of Styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (Part II, pp. 97-115). Chicago: University of Chicago Press.
- Burden, P. (1990). Teacher development. In W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 311-328). London: Collier Macmillan Publishers.
- Burke, J. (ed.) (1989). *Competency Based Education and Training*. Londres: The Falmer Press.
- Burke, J., Hansen, J, Houston, W. & Johnson, C. (1975). *Criteria for Describing and Assessing Competency Programs*. N. York: Syracuse University.
- Burnier, S. *et al.* (2007). Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (35), 343-358.
- Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: SAGE Publications.

## C

- Calderhead, J. (1987). Introduction. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers thinking* (pp. 1-19). London: Cassell.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 51-64). London: Falmer Press.
- Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2002). Formação Inicial de professores: que futuro(s)? - Síntese dos Relatórios de avaliação dos Cursos para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. In N. Afonso & R. Canário (Eds.), *Estudos sobre a Situação de formação Inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CAP. (1979). *Os fins-de-semana de Aperfeiçoamento nas Escolas*. Maputo: Direcção Nacional de Educação.
- Cardoso, T.. (2002). *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro, 1759-1834*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco.

- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Carter, K. & Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 147-169). London: Cassell.
- Carvalho, J. (2008a). Sobre o conceito de formação. *Revista Educação*. Ed. 137. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12511> de 21 set. 2008. Acesso em 3 de Agosto de 2013.
- Carvalho, J. (2008b). A Cooperação como poder constituinte da formação continuada e do coletivo universidade-escola: tarefa quixotesca? In E. Eggert et al. *Trajetórias e processos de ensinar a aprender: didática e formação de professores* (pp. 218-233). Porto Alegre: EDIPURCS.
- Castiano, J., Ngoenha, S. & Berthoud, G. (2005). *A Longa marcha de uma Educação para todos em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Castiano, J., Ngoenha, S. & Guro, M. (2012). *Barómetro da Educação Básica em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- CEDEFOP. (2009). Terminology of European education and training policy Retrieved from [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf).
- Clandinin, D. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999a). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999b). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28 (7), 15-25.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1984). Personal practical knowledge at Bay Street school. In R Halkes & J. Olson (Eds.), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education* (pp. 134-148). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (Part II, pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (4), 293-310.

Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ªed.). Coimbra: Almedina.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-244.

Cunha, M. I. (2008). Formação docente e inovação: epistemologia e pedagogias em questão. In E. EGGERT *et al.* *Trajatórias e processos de ensinar a aprender: didática e formação de professores* (pp. 465-476). Porto Alegre: EDIPURCS.

## **D**

Dale, E. (1969) Audiovisual methods in teaching (128-134). New York: The Dryden Press

Danielson, C. (2011). *The framework for teaching evaluation instrument 2011 edition*. Princeton, NJ: The Danielson Group.

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2005). *Formar docentes cómo cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.

De Castell, S. *et al.* (1989) *Language authority and criticism readings on the school textbook*. London: Falmer.

Debesse, M. (1982). Um problema clave de la educación escolar contemporânea. In M. Debesse & G. Mialarety (Eds.) *La formación de los enseñantes* (pp 13-34). Barcelona: Oikos- Tau.

Delors, J. *et al.* (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed.) (1994). *Handbook of Qualitative Research* (pp 105-117). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.

Dewey, J. (1959). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.



- Dewey, J. (1975). *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 3ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dias, H. (2009). Tensões, desafios e perspectivas na educação e na formação de professores na Universidade Pedagógica. In S. M. Duarte; H. N. Dias & M. Cherinda (Orgs.). *Formação de Professores em Moçambique: resgatar o passado, realizar o presente e perspetivar o futuro*, (pp. 190-211) Maputo: Editora Educar.
- Dias, H. & André, M. (2009). A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (3), 76-89.
- Dillon, J. (1986). Student questions and individual learning. *Educational Theory*, 36 (4), 333-341.
- Diniz-Pereira, J. (2014). Diferenças teórico-metodológicas e conceituais entre “pesquisas sobre formação de professores” e “pesquisas na formação de professores,” *Educação em Foco*, 17 (23), 45-58.
- Duarte, S. & Neto de Bastos, J. (2009). Tendências da Formação de Professores: Subsídios à Reforma Curricular da Universidade Pedagógica. In S. Duarte; H. Dias & M. Cherinda (Orgs.), *Formação de Professores em Moçambique* (pp. 232-242). Maputo: Editora Escolar.
- Duarte, S., Dias, H & Cherinda, M (Orgs.) (2009). *Formação de Professores em Moçambique: resgatar o passado, realizar o presente e perspetivar o futuro*. Maputo: Editora Educar.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora. [1991 – original francês].
- Dubar, C. (1998). A sociologia do trabalho ante a qualificação e a competência. *Educação & Sociedade*, 19 (64), 87-103.
- Dubar, C. (2002). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades: a Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

## E

- Egbert, R. (1985). The practice of preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 16-22.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.
- Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.

- Ens, R. & Miranda, S. (2013). A profissão do professor e o contexto dos ciclos de vida profissional. In M. Pryjma (Org.), *Desafios e Trajetórias para o desenvolvimento profissional docente* (pp. 137-166). Curitiba: Editora UFPR.
- Escolano, B. (1999). Los profesores en la historia. In J Magalhães & B. Escolano (Orgs.), *Os Professores na História* (pp. 15-27). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Máthesis*, 10, 217-233.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Estrela, A., Eliseu, M.; Amaral, A., Carvalho, A., Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação*, Cruz Quebrada, 4, 109-148.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e Perspetivas da Formação contínua de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, XI(1), 17-27.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.

## **F**

- Faure, E. (1981). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. Houston, (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-223). New York: MacMillan.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Ferry, G. (1991). *El Trayecto de la Formación*. Madrid: Paidós.
- Figueiredo, M. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na Formação de Educadores de Infância* (Tese de Doutoramento não publicada em Educação, área de especialização de Didática e Desenvolvimento Curricular). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Filho, J. & Gamboa, S. (1995). (org.). *Pesquisa Educacional: Qualidade – Quantidade*. São Paulo: Cortez Editora.

- Fleury, A. & Fleury, M. T. (2000). *Estratégias Empresariais e Formação de Competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas.
- Fleury, M. T. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. [Versão Eletrônica] *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, Edição Especial, 183-196.
- Flores, M. A. (Org.) (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto editores.
- Flores, M. A. & Pacheco, J. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A., Simão, A. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Fontes, C. (2000). A Formação contínua de professores- ultimas décadas. <http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm> acesso aos 11.10.2012.
- Fontes, C. (2002). *A Formação de Formadores em Portugal*. <http://formar.do.sapo.pt/FFormCarlosFontes.pdf>, acesso aos 11.10.2012.
- Fontes, C. (2011). Profissão: Professor. In Navegando na Educação <http://educar.no.sapo.pt/PROFS2.htm>, acesso aos 11.10.2012.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 21-48.
- Formosinho, J. O. (2009). O desenvolvimento profissional dos professores. In j. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009) *Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto editora.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: theory, prophecy, and policy*. Chicago: Chicago University Press.
- Freire, P. (1982). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional development. In B. Joyce (Ed.), *School Culture through Staff Development* (pp. 3-25). Virginia: ASCD.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teacher: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (4), 207-226.

Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *The national society for the study of Education*, 74 (2), 25-52.

Fyfe, A. (2007). *The use of contract teachers in developing countries: trends and impact*. Working Paper WP 252. Geneva: ILO.

## **G**

Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora Cortez.

Gall, M., Gall, J. & Borg, W. (2007). *Educational research: An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.

García Álvarez, J. (1987). *Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado Mediante el Empleo del Vídeo*. Marfil: Alcoy.

Gasperini, L. (1989). *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Roma: Edizioni Lavoro.

Gauthier, C. et al. (2013). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí. (3ª edição).

Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.) (1995). *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Gimeno Sacristán, J. (2003). Os “inventores” da Educação e como nós a apreendemos. In J. Carbonell (Ed.), *Pedagogias do século XX* (pp. 15-24). Porto Alegre: Artmed Editora.

Golias, M. (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Maputo: Edição Escolar.

Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe

Gómez, M. (1999). *Educação Moçambicana: História de um Processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.

Gonçalves, C. (2007/8). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia, FLUP, XVII/XVIII*, 177-223.

Gonçalves, J. (1990). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.

Goode, W. & Hatt, W. (1952). *Methods in Social Research*. New York: McGraw-Hill.

Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança*. Porto: Porto Editora.

- Grossman, P. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 20-24). Kidlington, Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9 (2). Universidad de Granada. Disponível em <http://www.ugr.es/recfpro/Rev 92. htm>. Acesso em 15 ago. 2013.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In R. Yin. *Case Study Research: Design and Methods* (2<sup>a</sup> Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Guimarães, H. (2008). Perspetivas sobre o conhecimento do professor. *Revista Dialogo Educacional*, 8 (25), 819-839.
- Guro, M. (1997). *Os Estudantes dos Centros de Formação dos Professores Primários em Moçambique*. Cadernos de Pesquisa n<sup>o</sup> 29, Maputo: Ministério da Educação.
- Guro, M. & WebeR, E. (2010). From policy to practice: Education reform in Mozambique and Marere Teachers' Training College. *South African Journal of Education*, (30), 245-259.
- Guskey, T. (2003). The characteristics of effective professional development: a synthesis of lists. Paper presented at the 84th annual meeting for the American Educational Research Association, April, in Chicago, IL ERIC ED. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478380.pdf>.
- Guskey, T. & Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College Press.
- Guskey, T. & Sparks, D. (2002). Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. Paper presented at the *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464112.pdf>.
- ## H
- Hall, R. (1975). *Occupations and the social structure* (2.<sup>a</sup> ed.). Englewood Cliffs, Nova Jérsei: Prentice Hall.
- Hamel, J. (1998). Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. Quelques notes et rappels. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 104, 121-138. Acedido em <http://www.jstor.org/stable/40690770>
- Hammerley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Hansen, M., Hurwitz, W. & Madow, W. (1962). *Sample survey methods and theory*. 2.ed. New York: J. Wiley e Sons, 2v.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post-modern age*. New York, Teachers' College Press; Toronto: University of Toronto Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hawley, W. & Valli, L. (1998). The essentials of effective professional development. A new consensus. In L Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.). *Teaching as learning profession. Handbook of policy and practice* (pp. 127-150). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Houston, W. (1980). An analysis of the performance-based teacher education movement. In G. Fardig (ed.), *Prospects of Performance-Based Vocational Teacher Education* (pp. 1-11). - Proceedings of National Invitational Conference at Orlando. College of Education. Orlando: University of Central Florida.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Hughes, E. (1958). *Men and their work*. Nova Iorque: The Free Press.
- I**
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. In V. Ferrere, & F. Imbernón. *Formación y actualización para la function pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- INDE (2013). *Plano Curricular- Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário* (testagem 2013). Maputo: Ministério da Educação.
- J**
- Jobert, G. (2003). A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Orgs.), *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 221-232). Porto Alegre: Artmed.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et Socioconstructivisme - Un cadre théorique*. Bruxelas: De Boeck.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. In K. Ryar (Ed.) *Teacher education* (pp.111-145). Chicago: University of Chicago Press.

Joyce, B. & Clift, R. (1984). The Phoenix agenda: Essential reform in teacher education. *Educational Researcher*, 13 (4), 5-18.

Júnior, F. P; Leão, A. & Mello, S. (2011). Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração. *Ciências da Administração*, 13 (31), 190-209.

## K

Katz, L. (1972). Development stages of preschool teacher's. *Elementary School Journal*, 73, 50-54.

Katz, L. & Raths, J. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1 (4), 301-307.

Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, 105-127.

Krejsler, J. (2005). Professions and their identities: how to explore professional development among (semi-) professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (4), 335-357.

Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park, CA: Sage.

## L

Landsheere, G. (1979). *La formación de los enseñantes de Mañana*. Madrid: Narcea.

Lanier, J. (1984). *Research on Teacher Education*. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Lasley, T. & Payne, M. (1991). Curriculum models in teacher education: the liberal arts and professional studies. *Teacher & the teacher education*, 2, 211-219.

Le Boterf, G. (1995) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.

Le Boterf, G. (1997). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2001). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 146-168). London: Falmer Press.

Libâneo, J. (2012). *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Little, J. (1990). *The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations*. California: Teachers college record.

Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*, Porto: Edições Asa.

Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

Lüdke, M., Cruz, G. & Boing, L. (2009). A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 456-468. Retrieved December 14, 2015, from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000300005&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300005&lng=en&tlng=pt).

Lukas, J. & Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza editorial.

## **M**

Machado, E., Alves, M. & Gonçalves, F. (2011). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. S.l De Facto Editores.

Machado, N. (2004). *Conhecimento e valor*. São Paulo: Moderna.

Machel, S. (1975). *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder* (2ª edição). Lisboa: Nova Aurora.

Machili, C. (2000). As 13 lacunas na Formação de professores. Disponível em <http://www.sardc.net/Hdev/MHDR2000/port/capitulo3/contribuicao3.html> (acesso em 5 de junho de 2012).

Madeira, A. (2010). O professor "operário" e "apóstolo". Contributos para a história da profissão docente em contexto colonial durante a I República (1910-1926). *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, 65-74.

Marcelo García, C. (1991). *Aprender a Ensênar: Um estudio sobre el Proceso de Socialización de Profesores Principiantes*. Madrid: CIDE.

Marcelo García, C. (1992). A formação de Professores: novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Marcelo García, C. (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona: PPU.

Marcelo García, C. (1998). *La investigación del profesorado métodos e investigación y análisis de datos. Colección investigación e formación del profesorado*. Buenos Aires: Editorial Cincel.

Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.



- Marcelo García, C. (2009a). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 8, 7-22.
- Marcelo García, C. (2009b). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 109-131. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- Marcelo García, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores. Autêntica*, 2(3), 11-49.
- Marcelo García, C. & Pryjma, M. (2013). A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In M. Pryjma, (org). *Desafios e Trajetórias para o desenvolvimento profissional docente* (pp. 37-53). Curitiba: Editora UFPR.
- Marchesi, A. & Martin, E. (1998/2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: ARTMED.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Martins, E. (1997). A formação contínua de professores em Portugal: antes e depois da Lei de Bases de 1986. In *XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Vic*, (pp. 189-200). Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1248>.
- Matavele, H. (2002). *O Currículo de Matemática do 2º. Ciclo do Ensino Secundário: do enunciado ao implementado*. (Dissertação de Mestrado não publicada em Gestão Curricular, área de especialização de Matemática). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Matavele, H., Roldão, M. C. & Costa, Nilza. (2004). O currículo de Matemática do 2º ciclo do ensino secundário moçambicano: do enunciado ao implementado. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa (Org.), *Gestão Curricular- percursos de investigação* (pp. 221-239). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mavanga, G. & Freia, A. (2009). Modelos Integrado e sequencial na Formação Inicial de Professores – vantagens e desvantagens. Qual adoptar na UP? In S. Duarte, H. Dias & M. Cherinda (Org.), *Formação de Professores em Moçambique* (pp. 63-74). Maputo: Editora Escolar.
- Mazula, B. (1995). *Educação Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- MEC (1980). *Sistemas de Ensino em Moçambique*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.
- MEC (1995). *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.

- MEC (2006a). *Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura/INDE.
- MEC (2006b). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006 – 2010/11*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.
- MEC (2007). *Sistema Nacional de A acumulação e Transferencia de Créditos Académicos*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura
- MEC (2009a). *Education Statistics Annual School*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.
- MEC (2009b). *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.
- Medina, A. & Domínguez, C. (1989). *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Mendonça, A. (2005). A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. *Educação*, Universidade Federal de Santa Maria/RS, 30(2), 27-41.
- Mendonça, A. (2010). A fragmentação dos estudos secundários e seus efeitos sobre o processo de profissionalização dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 11, 5-14.
- Menezes, E. & Santos, T. (2002). Analfabetismo funcional (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora. <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=132>, visitado em 10/2/2015.
- Menze, C. (1980). Formación In Speck *et al.* (eds), *Conceptos Fundamentales de Pedagogia* (pp. 267-297). Barcelona: Herder.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- MINED (1989). *Balanço da Introdução do Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Ministério da Educação.
- MINED (2004). *Estratégia para a Formação de Professores 2004 – 2015, Proposta de Políticas*. Maputo: Ministério da Educação.
- MINED (2010). *Annual School Survey*. Maputo: Ministério da Educação.
- MINED (2011). *Trajectoria Sobre o Sistema Formação de Professores em Moçambique (Ensino Primário e Ensino Secundário)*. Maputo: Ministério da Educação.
- MINED (2012a). *Plano Estratégico da Educação 2012 - 2016: “Vamos aprender!” Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*. Maputo: Ministério da Educação.

- MINED (2012b). *Regulamento de Avaliação dos IFP's e de Formadores de Educadores de Adultos*. Maputo: Ministério da Educação.
- Mizukami, M. G. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. Shulman. *Educação*, 29 (2), 33-49.
- Mogarro, M. & Pintassilgo, J. (2012). A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, 35 (1), 28-41.
- Monteiro, A. (2000). Ser professor. *Inovação*, 3 (2-3), 11-37.
- Monteiro, A. (2006). *História da Educação: do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação"*. São Paulo: Cortez.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. (2010). Profissionalidade e suas refrações. *Medi@ções*, 1 (2), 5-11.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, M. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes (Orgs.), *Pedagogia para a Autonomia: Reflectir e Agir. Estrategicamente*. Actas do 2º Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia (GT-PA) (pp. 133-147). Braga: CIED.
- Mudiue, A. (1999). *A Formação de Professores Primários em Moçambique: Um estudo de Caso do Centro de formação de Professores Primários de Inhamissa, 1976-1986*. Cadernos de Pesquisa nº33. Maputo: Ministério da Educação/INDE.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-903). Washington, D.C.: AERA.
- Myers, M. (1997). Qualitative Research in Information Systems, *MIS Quarterly* 21, 241-242.
- N**
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talkin: a Study of Teaching as Work*. London: Routledge.
- Nias, J. (1991) Primary Teachers Talking: a reflexive account of longitudinal research. In G. Walford (Ed.), *Doing Educational Research* (pp. 147-165). London: Routledge.
- Nias, J. Southworth, G. & Yeomans, R. (1989), *Staff Relationships in the Primary School*. London: Cassell.

- Nivagara, D. (2013). A formação e o Desenvolvimento Profissional de Professores: uma Análise Crítica da sua Prática no Contexto de Moçambique. *EDUCAmazônia*, 11 (2), 23-39.
- Niquice, A. (2005). *Formação de professores Primários, construção do currículo*. Maputo: Texto Editores.
- Nisbet, J. (1992). Aprender e ensinar a pensar: uma (re)visão temática. *Inovação*, 5 (2), 17-27.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013a). *Palestra sobre o Movimento da Escola Moderna, proferida para o Núcleo de Estágio do Ensino Básico da Universidade de Aveiro* (25.09.2013). Departamento de Educação: Universidade de Aveiro.
- Niza, S. (2013b). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160) Porto: Porto Editora.
- Norte, S. (1920). *Relatório do Inspetor da Instrução Primária da Província de Moçambique*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional.
- Novo Dicionário De Língua Portuguesa (2005). *Vol 2*. Amadora: Editora Portuguesa de Livros, LDA.
- Nóvoa, A. (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (século XVI - XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII -XX)*. 2 volumes. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores: quem são? donde vêm? Para onde vão?* Cruz-Quebrada: Instituto Superior de Educação Física/UTL.
- Nóvoa, A. (1991a). A pedagogia, os professores e as escolas: há tanta coisa a mudar nestes anos 90. *Correio Pedagógico*, 42, 1-4.
- Nóvoa, A. (1991b). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és: E vice-versa. Paper presented at the Conference Name Porto, pp.27-41.
- Nóvoa, A. (Coord.)(1992a). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

- Nóvoa, A. (1992b). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.), (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Comissão Europeia (Ed *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Comissão Europeia.
- Nóvoa, A. (2009a). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009b). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09\\_por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09_por.pdf), acessado em 15/06/2010.
- Nóvoa, A. (2009c). Educación 2021: Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- Nóvoa, A. (2013). Teachers: How long until the future? In M.A. Flores et al. (Eds.), *Back to the future: Legacies, continuities and changes in Educational Policy, Practice and Research* (pp. 29-38). Rotterdam/Boston/ Taipei: Sense Publishers.
- O**
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- ONP (2006). *Breve Resenha Histórica da ONP 1981–2006*. Maputo: Organização Nacional dos Professores.
- P**
- Pacheco, José A. (1995). *Formação de professores. teoria e prática*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, José. A. (2003). Formação inicial de professores. Que percursos? *Elo*, número especial, 147-154.
- Pardal, L & Correia, E (1995). *Métodos de Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal e Editores.
- Pardal, L. & Soares, E. (2011). *Métodos de Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal e Editores.
- Parsons, T. (1968). Professions. In D. Sills (Ed.), *The international encyclopedia of the Social Sciences* (Vol.12, pp. 536–547). Nova Iorque: Macmillan.
- Passmore, J (1980). *The Concept of Teaching*. In j. Passmore (Ed.), *The philosophy of teaching* (pp. 19-33). London: Duckworth.

- Passos, A. (2009). *A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other Sacmeq countries* (Tese de Doutoramento não publicada em Educação). Pretoria: University of Pretoria.
- Pedrosa-De-Jesus, H. (1991). *An Investigation of Pupils' Questions in Science Teaching* (Tese de Doutoramento não publicada em .Quimica Educacional) Norwich: University of East Anglia.
- Pedrosa-De-Jesus, H., Almeida, P., Teixeira-Dias, J. & Watts, M. (2007). Where learners' questions meet modes of teaching: A study of cases. *Research in Education*, 78, 1-20.
- Pérez Gómez, A. (1992). Ensenanza para l comprension IN J. Sacristán & A. Pérez Gómez (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.77-110). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Vol. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P (1983). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspetivas Sociológicas*. Tradução de Helena Faria. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P (1997). *Construire des Compétences dès l'école*. Paris: PUF.
- Perrenoud, P (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P (2001a). A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* saberes e competências em uma profissão complexa (pp. 135-193). Porto Alegre: Artmed Ed.
- Perrenoud, P (2001b). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*. Porto: ASA.
- Perrenoud, P *et al.* (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Pimenta, S. (2005) Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 521-539.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. & Henriques, R. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Colibri.
- Pintassilgo, J. & oliveira, H. (2013). A Formação Inicial de Professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelam. *Revista Contemporânea de Educação*, 8 (15), 17-40.

- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-17.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Acedido em 15/6/2012, disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt>.
- Ponte, J. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. Pedro, & H. Sá (Eds.), *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE* (pp. 59-72). Porto: SPCE.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18. (re-publicado com autorização).
- Ponte, J. (2012). Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In N. Planas (Coord.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83-98). Barcelona: GRAO.
- Pontuschka, N., Paganelli, T., & CAcete, N. (2007). *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Popkewitz, T. (1991). *A Political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Popov, O. (1994). *Final Reporto f Education Assessment Project, Quality and Assessment in Priimary Science Teching in Mozambique*. Research Report Series, n.5. Maputo: INDE.

## Q

- Quive, Rosário (2012). *Percepções dos Professores do Ensino Primário Sobre Sua Participação em Programas e Actividades de Desenvolvimento Profissional: O Caso de Professores dos Distritos de Matola e Marracuene* (Dissertação de Mestrado não publicada em Educação de Adultos) Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.

## R

- Ramalho, B., Nuñez, I, & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas.

- Raths, J. & Katz, L. (eds.)(1986). *Advances in Teacher Education*, 2. Norwood: Ablex publishing Corporation.
- Raymond, D. (1883). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19 (4), 187-200.
- Ribeiro, A. (1998). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Robate, S. (2006). Currículo de Formação de Professores Primários na disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: um repensar de seus fundamentos teóricos. (Dissertação de Mestrado não publicada em Educação). São Paulo: UNIMEP.
- Rocha, D. & Deusdará, B. (2005). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. *Alea* [online], 7 (2), 305-322. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>.
- Rodrigues, C. (2007). *As vicissitudes do Sistema Escolar em Moçambique na 2.ª Metade do Século XIX – hesitações, equilíbrios e Precariedades* (Tese de Doutoramento não publicada em História de África) Lisboa: Faculdade de Letras.
- Rodrigues, M. L. (2002). *Sociologia das profissões* (2.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, O. (2007). *O Sistema de Ensino em Moçambique (1964-2004) a importância da língua portuguesa como factor de cooperação*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje?- a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES, nova série*, (1), 78-88.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2000a). *Formar Professores. Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: CIFOP/Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2000b). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: As Palavras e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projeto – do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. *Cadernos de Formação de Professores – INAFOP*, 1, 6-20.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências: As questões dos professores*. Editorial Presença, Lisboa.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Revista Discursos*, 95-120.



- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *NUANCES*, UNESP, XI (13), 108-126.
- Roldão, M. C. (2006). Bolonha e a Profissionalidade docente - perder ou ganhar uma oportunidade histórica? Currículo. *Revista de Educação*, XIV (1), 37-55.
- Roldão, M. C. (2007a). Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Roldão, M. C. (2007b) – A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 50-118. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- Roldão, M. C. (2007c). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Comissão Europeia (Ed.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 40-50). Lisboa: Comissão Europeia.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e)Educar*, 13, 171-184.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Coleção Situações de Formação, Nº1
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Santarém: Edições Cosmos.
- Roldão, M. C. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. In L. Santos & A. Favacho (Orgs.), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*, (pp. 65-79). Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Luís, H. & Campos, J. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (2), 138-177.
- Roldão, M. C., Neto-Mendes, A., Costa, J. & Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação*, (5), 17-148.
- Ruthven, K. & Goodchild, S. (2008). Linking research with teaching: Towards synergy of scholarly and craft knowledge. In L. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (2nd ed., pp. 565-592). New York, NY:Routledge.

**S**

- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2010). *Formação de Professores, Memórias e Narrativas*. IV Seminário “Vozes de Educação”. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Sambo, A. (1999). *O Estado, os Missionários e a Formação de Professores em Moçambique – Um Estudo de Caso da Escola de Habilitação de Professores de Posto do Alvor, 1960-1976*. Caderno de Pesquisa n.º 32, Maputo: Ministério da Educação/INDE.
- Sanches, M. (1997). Para um Ensino de Qualidade: Perspetiva Organizacional. *Inovação*, 10 (2 e 3), 195-206.
- Sarmiento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Savenye, W.. & Robinson, R. (1996). Qualitative research issues and methods: An introduction for educational technologists. *Handbook of research for educational communications and technology*, 1171-1195.
- Schön, D (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Schutt, R. (1999). *Investigating the social World: L The process and practice of research* (2ª Edition ). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Shulman, L. (2006). Foreword to K. Hammerness, *Seeing through teachers’ eyes: Professional ideals and classroom practices*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. *Excellence: An immodest proposal*. (consultado a 5/6/2012) ([www.carnegiefoundation.org](http://www.carnegiefoundation.org)).
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teachers. In S. Ball & I. Goodson (Orgs.). *Teachers’ lives and careers* (pp. 27-60). Great Britain: The Falmer Press.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical guide*. Thousand Oaks SAGE: Publications Limited.

- Snoek, M. (2007). *O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes*. In Comissão Europeia (Ed.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 68-81). Lisboa: Comissão Europeia.
- Sousa, J. (2001). Professor: uma Profissão? O papel da instituição formadora. *Tribuna da Madeira. Educação*. pp. 13-16.
- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- T**
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes (10ª edição).
- Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön? Bruxelles: Editora De Boeck Supérieur [Pédagogie en développement]*.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien- Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Begique/ QUÉBEC: De Boeck/Pul.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teodoro, A. (1994). Da profissionalização da atividade docente à crise de identidade dos professores: considerações preliminares para um estudo da situação portuguesa. *Boletim SPEF*, 2 (9), 37-44.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.
- Thompson, R. (2000). *O Ensino Secundário e os desafios da Educação no século XXI em Moçambique*. Maputo: Universidade Pedagógica.
- Thurler, M. (1994). "Relations Professionnelles et Culture des Établissements Scolaires: au delà du culte de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, 109, 19-39.

Thurler, M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed Edições.

Torres, L. (1997). *Culturas Organizacionais Escolares: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

## **U**

UNESCO (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNICEF (2010). *Pobreza Infantil e Disparidades em Moçambique*. Maputo: UNICEF Publicações.

## **V**

Vala, J. (1989). A análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vale, I. (2000). *Didáctica de Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis* (Tese de Doutoramento não publicada em Educação, área de especialização de Didática de Matemática). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, F. (2009) Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 29 (105), 197-217.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

VSO (2012). *Professores Falando Contribuições dos professores primários para a qualidade da educação em Moçambique*. Maputo:VSO.

## **W**

Wilson, S., Shulman, L. & Richert, A. (1987). '150 different ways' of knowing: Representation of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-124). London: Cassell.

## **Y**

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Yin, R. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (5ª Ed.) Porto Alegre: Bookman.

## **Z**

Zabalza, M. (1990). Teoría de las Prácticas. In M. Zabalza (Coord.), *La Formación Práctica de los Profesores – Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares* (pp. 15-39). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela/ Tórculo.

- Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1980). Myth and realities: field based experiences in pre-service teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zgaga, P. (2007). Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino. In Comissão Europeia (Ed.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp.29-39). Lisboa: Comissão Europeia.

## **Legislação Moçambicana**

- Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983 (Aprova Lei mãe do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais da sua aplicação).
- Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992 (Reajusta o quadro geral do SNE- Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983).
- Diploma Ministerial nº 73/85 de 04 de Dezembro (Incumbe o Instituto Superior Pedagógico da FP do Ensino Secundário)
- Diploma Ministerial nº 41/2007 de 16 de Maio (Extingue os CFPP e os IMP e institui os IFP para formar professores para o ensino primário (1ª a 7ª classe).
- Diploma Ministerial nº 42/2007 de 16 de Maio. (Institui o curso com o modelo 10ª classe+1 para formar professores para o ensino primário - 1ª a 7ª classe).
- Despacho nº 6/GM/2010 de 4 de Fevereiro (Determina a elaboração de um novo modelo de FP para substituir o curso com o modelo 10ª classe + 1).

## **Legislação Portuguesa**

- Decreto-lei 249/92 de 9 de Novembro (Relativo ao regime jurídico da formação contínua a partir do qual iniciam os primeiros programas concretos dessa formação - Foco e Forgest).
- Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro (ligado à Declaração de Bolonha que passa a vigorar no 2º ciclo de estudos).



---

## **Anexos apresentados em CD-ROM**

---

ANEXO 1 - Documentos Orientadores da FIP analisados.

ANEXO 2 - Questionário aplicado aos formadores dos IFP (Estudo intensivo).

ANEXO 3 - Credencial para acesso ao campo (Estudo extensivo).

ANEXO 4 - Guião de entrevista aos agentes-chave da FIP (Estudo extensivo).

ANEXO 5 - Protocolos de entrevista aos agentes-chave da FIP (Estudo extensivo).

ANEXO 6 - Grelha de análise de entrevista aos agentes-chave da FIP (Estudo extensivo).

ANEXO 7 - Credenciais para acesso ao campo (Estudo intensivo).

ANEXO 8 - Grelha de análise de aulas (Estudo extensivo).

ANEXO 9 - Sistemização de dados formador x actividade de formador nas aulas.

ANEXO 10 - Sistemização de dados formador x actividade dos formandos nas aulas.

ANEXO 11 - Sistemização de dados sobre Interações e comunicação nas +aulas.