



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: ESTUDO
SOBRE AS POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DAS JORNADAS
PEDAGÓGICAS EM DUAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DA BEIRA,
MOÇAMBIQUE

Tese apresentada à Universidade Católica de Moçambique
para obtenção do grau de doutor em Inovação Educativa

Por Maura Juçá Manoel

Beira, Março de 2019.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES:
ESTUDO SOBRE AS POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DAS
JORNADAS PEDAGÓGICAS EM DUAS ESCOLAS PRIMÁRIAS
DA BEIRA, MOÇAMBIQUE

Tese apresentada à Universidade Católica de
Moçambique para obtenção do grau de doutor em
Inovação Educativa

Por Maura Juçá Manoel

Sob orientação da Prof. Doutora Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha

Faculdade de Educação e Comunicação

Beira, Março de 2019

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro por minha honra que este trabalho de Tese de Doutorado nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau e que ele constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando no texto e na bibliografia as fontes utilizadas.



Maura Juçá Manoel

Beira, Março de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico

Aos meus amados pais, irmãos e sobrinhos;

A todos os professores do ensino primário de Moçambique que, a despeito de todas as dificuldades, têm investido as suas vidas na educação das crianças desse belo país que adoptei como meu.

AGRADECIMENTOS

No fim deste trabalho de investigação, eu gostaria de agradecer, primeiramente a Deus que, pela sua graça, me conduziu durante todo este processo, ajudando-me a completá-lo a despeito de todas as dificuldades;

Mas, também não posso deixar de expressar a minha gratidão a várias pessoas e instituições que, de formas variadas, tornaram o meu estudo possível:

aos meus pais, irmãos e sobrinhos que abriram mão da minha presença física;

à Professora Doutora Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha que, no meio de tantas responsabilidades e compromissos, aceitou o desafio de ser a minha supervisora, tarefa que cumpriu com fidelidade e competência;

Aos meus colegas e professores da Universidade Católica de Moçambique e da Universidade Católica Portuguesa, com os quais muito aprendi;

Aos professores António Carvalho e Juvêncio Sidumo e Ilioni Coutinho que investiram o seu precioso tempo no trabalho de revisão desta tese.

e, às duas escolas primárias que participaram neste estudo, as quais forneceram um rico material para reflexão e análise.

INDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO	9
Capítulo 1 - Cultura e identidade profissional docente: o significado de ser professor	9
Capítulo 2 - Modelos de formação contínua e desenvolvimento profissional docente	21
Capítulo 3 - Formação de professores e desenvolvimento profissional docente em Moçambique	39
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	49
Capítulo 4 - Paradigma de investigação e natureza do estudo	49
Capítulo 5 – Caracterização do objecto e dos participantes no estudo	54
Capítulo 6 – Técnicas de recolha e tratamento de dados	70
PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	80
Capítulo 7- Natureza das Jornadas Pedagógicas	83
Capítulo 8. A pertinência das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional	112
Capítulo 9 - A avaliação das Jornadas Pedagógicas e sugestões de melhoria	141
CONCLUSÕES	160
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
APÊNDICES	178

LISTA DE BREVIATURAS

CFPP	Centro de Formação de Professores Primários
CNPM	Classificação Nacional de Profissões de Moçambique
CRESCER	Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos
DNFP	Direcção Nacional de Formação de Professores
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
DPEC	Direcção Provincial de Educação e Cultura
DPES	Direcção Provincial da Educação de Sofala
EFEP	Escola de Formação e Educação de Professores
EP1	Ensino Primário do 1º Grau
EP2	Ensino Primário do 2º Grau
IFP	Instituto de Formação de Professores
IAP	Instituto de Aperfeiçoamento de Professores
IPS	Indicadores de Prestação de Serviço
IMAP	Instituto de Magistério Primário
JP	Jornadas Pedagógicas
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NUFORP	Núcleos de Formação de Professores
OLE	Oralidade, Leitura e Escrita
OTEO	Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias
PDPC	Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo
RAP	Rácio Aluno/Professor
RAT	Rácio Aluno/Turma
SDEJT	Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Educação
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Comparação entre os dois paradigmas	37
Tabela 2 Modelos de formação em Moçambique numa perspectiva histórica	41
Tabela 3 Resumo estatístico do EP1 na Província de Sofala	55
Tabela 4 Caracterização dos sujeitos de investigação.....	58
Tabela 5 Escola A – Professores classificados por idade	61
Tabela 6 – Escola A – Curso superior indicado pelos professores	64
Tabela 7 Professores classificados por tempo de trabalho na Escola B.....	67
Tabela 8 Perfil dos professores entrevistados nas duas escolas	68
Tabela 9 Distribuição dos sujeitos de investigação por técnica de recolha de dados	76
Tabela 10 Categorias de análise e fontes mobilizadoras para análise de dados....	82
Tabela 11 Escola A – Regularidade das Jornadas Pedagógicas.....	84
Tabela 12 Horário escolar em vigor em Moçambique.....	86
Tabela 13 Modelo de caderno de desempenho a ser usado pelos professores.....	96
Tabela 14 Indicadores relacionados ao objectivo das Jornada Pedagógicas.....	106
Tabela 15 Taxas de aprovação, desistência e reprovação por Província/2016 ...	124
Tabela 16 Índice de aproveitamento dos alunos comparados com outros países Africanos	126
Tabela 17 Opinião dos professores sobre as estratégias utilizadas nas Jornadas Pedagógicas.....	139
Tabela 18 Classificação das sugestões segundo os diversos participantes	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fundamentos, estrutura e processos de formação de professores	26
Figura 2 - Modelos de formação de professores	32
Figura 3 - Esquema dos órgãos educacionais nas respectivas unidades administrativas	56
Figura 4 - Escola A - professores classificados por sexo.....	61
Figura 5 - Escola A - professores classificados por tempo de carreira	62
Figura 6 - Escola A - tempo que os professores trabalham nessa escola.....	63
Figura 7 - Escola A - tempo de duração da formação inicial.....	64
Figura 8 - Escola B - professores classificados por idade.....	66
Figura 9 - Escola B - professores classificados por tempo de carreira	67
Figura 10 - Participação dos professores nas Jornadas Pedagógicas nas duas escolas	87
Figura 11 - Opinião dos professores nas duas escolas a respeito das Jornadas Pedagógicas como estratégia de desenvolvimento profissional.....	134
Figura 12 - Opinião dos professores sobre eficácia das estratégias utilizadas nas Jornadas Pedagógicas.....	140
Figura 13 - Níveis de reflexão e implementação das recomendações	169

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire,1997, p.32).

RESUMO

A presente tese de doutoramento tem como foco o desenvolvimento profissional do professor primário, assunto que é analisado através da sua relação com a actividade de formação contínua em Moçambique denominada Jornadas Pedagógicas. O objectivo deste estudo, portanto, é analisar as Jornadas Pedagógicas e sua eficácia para o desenvolvimento profissional na percepção dos directores adjuntos pedagógicos e dos professores primários do primeiro ciclo, em duas escolas primárias completas de Beira, Moçambique. Dessa forma, o objecto concreto da pesquisa são as Jornadas Pedagógicas, legisladas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique e criadas no âmbito da formação contínua dos professores primários, particularmente para professores que ensinam as duas classes iniciais. Para a recolha de dados, além de uma pesquisa documental junto a Direcção Provincial de Educação de Sofala (DPES), foram aplicados questionários aos professores primários do primeiro ciclo, bem como entrevistas semiestruturadas. Os directores adjuntos pedagógicos foram, também, entrevistados, por participarem activamente do processo de formação contínua dentro da escola. Procedeu-se, ainda, à observação de reuniões das Jornadas Pedagógicas e à dinamização de grupos de discussão focalizada. Os resultados apontam para o facto de que tanto os directores adjuntos pedagógicos como os professores primários que participam efectivamente da actividade acreditam na necessidade da formação contínua, e valorizam as Jornadas Pedagógicas. No entanto, entendem que esta actividade ainda apresenta limitações na sua execução no que tange ao desenvolvimento profissional do professor, havendo margens significativas de melhoria.

Palavras chave: Jornadas Pedagógicas, Desenvolvimento Profissional Docente, Moçambique

ABSTRACT

This thesis focuses on the professional development of primary school teachers, analysed through and in relation with a continuous qualification activity in Mozambique named “Pedagogical Journeys”. The objective of this study, thus, is to analyse the “Pedagogical Journeys” and its efficiency towards professional development throughout the perception of the pedagogic co-directors and primary school (first cycle) teachers in two complete primary schools in Beira, Mozambique. Thus, the concrete objective of the research is the “Pedagogical Journeys” legislated by the Ministry of Education and Human Development of Mozambique and created for the continuous qualification of primary school teachers, particularly those teaching in the two initial primary cycles. In order to collect data, besides analyzing documental information from the Provincial Directorate of Education of Sofala (DPFS), questionnaires were applied to primary school first cycle teachers, and semi structured interviews were conducted. The pedagogic co-directors were also interviewed due to their active participation in the continuous qualification process in these schools. Furthermore, observation of “Pedagogical Journeys” meetings was carried out, as well as focus groups with teachers. The results show that both the pedagogic co-directors and the primary school teachers effectively participating in the activity do believe in the need of continuous qualification and value the “Pedagogical Journeys”. However, they also believe that this activity still shows some limitations in what concerns to teachers’ professional development, showing significant room for improvement.

Key words: Pedagogical Journeys, Teachers’ Professional Development, Mozambique

INTRODUÇÃO

Desde a conquista da independência nacional em 1975, o Governo de Moçambique, através do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), tem envidado esforços no sentido de elevar a qualidade do ensino no país.

A qualidade educacional passa, necessariamente, pelo investimento na formação de professores, e muito esforço vem sendo feito nessa área. Pelo menos no que tange ao número de novos professores formados, os dados mostram que há progressos nessa área. Segundo informações obtidas junto da Direcção Nacional de Formação de Professores (DNFP), nos últimos anos tem havido uma redução no rácio aluno/professor, (RAP), e no rácio aluno por turma (RAT) ao nível nacional, como será demonstrado posteriormente no capítulo três. Contudo, continua a revelar-se preocupante a relação média entre aluno/professor o que consequentemente, gera turmas numerosas.

Mais especificamente na Província de Sofala, onde foi realizada a pesquisa, dados do anuário estatístico da Província de Sofala, 2017 indicam que o RAP reduziu ligeiramente de 2013 quando a média era de 62 e passou para 58 em 2017 (INE, 2018, p.16).

Entretanto, os números oscilam em diferentes distritos, e no que diz respeito à cidade da Beira, onde se fez o estudo, ainda se regista a ocorrência de turmas ainda mais numerosas que possuem um contingente superior a setenta alunos por turma, podendo mesmo chegar a noventa.

Portanto, como se pode depreender, apesar de todas as acções visando alargar a educação a todos os moçambicanos, o número de professores formados tem sido insuficiente para atender ao elevado número de alunos, especialmente nas classes iniciais. Esse factor tem implicações no desempenho do professor na sala de aula e, consequentemente, no aproveitamento pedagógico dos alunos.

Diante desse cenário, o desafio da formação de professores qualificados para o ensino primário é fundamental. Sabe-se, entretanto, que nenhum modelo de formação inicial, por mais eficaz que seja, consegue preparar integralmente o professor para enfrentar os desafios com os quais ele se depara no quotidiano escolar, especialmente, num contexto de turmas numerosas.

Para fazer face a esta situação, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) tem procurado criar, na sua estrutura, departamentos específicos como é o caso da Direcção Nacional de Formação de Professores (DNFP) e promover programas com vista à formação contínua. Tal pode ser confirmado pela criação de algumas iniciativas, segundo o relatório holístico de formação de professores de 2015, publicado pelo MINEDH (2017):

CRESCER - Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos;

DPC - Desenvolvimento Profissional Contínuo;

EFEP - Escola de Formação e Educação de Professores;

PDPC - Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo;

IAP - Instituto de Aperfeiçoamento de Professores;

NUFORP - Núcleos de Formação de Professores.

Os exemplos supracitados, evidenciam a preocupação do MINEDH no que se refere à formação contínua de docentes, de modo a melhorar o desempenho do professor na sala de aula. Portanto, de acordo com MINEDH, um dos objectivos da instituição é promover iniciativas de apoio a estes profissionais, sem que, para tal, tenham que abandonar a sala de aula. Muitas dessas iniciativas eram desenvolvidas através das Zonas de Influência Pedagógica (Zips's) (MINEDH, 2017).

Variadas nomenclaturas têm sido adoptadas ao longo dos anos e nos diversos documentos para a designação dessas iniciativas, como formação em exercício ou formação em serviço, ou ainda, formação contínua, mas estas expressões referem--se à mesma intenção de qualificar os professores que já actuam no sistema.

O relatório holístico de formação de professores de 2015, já referido explica que:

formação contínua refere-se à qualificação profissional para a docência aos professores e educadores profissionais em exercício da função docente e que visa complementar, actualizar e aprofundar as capacidades e competências inerentes ao exercício da actividade docente, de quem já possua qualificação profissional para a docência (MINEDH, 2017, p.57).

Para combater a problemática das turmas numerosas e os baixos índices de aproveitamento dos alunos do ensino primário, com destaque para os aspectos relacionados com a oralidade, leitura e escrita (OLE), o Ministério da Educação de Moçambique criou, em 2008, a actividade denominada Jornadas Pedagógicas. Essa decisão foi tomada no âmbito da formação contínua do professor, tema que vem ganhando visibilidade nos fóruns das políticas públicas educativas, assim como nas discussões em meios académicos.

Dada a importância que a formação em exercício desempenha na vida profissional do professor, elegeram-se as Jornadas Pedagógicas como foco deste estudo.

A pesquisa foi realizada no período compreendido entre 2017 e 2018 em duas escolas primárias na cidade da Beira, Moçambique, procurando-se analisar as potencialidades e limitações das Jornadas Pedagógicas no que respeita ao desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, como desdobramento desse objectivo principal, foram traçados os seguintes objectivos específicos:

- Identificar a natureza das actividades desenvolvidas durante as Jornadas Pedagógicas nas escolas primárias da Beira - Moçambique;
- Analisar as percepções dos directores adjuntos pedagógicos e professores sobre a pertinência das actividades realizadas no âmbito das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional;
- Propor orientações teórica e empiricamente fundamentadas que possibilitem a optimização da eficácia das Jornadas Pedagógicas enquanto estratégia de desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Através deste estudo procurou-se compreender o funcionamento das Jornadas Pedagógicas por meio dos olhares dos sujeitos envolvidos na sua implementação, neste caso, os directores adjuntos pedagógicos e os professores primários do

primeiro ciclo. Para a afectivação da pesquisa foram escolhidas duas escolas primárias completas na cidade da Beira em Moçambique, como campo de estudo.

A pergunta de partida que guia todo o processo de investigação é a seguinte: quais as potencialidades e limitações que as Jornadas Pedagógicas apresentam para o desenvolvimento profissional dos professores primários em Moçambique?

A motivação para o desenvolvimento dessa investigação surge em resposta ao cenário que se desenha no contexto do ensino primário em Moçambique, uma vez que há indicações de que a despeito de todos os esforços para se formar professores, essa é ainda uma fragilidade no Sistema Nacional de Educação (SNE).

A pesquisa parte do pressuposto de que a formação inicial dos professores é apenas uma etapa da carreira docente, e ela, por si só, não é suficiente para prepará-los integralmente para enfrentarem os desafios do quotidiano na sala de aula, sendo, portanto, essencial, o desenvolvimento de actividades com vista à formação contínua dos professores.

Através dos relatórios do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, (MINEDH), como é actualmente designado o órgão máximo da Educação em Moçambique, é possível identificar alguns indicadores que evidenciam os esforços e mesmo o progresso da educação neste país nos últimos anos. Por exemplo, no que diz respeito ao ensino primário, observa-se que houve um aumento significativo da taxa de escolarização aos seis anos na 1ª classe que era de 67,3% (2009) e passou a 81,5% (2014); e a percentagem de professores sem formação pedagógica no ensino geral reduziu de 32% (2009) para 10% (2014). (MINEDH, 2015, p.12).

Por outro lado, embora o sector do ensino primário tenha conseguido aumentar significativamente o número de professores com formação pedagógica, os relatórios do MINEDH também reconhecem que nos últimos anos o sector não conseguiu atingir as metas de contratação de professores para o Ensino Primário

do 1º Grau em algumas províncias, e ainda, mais preocupante, é que apesar de todos os esforços e progressos, o rácio alunos por professor ainda é alto de modo que o fenómeno das turmas numerosas é uma realidade.

Os relatórios do MINEDH fornecem informações que indicam que o ensino primário em Moçambique ainda está diante de muitos desafios que não serão suplantados, a não ser que a qualidade do profissional de educação seja considerada como prioridade máxima.

Foi justamente para tentar resolver este problema das turmas numerosas, que o IV Conselho Coordenador do Ministério da Educação, em Agosto de 2008, deliberou a realização de Jornadas Pedagógicas como uma das formas mais eficazes para dar apoio ao professor na perspectiva de melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, do aproveitamento do aluno, especialmente no que toca à melhoria da aprendizagem com enfoque na Oralidade, Leitura e Escrita (OLE).

A questão principal que se coloca é se as Jornadas Pedagógicas têm contribuído, efectivamente, para o desenvolvimento do professor enquanto profissional do ensino.

Este trabalho surge, pois, da necessidade de se reflectir a respeito da formação contínua do professor primário e, mais especificamente, sobre as Jornadas Pedagógicas que foram criadas nesse âmbito.

Com vista a delimitar o problema, foram formuladas cinco questões de investigação, que se mostram nucleares para compreender as realidades associadas às duas escolas que fizeram parte da pesquisa:

- Qual a natureza das actividades realizadas no âmbito das Jornadas Pedagógicas?
- Qual a percepção dos directores adjuntos pedagógicos e professores sobre a eficácia das Jornadas Pedagógicas no desenvolvimento profissional dos professores primários?

- Que percepções os directores adjuntos pedagógicos e os professores têm sobre o impacto das Jornadas Pedagógicas na melhoria da qualidade das práticas de ensino/aprendizagem?
- Que necessidades de formação são identificadas pelos directores adjuntos pedagógicos e professores com vista ao desenvolvimento profissional efectivo do docente?
- Como se pode otimizar a eficácia das Jornadas Pedagógicas enquanto estratégia de desenvolvimento profissional contínuo dos professores primários?

O desejo de encontrar as respostas para estas indagações tornou-se numa força motriz para a realização desta investigação. Portanto, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa é tanto de carácter pessoal, como profissional, e espera-se que ajude a pesquisadora na sua prática como professora numa instituição de ensino em Moçambique, contribuindo para o amadurecimento do seu exercício profissional. Desse modo, a escola com a qual a pesquisadora está envolvida também será beneficiada com os resultados desta investigação.

O que justifica a realização desta pesquisa é o facto de que, embora já tenha havido outras investigações sobre formação de professores, a maioria delas discorre sobre a formação inicial de professores. Este estudo em particular, pretendeu investigar a formação dos professores em exercício, tema sobre o qual pouco ainda se escreveu em Moçambique.

Mesmo reconhecendo a existência de algumas pesquisas sobre formação contínua de professores, esta investigação particulariza-se por abordar o tema relacionando-o com o desenvolvimento profissional do professor do ensino primário, vertente sobre a qual, ainda há pouca literatura no contexto moçambicano.

Entre outros trabalhos que foram identificados em Moçambique, destacam-se os estudos desenvolvidos por Dzvimbo & Lima (1996), Niquice (2006), Donaciano (2006), Nivagara (2013), Macatane (2013). Ainda que se reconheça o contributo que estes estudos trazem neste campo de pesquisa, tendo em consideração a

relevância do assunto, pode-se afirmar que a literatura sobre o tema, no país, ainda se mostra escassa. Este facto reforça a tese de que ainda existe campo de pesquisa dentro do assunto proposto, formação contínua, especialmente quando relacionada com o desenvolvimento profissional do professor, que é ainda um eixo pouco explorado.

A relevância desta pesquisa reside ainda, na produção de novos conhecimentos em termos de estratégias para o processo de desenvolvimento profissional dos professores do ensino primário, que poderão tornar-se um contributo concreto para as duas escolas que integram a pesquisa, e não só, dado que o conhecimento gerado poderá, também, beneficiar outras escolas primárias de Moçambique.

Além disso, uma vez que o tema da formação contínua e desenvolvimento profissional não se restringe aos professores do ensino primário, outros níveis de ensino poderão vir a beneficiar dos resultados desta investigação.

Em termos de estrutura a presente tese está organizada em três partes, que, por sua vez se subdividem em capítulos conforme se descreve a seguir:

A primeira parte apresenta um enquadramento teórico e conceptual que foi, por sua vez, estruturado em três capítulos. No primeiro, discute-se a cultura e a identidade profissional docente, o que implica reflectir sobre o que significa ser professor. O segundo capítulo aborda os principais modelos de formação contínua e desenvolvimento profissional docente, enquanto que o terceiro capítulo apresenta o tema da formação de professores e o desenvolvimento profissional, mais especificamente no contexto moçambicano, local onde decorre a pesquisa.

A segunda parte refere-se ao enquadramento metodológico, onde se procura apresentar a trajectória utilizada para o desenvolvimento desta investigação. Também a segunda parte se organiza em três capítulos. O quarto capítulo descreve o paradigma da investigação e a natureza do estudo, ao passo que o quinto capítulo apresenta a caracterização do objecto e dos participantes no estudo. O sexto capítulo detalha as técnicas de recolha de dados utilizadas e

esclarece os passos seguidos no tratamento dos dados recolhidos.

A terceira parte da pesquisa é onde se apresentam e discutem os resultados obtidos através da triangulação dos dados recolhidos em diálogo com o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Esta parte da tese possui também três subdivisões que correspondem às três grandes categorias que foram utilizadas para a análise dos dados. Estas são, respectivamente, a natureza das Jornadas Pedagógicas que corresponde ao sétimo capítulo, a pertinência das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional, que corresponde ao oitavo capítulo, e a avaliação das Jornadas Pedagógicas, na perspectiva dos participantes que corresponde ao nono e último capítulo dessa secção.

O trabalho culmina com a conclusão, que apresenta uma síntese das principais teses produzidas no decorrer da pesquisa e a apresentação de algumas reflexões feitas a partir das questões de investigação propostas e em consonância com o quadro conceptual apresentado e os resultados empíricos.

Sem qualquer pretensão de ser exaustiva, a tese apresenta, nesta última parte, algumas recomendações sobre como as Jornadas Pedagógicas podem tornar-se mais eficazes como estratégia de formação contínua, contribuindo, assim, para um desenvolvimento profissional dos professores também mais eficaz.

A tese termina com as referências bibliográficas mobilizadas no decurso do estudo e com a apresentação dos apêndices referidos ao longo deste documento.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

Capítulo 1 - Cultura e identidade profissional docente: o significado de ser professor

O pensamento que embasa esta pesquisa é que, a formação contínua, quando bem planificada e realizada o mais próximo possível da realidade do professor, ou seja, na escola, pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Entretanto, reflectir sobre este assunto, requer inicialmente, uma revisão, embora que breve, do significado de alguns termos que serão utilizados com frequência ao longo desse trabalho.

O primeiro conceito é formação. Uma vez que o termo formação é susceptível a múltiplos sentidos, mesmo dentro da área de conhecimento da educação, é pertinente clarificá-lo. De um modo geral, o termo formação está associado à ideia de preparação para o desempenho de uma actividade específica. Nas palavras de Pacheco e Flores (1999) “formação é a preparação para o domínio de uma actividade num dado contexto de trabalho” (p.126).

O relatório denominado Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015 apresenta o seguinte conceito de formação:

formação é uma actividade realizada de modo pré-profissional, com base em diversas áreas disciplinares, assumindo o carácter teórico e prático, centrada em métodos e sistemas gerais de ensino-aprendizagem, psicopedagogia e didáctica de indivíduos a exercer futuramente a função docente de modo a conduzir à integração e transferência dos conhecimentos e habilidades (MINEDH,2017, p. 57).

Portanto, formação é mais do que apenas treino, formação pressupõe embasamento teórico, pressupõe um diálogo entre teoria e prática. A formação é um elemento fundamental para que haja qualidade na prática do profissional do docente.

O segundo termo a ser definido é formação contínua. Uma vez que esse conceito está em permanente elaboração, e existem algumas distorções quanto ao seu uso, ele é analisado inicialmente, a partir do que não é “formação contínua” para poder entender claramente o seu significado, na perspectiva desta pesquisa.

Assim, convém salientar que a formação contínua não consiste, apenas, num processo de actualização científica, didáctica ou pedagógica, que ocorre eventualmente através de cursos, capacitações ou reciclagens. Ou seja, o conceito de formação contínua não está circunscrito nos eventos de actualização, mas pelo contrário, a expressão abarca um significado mais amplo, como defende esta pesquisa, alicerçada em vários autores como se mostra a seguir.

Ribeiro (1989, citado por Pacheco & Flores, 1999) entende formação contínua como o conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do processo de indução profissional, e que visa aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da educação a proporcionar aos educandos.

Nessa perspectiva, formação contínua é a formação que fornece elementos que podem possibilitar o professor a repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional. (Alarcão & Canha, 2003; Imbernón, 2009; Lobo, 2015).

O propósito da formação contínua segundo Noffs (2016) consiste em: “promover a actualização e o aprofundamento do conhecimento, como um requisito natural do trabalho em face ao avanço dos conhecimentos no campo das tecnologias, com vista a melhoria no trabalho na escola” (p.39).

A autora referida, no parágrafo anterior, advoga que formação contínua de professores deveria possibilitar a reflexão sobre a prática, e o surgimento de novos conhecimentos e, como fruto disso, favorecer o desenvolvimento profissional do

docente, o que nem sempre ocorre em encontros eventuais de formação para os professores em exercício.

Todo o esforço empreendido para formar o professor continuamente, ou seja, no exercício da sua função, justifica-se pelo facto de que a docência ser uma profissão, e, como profissional, o professor precisa buscar novos conhecimentos para desempenhar bem, o papel que ocupa dentro da sociedade.

Clarificados esses dois termos que serão utilizados ao longo deste trabalho, a seguir procura-se analisar o tópico referente à cultura e à identidade profissional docente, ou por outras palavras, o que significa ser professor.

Como ponto de partida, apresenta-se uma análise mais aproximada dessas duas vertentes, a identidade e a cultura da profissão, sem desconsiderar a cultura da escola que será mencionada, uma vez que ela é o espaço da actuação do professor.

Nesta investigação assume-se a ideia de que o professor é um profissional de ensino e se procura descrever a especificidade da função e a natureza do saber profissional docente.

No que diz respeito à construção da identidade, é assunto em pauta nas discussões tanto de sociólogos, como psicólogos e antropólogos. A ideia de identidade refere-se em linhas gerais o que caracteriza alguém ou alguma coisa. É o que dá sentido de pertença a um grupo profissional, uma vez que todos partilham uma cultura comum.

Nesta investigação quando o termo identidade do professor é utilizado, ele refere-se à ideia de imagem que ele passa e que ele tem de si mesmo, ou seja, aquilo que caracteriza um professor. Portanto, falar de identidade do docente, enquanto profissional, significa reflectir sobre a imagem, a percepção que ele tem de si mesmo e que a sociedade tem a respeito dessa profissão.

É notório que a imagem do professor tem passado por mudanças significativas no decorrer do tempo, pois não é algo estático. Além disso, ao se pensar na profissão docente é necessário perceber que ela envolve vários níveis de ensino e áreas diferentes, o que torna o seu conceito um desafio.

Formosinho e Ferreira (2009) alertam sobre o facto de que existem concepções conflituais sobre o que significa ser professor. Existem representações diferentes no imaginário do próprio docente e da sociedade quando pensa nesta profissão. Isso implica a sua identidade, ou seja, a visão de si mesmo como profissional.

Parafraseado Nóvoa (1999), existe um paradoxo entre a visão idealizada do que significa ser professor e a realidade concreta. O autor sublinha que embora existam níveis elevados de abandono, insatisfação e desmotivação, bem como uma ausência de reflexão crítica sobre a sua própria acção profissional, também por outro lado, existe ainda, algum tipo de prestígio ao se exercer a profissão docente.

Nesta pesquisa concordamos com Imbernón (2009) na sua obra sobre as novas tendências da formação permanente, na qual o autor sublinha que o reconhecimento da identidade permite ao professor interpretar melhor o seu trabalho, interagir melhor com os outros. Isso significa que a identidade do professor e como ele desempenha a sua profissão em muito depende da percepção que ele tem do seu papel, bem como as pessoas à sua volta têm da profissão do professor.

Quanto à identidade e cultura do professor e o seu ofício, é fundamental esclarecer o que é que significa ser professor, o conceito de profissão para depois aplicar o conceito de profissionalidade à realidade docente.

Para analisar adequadamente o papel do professor enquanto profissional, o ponto de partida é o entendimento do próprio termo. Para tal, esta pesquisa leva em conta a contribuição de Sapato (2016, p.58) que recorreu a uma análise etimológica do termo no afã de elucidar o seu significado:

A palavra professor tem origem no latim, vem de “professus” que significa pessoa que declara em público ou aquele que afirma publicamente. Esta palavra por sua vez é derivada do verbo “profitare” que do mesmo modo significa afirmar ou declarar publicamente. É formado de “pro” à frente, e “fateri” reconhecer.

Neste contexto, o referido autor desenvolve a questão, um pouco mais numa abordagem acerca da figura do professor em Moçambique, especialmente do primeiro ciclo. Ele afirma que no passado a figura do professor era respeitada, bem-conceituada e que os candidatos a essa profissão faziam essa opção por uma questão de vocação. Entretanto, actualmente a escolha tornou-se uma opção em tempo de crise de emprego. A possibilidade de uma formação mais rápida no sistema 10^a.+1 (que significa décima classe mais um ano de formação como professor), tornou-se uma boa oportunidade para muitos a despeito da falta de vocação para o ofício. Assim, na opinião de Sapato, actualmente, a figura do professor no contexto Moçambicano, perdeu muito do seu prestígio, devido a esse factor e, conseqüentemente, o mau desempenho da profissão (Sapato, 2016, p. 57).

Formosinho e Ferreira (2009) apontam cinco tipos de percepções sobre o que significa ser professor: missionária, militante, laboral, burocrática e romântica. Os autores esclarecem que a visão missionária é aquela que vê o professor como um ser vocacionado para o ensino, alguém que tem um chamamento, uma missão que deve ser cumprida. Por sua vez, a concepção militante é aquela que vê o professor como um agente social. Na perspectiva laboral o professor assume-se e é visto como um trabalhador qualificado, alguém que faz parte de uma carreira que tem uma natureza sindical. A percepção burocrática vê o professor como um cumpridor de normas e regulamentos e por último a concepção romântica é aquela que vê o professor na perspectiva artística, onde o que mais se valoriza é a criatividade e a relação do professor com os seus alunos.

Dessa forma, a maneira como o próprio professor se identifica, o que ele pensa de si mesmo e do seu ofício afecta o seu desempenho profissional. Nessa vertente, é crucial que o professor tenha clareza de quem ele é e qual a sua função social,

quais as suas responsabilidades e o que a sociedade espera dele no exercício da sua profissão.

Neste contexto, o questionamento a respeito de ser ou não a actividade docente uma profissão é basilar. Há opiniões contraditórias a esse respeito, de forma que é necessário revisitar o conceito de profissão e a sua relação com termos correlatos como profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, para então reflectirmos sobre a profissão docente.

De acordo com o documento denominado Classificação Nacional de Profissões de Moçambique , “uma profissão é definida por um conjunto de tarefas que concorrem para a mesma finalidade e que pressupõem conhecimentos semelhantes” (CNPM, 2012, p.13).

Ou, por outras palavras, profissão é um determinado trabalho ou actividade desenvolvida dentro da sociedade que, de modo geral, é exercida por um profissional qualificado para tal. No sentido mais amplo da palavra, o conceito de profissão refere-se a uma ocupação, ou seja, uma actividade produtiva que um indivíduo desempenha perante a sociedade onde está inserido.

Existem vários aspectos que caracterizam uma profissão. Nóvoa, (1991) no seu artigo elenca várias características, entre elas: uma profissão tem um saber especializado, se expressa através de um vocabulário técnico, adquirido no decorrer de uma longa formação escolar; tem um controlo de admissão à profissão; tem um código deontológico profissional, possui autonomia profissional; se organiza numa associação profissional; busca condições de trabalho adequadas, e tem uma orientação para o cliente e ou para um ideal de serviço.

Sendo assim, o termo profissão está associado à ideia de profissionalidade, expressão adoptada nas obras de Roldão. A autora apresenta um conceito breve, mas que incluem vários aspectos que caracterizam uma profissão: “profissionalidade é um conjunto de atributos, que foram socialmente construídos

e que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (Roldão, 2005, p.108).

Em outra das suas obras, Roldão (2000) aprofunda o conceito de profissionalidade enriquecendo-o com uma perspectiva analisada sob vários ângulos como se pode constatar:

Profissionalidade é uma função social autónoma e reconhecível, a posse e produção de um saber específico para o desempenho dessa função; o poder sobre o exercício da actividade, ao nível da decisão apoiada no saber, e legitimada por ele; a competência reflexiva: auto-analítica, meta-avaliativa, sobre a própria actividade, a reciprocidade e trocas de (conhecimento e de serviços) entre parceiros de profissão, a pertença a uma comunidade profissional com a cultura e identidade própria (p. 5).

Nessa conformidade, esta pesquisa defende o pensamento de que a profissionalidade consiste no conjunto de saberes e capacidades de que uma pessoa dispõe para o desempenho das suas actividades relativas ao seu ofício. Deste modo, o termo profissionalidade é mais amplo em relação à profissionalização.

A expressão profissionalidade está relacionada à qualidade da prática profissional e se torna num termo mais abrangente que envolve a integridade do fazer docente, ou seja, envolve o desenvolvimento profissional e desenvolvimento das suas habilidades e competências para o exercício da sua profissão. Deste modo, é impossível dissociar isso da identidade docente e dos saberes que lhes são necessários para o exercício do seu ofício.

Parafraseando Roldão (2005) o termo profissionalidade é sempre relacionado ao de desenvolvimento profissional, entendido como um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida activa do professor, ao passo que para a mesma autora, o termo profissionalização está circunscrito à etapa de formação inicial, que termina com a certificação do aluno e com o reconhecimento de sua competência para exercer a profissão docente.

Outro termo correlato é profissionalização. Esta palavra refere-se às condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade. Segundo Libâneo (2015), essas condições que a profissionalização abrange incluem vários aspectos:

A formação inicial e contínua nas quais o professor aprende e desenvolve competências, habilidade e atitudes profissionais, remuneração compatível com a natureza e exigências da profissão, condições de trabalho, recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, prática de organização e gestão. (Libâneo 2015, p. 69).

Finalmente, para uma compreensão mais completa no que se refere a uma profissão, cabe destacar ainda o conceito de profissionalismo. O termo profissionalismo, ainda na óptica de Libâneo, (2015, p. 69) refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade da profissão, o que inclui o comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional.

Considerando esses conceitos cabe o questionamento: a função de professor pode ser vista como uma profissão?

Roldão (2005) no seu artigo a “profissionalidade docente em análise”, apresenta vários argumentos a favor da actividade do professor como uma profissão. Primeiramente, ela afirma que a docência é uma profissão pois é uma função social autônoma e reconhecível e, além disso porque para o seu bom desempenho, o indivíduo precisa de saberes específicos. Outro argumento apresentado pela autora é o facto de que os professores pertencem a uma comunidade profissional com a cultura e identidade próprias. Todos esses aspectos caracterizam uma profissão.

Formosinho e Ferreira (2009) corroboram com o pensamento de Roldão (2005) e Libâneo (2015) e argumentam que o próprio uso das expressões classe docente ou corpo docente já tipificam que se está diante de um grupo ocupacional homogêneo e, portanto, defendem a ideia da profissão docente.

Apesar do facto de que dentro da profissão docente existam tantas diferenças em termos de níveis de formação, estilos e modos de ensinar, situação profissional, o que explicita uma heterogeneidade dentro desse grupo, o facto de que se trata de uma classe, uma profissão é inquestionável. (Roldão, 2005; Formosinho & Ferreira, 2009 & Libâneo, 2015).

Como em qualquer profissão se espera um determinado resultado em função do trabalho realizado, no caso da acção docente, o que se espera é que o aluno aprenda. Como profissional, a tarefa do professor é o ensino, função que este desempenha numa determinada instituição, sendo a sua acção baseada em algum tipo de teoria, explícita ou implícita, e desenvolvida em torno de um currículo, dirigida ao crescimento educativo dos seus alunos.

Desse modo, faz parte da profissão docente o exercício do trabalho pedagógico. Segundo Tardif (2014), ao se pensar no processo como um todo existem três vertentes: a pedagogia, os alunos e a instrução. Do ponto de vista do trabalho, a pedagogia é a tecnologia utilizada pelos professores em relação ao seu objecto de trabalho que são os alunos, para obter o resultado do trabalho que é a socialização e a instrução.

Entende-se pedagogia, neste contexto, como o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir os seus objectivos no âmbito das interações educativas com os alunos.

A profissão docente, como qualquer outra, precisa de ter a sua função social claramente explicitada e isso ocorre à medida que são operacionalizadas com clareza as competências que são requeridas para o profissional desempenhar adequadamente aquela profissão.

O exercício de qualquer profissão exige do profissional, alguns saberes que fundamentem a sua prática. No caso específico dos professores os saberes profissionais inerentes ao seu desempenho envolvem um conjunto de habilidades. Quais seriam, então, os saberes que servem de base para o ofício de ser professor?

Esta investigação optou pela expressão “saberes docentes”, ao invés de apenas saber docente, por entender que os saberes vêm de várias fontes e momentos diferentes da história de vida e da carreira profissional. Nessa linha, concordamos com Tardif que afirma que existe uma diversidade de saberes que o professor adquire ao longo da sua caminhada profissional os quais são dinâmicos e temporais. O autor assim argumenta, pois, os saberes não são estáticos, mas pelo contrário, são construídos ao longo da carreira, e são temporais, pois, são adquiridos em todo o tempo, no contexto de uma história de vida (Tardif, 2014).

Esses saberes são conhecimentos que são adquiridos de diferentes formas seja através de instrução formal, experiência pessoal, contacto com outros professores ou outras fontes.

Formosinho classifica os saberes docentes em teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos. (Formosinho, 2009).

Por sua vez, Tardif (2014) discorre sobre a natureza desses conhecimentos e separa os saberes docentes nas seguintes categorias: os conhecimentos científicos, adquiridos nos cursos universitários, os técnicos próprios da acção docente, que consistem em habilidades destrezas adquiridas na prática e os conhecimentos racionais, baseados em argumentos valores e crenças implícitas.

Os professores possuem conhecimentos que fundamentam a sua prática, que envolve, portanto, vários saberes, competências e valores. Portanto, isso envolve desde o conhecimento pedagógico geral que se refere aos princípios e estratégias de gestão e organização da classe, como o conhecimento dos programas ou questões ligadas ao conteúdo, e por fim, envolve até mesmo o conhecimento dos alunos para que possa ensinar bem.

Mabota (ibid.) aponta a necessidade da formação de docentes em três grandes áreas. Embora o autor se refira a formação do professor ao nível superior, as categorias são também aplicáveis aos saberes necessários aos professores que ensinam nos demais níveis. O autor destaca a existência de três tipos de saberes na

carreira docente, nomeadamente, a formação técnico-científica, a pedagógica e a política. A primeira refere-se aos saberes relativos ao conteúdo específico do que o professor deve ensinar; o saber pedagógico refere-se à gestão do currículo que implica a capacidade de definir objectivos, seleccionar conteúdos, métodos e acima de tudo, estabelecer uma relação professor-estudante que facilite a aprendizagem. A formação política é a dimensão humana dos saberes que envolvem a profissão, pois antes de ser um técnico ou um especialista, o professor é um ser humano (p.152).

O domínio dos conteúdos a serem ensinados é fundamental, mas a formação de professores não se pode limitar aos saberes cognitivos, deixando de lado os aspectos relacionados às competências pedagógicas, bem como as competências pessoais. Esta última dimensão está directamente relacionada com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, com o saber ser, saber comunicar, saber partilhar, e relacionar-se com outros, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal.

Quando se forma o professor, elegendo apenas uma das três áreas em detrimento das outras, isso cria lacunas no desempenho posterior do profissional docente no seu trabalho quotidiano. Desse modo, sublinha-se que, ao se desenvolver uma formação de professores é preciso tomar em conta três dimensões fundamentais: a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o acto educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, autopercepção, motivações e expectativas).

Tardif (2014) defende que o saber docente é um saber social por várias razões entre elas: primeiramente porque é um conhecimento partilhado por todo o grupo de professores de uma mesma instituição, ou grupo de escolas, às vezes de um mesmo nível ou em outros casos de níveis diferentes. Entretanto, o argumento principal do autor é que o saber docente é social porque se adquire no contexto. Nas suas palavras: “é um saber social porque se adquire no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função

dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional” (p.14).

Esta concepção do saber docente permite-nos concluir que este é plural e temporal, pois é vasto, múltiplo, e a sua aquisição não ocorre instantaneamente numa formação, mas, é um saber adquirido no contexto de uma carreira profissional.

Deste modo, para além dos conhecimentos científicos, adquiridos nos cursos de formação de professores, é preciso considerar os saberes experienciais, que embora, recebam nomes diferentes pelos diversos autores, eles são defendidos unanimemente (Oliveira-Formosinho, 2009; Tardif, 2014).

É no exercício das suas funções e na prática da sua profissão, que os docentes desenvolvem saberes específicos, baseados no seu trabalho quotidiano e no conhecimento do seu meio. Tardif (2014) afirma que esses saberes brotam da experiência e são por elas validados.

O que podemos até aqui reter é que os saberes científicos adquiridos na formação precisam ser articulados com os saberes adquiridos na prática.

Esta pesquisa sublinha que para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É diante do confronto com as condições da profissão no quotidiano escolar, como implementador do currículo, que o professor desenvolve novos saberes. Os professores crescem à medida que partilham dos saberes uns com os outros através de sugestão de material didático, quando discutem sobre como fazer uma actividade, como organizar a aula, ou ainda, quando trocam informações sobre os alunos, e juntos planificam avaliações.

Portanto, esses saberes experienciais são como o núcleo vital do saber docente, através do qual e a partir do qual os professores se desenvolvem profissionalmente.

Capítulo 2 - Modelos de formação contínua e desenvolvimento profissional docente

A compreensão dos modelos de formação contínua e de desenvolvimento profissional docente passa pelo estabelecimento de algumas fronteiras conceptuais entre o desenvolvimento

profissional e a formação contínua. Neste capítulo procura-se clarificar o significado da expressão desenvolvimento profissional, uma vez que a expressão formação contínua já foi explicitada no capítulo anterior. Entretanto, a expressão formação contínua, é revisitada, mas apenas com o propósito de elucidar as diferenças entre os dois termos. Estabelecidas estas bases, procura-se reflectir sobre os modelos que têm sido utilizados para a formação de professores sob a perspectiva de diversos autores.

2.1 Desenvolvimento profissional e formação contínua – clarificação conceitual

Na perspectiva de Day (2001), desenvolvimento profissional refere-se a:

Todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes para a qualidade da educação na sala de aula (p. 20).

O autor caracteriza desenvolvimento profissional como um processo individual, e colectivo, e sumariza aquilo que ocorre no processo, nos seguintes termos: “os professores enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e aumentam seu compromisso com os propósitos morais do ensino” (Day,2001, p. 21).

Seguindo na direcção apontada por Day (2001) o que se pode observar é que o resultado do desenvolvimento profissional é um compromisso com a qualidade do ensino, e isso ocorre através de uma contínua reflexão sobre a prática. Os ajustes, a renovação, a inovação e o crescimento da prática docente, são reflexos de um processo de desenvolvimento do docente como profissional.

Por sua vez, Oliveira-Formosinho (2009) entende o desenvolvimento profissional como:

Um processo contínuo de melhoria das 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 (p.226).

Em contrapartida, Silva, (2016) concebe desenvolvimento profissional não como uma acção isolada, mas como uma conquista colectiva, que vai desde a formação profissional, técnica, até a capacidade de trabalhar de forma compartilhada. Ou seja, para a autora, desenvolvimento profissional refere-se a “todas as acções realizadas pelos professores no crescimento das competências em termos de práticas que conduzem a repensar sua prática pedagógica, partindo de reflexão, acho e nova reflexão na interação coma escola” (p. 49).

Já na concepção de Garcia (1999, p. 144), desenvolvimento profissional é: “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

O conceito de desenvolvimento profissional é ampliado por Imbernón (2009, p. 44) quando afirma que:

Desenvolvimento profissional é um conjunto de factores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional [...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objectivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.

Partindo destas definições, a primeira reflexão que se pode fazer é que o desenvolvimento profissional docente é algo mais amplo do que simples iniciativas de formação contínua. Portanto, os cursos de formação docente, e outros eventos esporádicos que visam à capacitação ou actualização do professor, nem sempre produzem essa revisão e renovação do engajamento do processo de ensino e aprendizagem, como Day sugere. A participação em eventos esporádicos não garante a melhoria da prática do docente. Isso significa que a formação contínua não leva, necessariamente, ao desenvolvimento profissional.

Na perspectiva dos autores supracitados, a finalidade do processo de desenvolvimento profissional não se restringe ao enriquecimento pessoal do docente, mas também traz benefícios para os alunos e influencia na qualidade do processo educativo como um todo. Portanto, à medida que o professor adquire novos conhecimentos profissionais e práticos, se há de facto desenvolvimento profissional, isso reflecte-se na sua acção docente, e na melhoria do seu desempenho, de modo que o processo de ensino e aprendizagem é favorecido.

Esclarecido o conceito de desenvolvimento profissional de que partimos, é fundamental incluir ainda algumas particularidades que fazem a distinção entre este termo e a formação contínua, de modo a estabelecer as fronteiras entre essas expressões. Isto torna-se necessário por se ter percebido na literatura estudada que, muitas vezes esses termos têm múltiplos sentidos, dependendo da perspectiva dos diferentes autores. Para alguns autores as expressões são sinónimas, enquanto para outros, elas estão relacionadas, mas são duas coisas distintas.

Libâneo (2015) refere-se à formação contínua como uma das funções da organização escolar e defende que ela é condição fundamental para que haja a educação permanente e desenvolvimento pessoal, cultural e profissional do professor.

Na percepção de Oliveira-Formosinho, (2009) os dois termos: formação contínua e desenvolvimento profissional têm uma estreita ligação. São expressões descritas como perspectivas diferentes de uma mesma realidade, que é a educação permanente. Entretanto, a autora sublinha que embora estejam ligadas, as duas expressões não são sinónimas e adverte: “os termos formação permanente, formação contínua, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria, desenvolvimento de professores etc. são termos utilizados muitas vezes sem matizes, como se referissem a uma mesma realidade”, mas fica evidente nas suas obras que não são a mesma coisa (p. 223).

Oliveira-Formosinho (2009) contrasta desenvolvimento profissional e a formação contínua nos seguintes termos: enquanto a expressão formação contínua se limita

a um processo de ensino e formação, a designação de desenvolvimento profissional é vista como um processo de aprendizagem e crescimento. Ela ainda menciona que o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto.

O que se pode concluir é que o conceito de desenvolvimento profissional é mais amplo do que o de formação contínua, possibilitando uma formação mais integral e colegial dos envolvidos e abarcando vários processos que constituem a trajetória de vida de um professor. Além disso, são vários os aspectos que envolvem essa formação, sejam pessoais, escolares e profissionais, além de ser um processo em contexto e mais vivencial do que meramente informativo (Garcia,1999; Nóvoa,1999 & Oliveira-Formosinho, 2009).

A expressão desenvolvimento profissional, em certo sentido, surge para superar a dicotomia tradicional entre formação inicial e os outros tipos de aperfeiçoamento posteriores que são identificados como formação contínua. Nessa perspectiva, a formação inicial e a contínua devem ser vistas como duas fases de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais (Ribeiro,1989; Garcia, 1999; Oliveira-Formosinho, 2009).

Entre os que acentuam as diferenças entre a formação inicial e em serviço está Garcia (1999) que ao discutir o tema formação, opta por um esquema sequencial que identifica as diferentes fases da formação dos professores, diferenciando formação inicial, formação durante o período de iniciação e o desenvolvimento profissional, embora defenda que essas fases fazem parte de um único processo e devem ser vistas de forma integral.

Nesse contexto, este trabalho defende que a expressão desenvolvimento profissional é mais ampla, pois, nem toda a formação necessariamente culmina com o desenvolvimento profissional do professor. Embora se reconheçam as diferenças entre formação e desenvolvimento profissional sublinha-se a impossibilidade de se fragmentar esses momentos, como se fossem coisas

estanques e independentes, pois eles fazem parte de um processo como um todo (Ribeiro, 1989; Garcia,1999; Silva,2000).

Esta investigação ressalta ainda, que a formação contínua se insere no processo dos professores não como um mecanismo de substituição, ou complementação da formação inicial, mas, como um elemento de continuidade que contribui para o desenvolvimento profissional do docente, quando bem planificado e realizado. Além disso, que a formação é um processo dinâmico e contínuo, que começa com os anos antes do exercício da profissão, com a formação chamada inicial, mas que se prolonga por toda a vida.

Ao se reflectir sobre o tema da formação de professores é fundamental que se parta do princípio de que esse fenómeno pode ser visto sobre variadas perspectivas. Tão somente, se fragmentarmos a expressão “formação de professores”, isso já abre um leque de possibilidades para reflexão. O termo formação traz no seu interior uma infinidade de perspectivas, como por exemplo, é possível reflectir sobre as diferentes modalidades como elas ocorrem, é possível focar na formação inicial ou em serviço, ou ainda pensar nos diferentes níveis de formação etc.

Ao passo que, quando se pensa na expressão “de professores” é possível também pensar no professor sob diferentes ângulos, por exemplo, o professor enquanto pessoa, aspectos relacionados aos seus saberes, ou as diferentes fases da sua carreira profissional etc.

O que isso significa é que a formação de professores é um tema abrangente. Para o presente estudo o foco escolhido é a formação contínua, e a sua relação com o desenvolvimento profissional docente.

Garcia (1999), visualiza a complexidade do fenómeno da formação de professores e os diversos factores que envolvem esse processo através da imagem apresentada na figura 1.

Figura 1 Fundamentos, estrutura e processos de formação de professores



Fonte: Garcia (1999)

A figura 1 permite visualizar não apenas o sumário das fases da formação de professores, mas os diversos aspectos que fundamentam e influenciam o processo como um todo. O autor inclui, por exemplo, as diferentes estruturas de racionalidade ligadas à escola, o currículo e o ensino como tarefa do professor, que precisam ser levados em conta quando se desenvolve qualquer processo de formação de professores.

Esses são eixos fundamentais que permitem diferentes olhares sobre a formação docente. O que se pensa sobre cada um desses aspectos, bem como sobre o que é educação, e a sua finalidade, vai servir de base para a acção educativa. Portanto, cria-se um referencial conceptual que gera teorias e modelos que influenciam a maneira como se formam os docentes.

O que se pretende nesta secção é identificar as diferentes perspectivas com relação aos paradigmas ou modelos que norteiam os processos formativos, notadamente os de formação contínua e desenvolvimento profissional.

2.2 Modelos de desenvolvimento profissional

De acordo com Chanon (2006) “um modelo é uma forma de representação abstrata de um fenómeno ou uma situação-objecto, cujas características e evolução se desejam descrever, prever ou explicar” (p.91).

Os modelos não se formam num vácuo. Ao longo do tempo, vão sendo formuladas teorias educacionais sobre como as pessoas aprendem, e esses pressupostos funcionam como um fio condutor do processo educacional.

Uma teoria é o que embasa a acção. A função da teoria consiste, portanto, em oferecer aos educadores razões para agir dessa ou daquela maneira. Uma teoria é um conjunto de representações que guiam os educadores na sua prática, é um tipo de padrão, ou guião formalizado que conduz a acção educativa.

Quando se pensa, portanto, na formação de professores, não se pode ignorar que existem diversas teorias e que estas influenciam a criação de modelos, que conseqüentemente se refletem na forma como esses processos ocorrem, uma vez que se trata de uma prática educativa. Ou seja, a formação de professores vai ser realizada com base em pensamentos, em concepções subjacentes, que vão estruturar a acção da prática, como por exemplo, como se concebe a educação, qual é o papel do professor, etc. Portanto, sustentados nessas teorias e princípios são desenvolvidos os paradigmas ou modelos de formação de professores que refletem essas orientações conceptuais, ou conjunto de ideias.

À medida que os modelos se vão formando, vão sendo adoptadas nomenclaturas diferentes, de acordo com a perspectiva de cada autor. A seguir são apresentados alguns dos principais modelos de formação contínua e desenvolvimento profissional docente.

Candau (2001) apresenta dois modelos: o modelo tradicional e o novo modelo de formação. A mesma classificação que também é defendida por Alarcão (2001), sendo que a segunda autora inclui na sua perspectiva uma terceira vertente que ela denomina um paradigma emergente. Ambas as autoras contrastam o clássico e o tradicional, sendo que Alarcão chama o novo modelo de paradigma pós-moderno e defende que existe ainda outro que ela chama de paradigma emergente. Embora para a autora eles sejam paradigmas de formação distintos, o que se percebe é que ambos têm características muito semelhantes, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem explicitados nesses modelos fundamentam-se na concepção de que o conhecimento é construído nas interações sociais e deve ser desenvolvido através da investigação e da reflexão.

Para as referidas autoras a perspectiva clássica de formação enfatiza a reciclagem, com o sentido de voltar a actualizar a formação recebida, é um paradigma voltado para a transmissão de conhecimento, ao passo que a nova perspectiva de formação de professores é mais reflexiva, mais contextual e conseqüentemente, mais inovadora.

Com base nas duas autoras acima mencionadas, o que se percebe é que esse novo modelo que surge em contraposição ao modelo tradicional, e é um processo de formação desenvolvido tomando em conta três aspectos essenciais, o primeiro é a escola como locus de formação contínua; o segundo aspecto é a valorização do saber docente uma vez que esse modelo enfatiza a troca de experiências entre os pares, e o terceiro aspecto é o ciclo de vida dos professores, uma vez que isso influencia na interação entre os docentes. Professores mais experientes podem apoiar os que estão nas fases iniciais da carreira profissional, e em contrapartida, os mais novos podem motivar, com suas ideias mais inovadoras, os professores em fim de carreira.

Por sua vez, Silva (2000) aponta três modelos de referência para as práticas de formação de professores, os quais têm inerentes, distintas racionalidades e concepções do processo de aprendizagem e da formação. São eles: o modelo transmissivo, o experiencial e o centrado na análise.

O primeiro modelo, que a autora denomina de transmissivo, fundamenta-se na racionalidade técnica e instrumental. Este modelo é orientado para as aquisições de conhecimento e é distanciado da realidade dos sujeitos. Ou seja, o modelo confere à objectividade e à realidade exterior total autonomia e independência perante os sujeitos. Neste caso, os docentes recebem a formação de forma passiva. A ênfase é a técnica e instrumental.

Quanto ao modelo experiencial, a autora defende que este é centrado no processo e que valoriza os sujeitos e as suas experiências, ou seja, a racionalidade nesse modelo é prática. Ao contrário do primeiro modelo, este orienta-se para a interioridade dos sujeitos em formação, valorizando a experiência vivida, a sua interpretação e construção de significado. Portanto, essas experiências são construídas na interacção com o meio-social, cultural, físico, etc. Silva sublinha que esse tipo de práticas de formação está numa dimensão interpretativa.

O último modelo, segundo a classificação de Silva, é o centrado na análise, sendo dirigido por uma racionalidade crítica e emancipatória e privilegiando a capacidade de análise que o processo de formação favorece.

Diante dos três modelos acima mencionados, percebe-se que eles apontam para dois extremos opostos de igual forma, como foi defendido por Candau e Alarcão, respectivamente, uma abordagem mais tradicional e outra mais inovadora. A diferença, entretanto, apontada por Silva é que a terceira autora inclui uma perspectiva intermediária entre esses dois extremos. Ou seja, para além do modelo transmissivo, que é o mesmo que o tradicional e a vertente mais inovadora que é o modelo emancipatório, a autora inclui um modelo mais central que ela denomina de experiencial.

Nesta pesquisa seguimos Tardif (2002), quando afirma, a respeito da perspectiva tradicional, que essa concepção dominou, e de maneira geral, domina ainda, todas as visões de formação de professores. Na realidade, o modelo transmissivo não se mostra eficaz porque é tendencialmente cognitivo, e não parte das necessidades reais que os professores enfrentam no contexto de sala de aula.

Entretanto, no que concerne ao modelo intermediário, chamado de experiencial, esta pesquisa defende que é um modelo pertinente, aplicável, e constitui um grande avanço no sentido da valorização do docente enquanto profissional, e o seu crescimento através das práticas colaborativas. Esse segundo modelo pode, se for bem aplicado, criar espaço para o terceiro modelo que é ainda mais profundo. O nível que Silva chama de emancipatório é o que pode produzir verdadeiramente o desenvolvimento profissional, pois, está alicerçado na reflexão e análise crítica do professor a respeito da sua própria prática.

Outra perspectiva é apresentada por Oliveira-Formosinho (2009). Com base nos seus estudos é possível identificar cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente: modelo formação e de desenvolvimento profissional autónomo, o modelo baseado na observação e apoio profissional mútuo, o modelo baseado em projectos, o modelo realizado por meio de cursos de formação e, finalmente, o modelo que ocorre através da pesquisa-ação.

O primeiro deles é o modelo de desenvolvimento profissional autónomo. Conforme o nome sugere, nesse modelo, os professores aprendem sozinhos, seja através de leituras, pesquisa, e pondo em práticas estratégias mais inovadoras no seu quotidiano. As premissas que fundamentam esse modelo são as seguintes: “Os indivíduos são capazes de aprendizagem autodirigida e autoindicada; os indivíduos são os melhores juízes das suas necessidades; os indivíduos estão mais motivados quando selecionam os seus objetivos com base na sua autoavaliação” (Oliveira-formosinho, 2009, p. 238).

O segundo modelo de desenvolvimento profissional é o baseado nos processos de observação e supervisão e apoio profissional mútuo. Sobre esse modelo, Oliveira-Formosinho (2009) sublinha que a melhoria no desempenho da prática docente está relacionada com a observação do trabalho de um professor por outro profissional. Esclarece que não se tratar de qualquer tipo de controle ou fiscalização, mas de uma observação por outro profissional que possa dar uma apreciação posterior com respeito ao conteúdo, às actividades e à gestão da turma.

A principal diferença entre os dois primeiros modelos é que o segundo modelo se mostra um processo, é mais colectivo, ao passo que o primeiro é totalmente individual.

O terceiro é o modelo que a autora chama de modelo baseado em projectos consiste na formação que ocorre de modo geral, para resolver uma questão imediata, um problema concreto de carácter curricular ou organizacional. Ou seja, a própria organização percebe um problema no dia a dia do processo educativo e cria uma formação de professores para resolver aquela questão pontual.

O quarto, é o modelo de desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação. Esse talvez seja o mais comum, pois, é aquele que cria espaços para a formação formal dos professores. É uma instrução dada formalmente para que os professores adquiram novos conhecimentos e aperfeiçoem habilidades. O modelo inclui as oficinas, seminários com especialistas em alguma área específica, conferências etc. (Oliveira-Formosinho, 2009).

O quinto modelo é o do desenvolvimento profissional por meio da investigação para a acção. Ou também conhecido como modelo investigativo. Refere-se a uma investigação que surge diante de algum interesse de um professor ou de um grupo de professores, que traçam as estratégias específicas para que a acção de pesquisa possa ocorrer.

Cada um desses modelos tem aspectos positivos e negativos, e pode ser aplicado de acordo com as necessidades do contexto e os propósitos da formação. Entretanto, mais uma vez cabe destacar que não se pode esperar que toda a formação seja totalmente autónoma, dependendo única e exclusivamente da iniciativa docente. É preciso que haja uma conjugação de esforços, individuais e institucionais, para a criação de propostas inovadoras de formação de professores.

Os modelos baseados apenas em cursos formais eventuais, não parecem ser, por si só, suficientes para promover o desenvolvimento profissional docente, uma vez que tendem a ser dissociados da prática. Em contrapartida, as iniciativas mais

promissoras que podem concretamente contribuir para o desenvolvimento profissional são aquelas que valorizam o contexto local, as necessidades dos professores, a troca de experiências e a pesquisa em busca de soluções para os problemas pontuais.

Ainda no estabelecimento de diferentes perspectivas a respeito de modelos de formação de professores e desenvolvimento profissional, é salutar a menção às pesquisas de Garcia (1999) que estabelece uma linha de raciocínio ao sublinhar uma diferenciação entre dois tipos de actividades, a que ele chama de tipo A “formação e treino profissional” e o tipo B que se refere ao “apoio profissional” como pode ser visto na figura 2:

Figura 2 Modelos de formação de professores



Fonte: Modelos de trabalho para planificar actividades de desenvolvimento profissional de Oldroyd e Hall, 1991 sumarizados por Garcia (1999)

Deste modo a figura apresentada pelo autor é clara ao mostrar esses dois blocos extremos, o primeiro mais voltado para o treino, e a formação mais académica, e a outra mais relacional, baseada no apoio mútuo e troca de experiências e colaboração entre os docentes.

Segundo Garcia (1999), as actividades do tipo A são aquelas que têm por objectivo a aquisição de competências, e que são facilitadas por um especialista. De modo geral incluem demonstrações e simulações. Ao passo que as actividades do tipo B são aprendizagens de carácter mais individual ou aquelas que o docente adquire na relação com os seus colegas, ou seja, aquela que tem como pressuposto a colaboração entre os professores.

Na figura 2 proposta por Garcia percebe-se a importância que o autor dá ao desenvolvimento pessoal ao pô-lo ao centro, o que dá a entender a relevância da autoformação, da vontade do professor de crescer e aprender sempre. Sem essa atitude do docente, nenhum programa de formação pode ter êxito, ou seja, a motivação intrínseca é vital para o desenvolvimento profissional.

As teorias de aprendizagem de adultos apontam para o pressuposto de que eles são sujeitos individuais capazes de autoaprendizagem, e de tomarem decisões e acções sobre o que desejam aprender. O professor precisa estar motivado e desejar aprender, até mesmo para buscar por si mesmo alternativas, mas também para aproveitar oportunidades de aprendizagem dentro da escola através da colaboração.

Alarcão e Canha (2013) afirmam que:

colaboração exige vontade de realizar com outros, implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. Implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo (p.48).

A partir desse olhar pode-se concluir que a colaboração é um elemento-chave para o desenvolvimento profissional docente. A colaboração aliada a uma postura reflexiva pode ajudar em muito o desenvolvimento do docente enquanto profissional.

Aprende-se de várias maneiras, e uma delas é através da reflexão, do apoio mútuo e da supervisão. Isso implica uma aprendizagem através da observação de como

os outros colegas trabalham, e troca de experiências. Isso é muito mais do que apenas fazerem planos em conjunto, mas passa pelo desenvolvimento de uma atitude de partilha, de aconselhamento mútuo, e de um trabalho conjunto onde os mais experientes apoiam os mais inexperientes. Como o gráfico de Garcia elucida, é diferente o “desenvolvimento para a acção” do “desenvolvimento da acção”. De alguma forma, esses pensamentos coadunam com os estudos de Schön (2000) sobre a reflexão, tema que será desenvolvido a seguir.

Para fechar este paralelismo dos diferentes modelos de formação docente na óptica de diversos autores, neste trabalho não se pode deixar de mencionar o renomado autor Schön (2000), que desenvolveu suas pesquisas na área da reflexão sobre a prática docente. O autor defende que, de um modo geral, existem duas vertentes principais quando se pensa na formação de profissionais docentes: o modelo de ciências aplicadas e o modelo artístico intuitivo.

Schön (2000) desenvolve a sua linha de pensamento baseado no pressuposto de que um profissional precisa de fazer escolhas para solucionar problemas na sua prática quotidiana. Ele o faz de modo geral, com base numa racionalidade técnica e da aplicação de teorias que ele aprendeu na sua formação. Mas, por outro lado, à medida que desenvolve o seu “ofício” como professor, ele se depara com situações difíceis, onde as teorias não lhe são suficientes, e a solução dos problemas requerem dele uma postura reflexiva, e até certo ponto intuitiva (p.15).

Se por um lado Schön (1996) afirma que a acção docente requer uma retroalimentação que envolve a teoria e a acção, que faz parte da ciência aplicada, por outro lado, o autor reconhece que, apesar de toda a teoria e técnica, não se pode ter a previsibilidade total do que as nossas acções como professores, vão provocar nos alunos, e por isso os professores agem intuitivamente à medida que aplicam os seus conhecimentos. O autor classifica esse agir profissional no processo como “artístico e intuitivo”, pois trata-se das vezes em que o professor precisa intervir intuitivamente face às situações de incerteza, de instabilidade, de singularidade e de conflito de valores (p. 205).

Deste modo, no modelo de formação reflexiva que Schön (2000) advoga, as duas perspectivas (ciência e intuição) fundem-se de forma complementar. Assim, quando o professor se une a outros colegas da mesma “arte” para interagir com eles e trocar experiências, a sua acção profissional deixa de ser meramente intuitiva, havendo uma reflexão sobre e na acção que se converte em desenvolvimento profissional.

Portanto, o modelo de formação profissional defendido pelo autor é composto por três momentos: a “reflexão-na-acção” (quando cada professor é capaz de reflectir na prática, durante a acção); a “reflexão-sobre-a-acção” (quando os professores, individualmente e em grupo, reflectem sobre as suas práticas após a sua realização) e, finalmente, a “reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção” (quando os professores, por meio da análise das suas práticas, as reelaboram, reestruturam e adequam aos contextos de realização).

Assim sendo, o que se conclui com base nos pensamentos de Schön é que a valorização da reflexão como exercício constante no fazer docente é um potenciador do desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Esta dimensão do desenvolvimento como pessoa e como profissional, constrói-se através da partilha de experiências e da análise que é produzida pela reflexão e ao mesmo tempo produz mais reflexão.

Zabalza (2003) alinha com Schön (2000) quando afirma que a meta a atingir no desenvolvimento profissional dos professores é a racionalidade profissional, pois para se conseguir chegar a ser um bom profissional é preciso reflectir sobre o que faz. Segundo o autor, não basta saber coisas, mas entender o porquê dessas coisas. Desse modo, na acção profissional coexistem a acção e a reflexão sobre a acção.

Zabalza (2003) argumenta que a questão do desenvolvimento profissional dos professores não reside numa perspectiva técnica, de conhecer mais, ou melhorar as suas destrezas, mas sim, melhorar a arquitetura conceptual que lhe permite dar

sentido às actividades, clarificar as suas teorias, tornarem-se mais conhecedores do porquê das coisas, ampliar as suas construções pessoais (p. 277).

Schön distancia-se do paradigma clássico e tradicional que valoriza o processo mais formal e aproxima-se de um novo paradigma, que aposta num profissionalismo mais aberto, o qual situa o professor no centro do processo da melhoria da qualidade da educação.

Neste modelo os professores, individualmente ou em grupo, são considerados responsáveis pela análise das necessidades da escola e mostram-se capazes de um processo de autoaperfeiçoamento, através da análise das suas próprias acções, sem esperar por formações baseadas em eventos esporádicos, promovidas por instituições externas à escola.

Desse modo, esta pesquisa corrobora com o pensamento de Führ (2015) segundo o qual reflectir sobre formação contínua de professores em espaços colectivos implica construir novos paradigmas educacionais.

Pelo exposto, depreende-se que houve uma mudança de paradigma naquilo que são os modelos de desenvolvimento profissional docente. Ou seja, em contraposição ao paradigma mais tradicional, o novo paradigma valoriza mais as interacções e vê o professor como autor e actor da sua própria formação.

O que se percebe é que os autores usam lentes variadas, designações diferentes para classificar os modelos, mas que em linhas gerais os modelos tendem a ser resumidos em dois paradigmas, um mais tradicional e um mais inovador. Mesmo na perspectiva dos autores que foram citados nesse capítulo que optam por uma subdivisão chegando a quatro, como é o caso de Silva, ou cinco modelos, como é o caso de Oliveira-Formosinho (2009), é possível identificar esses dois grandes blocos paradigmáticos. A diferença reside no facto de esses dois autores proporem outras linhas intermediárias, ou seja, eles desenvolvem outras propostas mais centrais para além dos dois extremos apresentados pelos demais autores.

Neste domínio, parafraseando Thurler (2002), os princípios clássicos de formação contínua, onde existe uma lista de cursos nos quais os professores se inscrevem, ou formações pontuais sem vínculo com o projecto interno do estabelecimento escolar tem um impacto muito limitado no desenvolvimento das competências do docente.

Entretanto, o que fica mais evidente são essas duas perspectivas opostas entre si, que caracterizam os dois paradigmas, o primeiro, chamado antigo ou modelo clássico e o segundo chamado modelo reflexivo ou novo paradigma. Cada um deles tem marcas bem peculiares, que são sintetizadas na tabela 1.

Tabela 1 Comparação entre os dois paradigmas

MODELO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	
ANTIGO PARADIGMA Clássico/ tradicional	NOVO PARADIGMA Reflexivo
Principais características	Principais características
O professor é objecto da formação	O professor é agente da formação
O professor aprende de um especialista	O professor aprende com outros e por ele mesmo (autoformação, e aprendizagem em pares)
O processo é mais informativo, e a ênfase está no conhecimento	O processo é mais prático, e a ênfase está na experiência
O processo de ensino é mais vertical	O processo de ensino é mais colaborativo
As formações são promovidas e centradas nas instituições como Ministério da Educação ou outras organizações	As formações são centradas no ambiente de trabalho
As formações visam atender as necessidades do sistema educativo	As formações visam atender as necessidades do contexto
O modelo é prescritivo	O modelo é mais inovador
O modelo é menos reflexivo	O modelo é mais reflexivo

Fonte: Elaboração própria

Do contraste entre os dois paradigmas, torna-se evidente que enquanto no modelo tradicional o professor aprende de outros, nomeadamente especialistas convocados para atender a uma determinada necessidade vislumbrada pelo sistema e oferecida de forma eventual num sistema formal de ensino, no novo paradigma os professores aprendem uns com os outros, colocando-se a ênfase na autoformação, na aprendizagem informal, através da colaboração e troca de saberes.

O que se observa é que as modalidades que respeitam as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores são potenciadoras de sinergias que articulam o conhecimento, experiencial com o conhecimento formal e, conseqüentemente, produzem melhores resultados.

O que se pode concluir, portanto, é que quando se aplicam modelos de formação de professores mais voltados para autoformação, mais colaborativos, centrados no ambiente de trabalho, os professores tendem a ter maiores níveis de desenvolvimento profissional.

A partir desse olhar, sobre as diversas modalidades de formação contínua, podemos afirmar que as formações que resgatam o papel do docente como alguém portador e produtor de um saber próprio, e não apenas transmissores ou reprodutores de um saber alheio, formações mais científicas do que apenas técnicas, tendem a desembocar num desenvolvimento profissional docente mais eficaz.

Através do pensamento dos autores que foram elencados nesse capítulo, a área de formação de professores tem mostrado que quando a formação é criada por influência externa, um especialista que é convidado para dar a formação, normalmente os impactos sobre o desenvolvimento profissional são escassos. Entretanto, quanto mais activos são os modelos de formação de professores, com ênfase na formação entre pares, tem produzido um impacto maior no desenvolvimento profissional.

Neste sentido, podemos afirmar ainda, que estas modalidades de formação são as que melhor poderão contribuir para dinâmicas reflexivas, já que emergem de disposições formativas dos professores geradas nos, e pelos contextos de trabalho.

Capítulo 3 - Formação de professores e desenvolvimento profissional docente em Moçambique

O tema formação contínua e o desenvolvimento profissional docente têm alcançado cada vez mais projecção tanto no cenário nacional, como internacional. Isso tem sido notório tanto nas agendas políticas educativas como também em debates nos meios académicos.

Nos últimos anos a formação contínua tem sido um mecanismo bastante utilizado com o propósito de capacitar o professor face ao desafio de ensinar com competência num contexto em constante transformação.

O MINEDH através do documento “A escola é nossa”, no seu plano operacional 2015-2018, reitera a valorização do docente e a preocupação com a sua formação ao afirmar: “O professor é o recurso mais valioso do sector e a chave para a aprendizagem dos alunos” (MINEDH, 2015, p. 57).

Embora esse seja um documento de data recente, essa preocupação com a formação do docente, especialmente o professor primário, remonta de há muitos anos, como será demonstrado a seguir.

Por essa razão, para se compreender o momento actual no que tange às iniciativas em prol da formação contínua e o desenvolvimento profissional docente, especificamente, no contexto moçambicano, torna-se pertinente fazer uma breve retrospectiva histórica para perceber a trajectória da educação em Moçambique.

O Colonialismo Português em Moçambique perdurou mais de quatro séculos. A independência do país é relativamente recente, tendo sido em 1975. A partir desta data o país experimentou muitas mudanças no sector educacional. O sistema de educação que vigorava no período Colonial de 1845 a 1974 foi criado para atender os anseios coloniais de modo que, com a independência o sistema foi revisto. Essa revisão ocorreu através do decreto 12/75, quando o ensino em Moçambique foi nacionalizado.

Entretanto, apesar da independência e da nacionalização do ensino ter ocorrido em 1975, só foi elaborada uma lei da educação concretamente, em 1983 sob o nome de Sistema Nacional de Educação (SNE), tendo esta lei, sido depois revista em 1992.

O que se pode observar é que, com a independência e o rompimento com o sistema colonial houve um progresso no tocante ao crescimento das taxas de escolarização entre as crianças, jovens e adultos. Entretanto, no intuito de democratizar o acesso à escolarização, sob o lema “educação para todos”, essa nova fase do país foi caracterizada, segundo Golias (1993), por um aumento dos efectivos escolares sem precedentes na história da educação em Moçambique. O referido autor adjectiva esse crescimento como “descontrolado”, baseado em registos do Ministério da Educação da década de noventa que indicava um crescimento na ordem de 200% (Golias, 1993).

De facto, nessa altura o país não estava preparado para fornecer ao sistema educacional, docentes devidamente preparados para atender a demanda. Por essa razão, essa fase inicial foi caracterizada pela urgência de formar professores, utilizando-se um modelo acelerado.

Chirime (2005) ao discutir o período entre 1976-1982, que corresponde aos primeiros anos após a independência, refere que para corresponder à demanda foi preciso formar professores massivamente e por isso, a situação exigia um modelo de curta duração. Entretanto, a partir de 1983, quando foi introduzido o novo SNE, a exigência de professores mais capacitados tomou conta dos discursos e a proposta era de aumentar a duração dos cursos de formação.

Niquice (2006) traça uma linha histórica do panorama da formação de professores em Moçambique onde destaca os diferentes modelos implementados ao longo do tempo. A título de exemplo, o autor refere-se ao modelo de formação adoptado nesse período e destaca os cursos com duração de no máximo três meses em 1975 e entre 1976 a 1980 cursos de seis a dez meses, e posteriormente um ano. Ou seja, segundo o autor foram organizados pequenos cursos de reciclagem, cuja duração

foi aumentando gradualmente, conforme as exigências e as disponibilidades de recursos humanos e materiais (Niquice, 2006).

Na década de oitenta foram surgindo outros modelos de formação de professores para o ensino primário, entre eles, o que ficou conhecido como “curso de 6^a.+1, ou seja, era um curso de um ano para candidatos que tivessem sexta classe feita. Mas, à medida em que os anos foram passando, a exigência de ingresso, bem como o tempo de formação aumentaram, como pode ser visto na tabela 2:

Tabela 2 Modelos de formação em Moçambique numa perspectiva histórica

Períodos	Modelos implementados
1975 - 1977	6 ^a classe + um a três meses
1977 - 1982	6 ^a classe + seis meses,
1982 - 1983	6 ^a classe + um ano,
1983 - 1991	6 ^a classe + três anos,
1991 aos nossos dias	7 ^a classe + três anos,
1997 aos nossos dias	IMAP (10 ^a classe + 2 anos),
em regime experimental, de 1999 a 2003	7 ^a classe + dois anos + um ano,
1999 a 2004 (curso piloto: Tete, Nampula e Maputo)	IMAP (10 ^a classe + um ano + um ano)

Fonte: Elaboração própria com base em dados de Niquice (2006)

O modelo do curso de três anos, na prática, foi difícil de implementar no ano da sua criação em 1983, mas só na década de noventa ele se tornou concreto. Essa época coincide com o período da assinatura do acordo de paz, e com a criação do Instituto de Magistério Primário (IMAP), que passou a exigir a escolarização de 10^a. Classe.

Entretanto, com relação ao último modelo indicado na tabela 2, que foi implementado em três Províncias como um projecto piloto. Donaciano (2006) descreve nas suas pesquisas que esse foi um modelo que teve curta duração, pois em 2001, antes ainda de completar três anos de funcionamento, foi encerrado tanto em Nampula como na Província de Maputo. Ao passo que o IMAP de

Angónia, em Tete, continuou com este modelo até 2004, ano em que passou a ser ministrado no período nocturno. Segundo a autora, uma das razões que levou ao encerramento desses programas foi o estágio que se revelou problemático na sua organização e logística (MINED, 2002).

Um marco nesse processo que impulsionou a formação de professores em Moçambique foi a criação do Centro de Formação de Professores Primários (CFPP) em 1975. Gómez relata que nestes centros os conteúdos eram didático-pedagógicos sem deixar de lado a formação política e ideológica e que os formadores naquela altura possuíam o curso de Magistério Primário equivalente ao nível médio (Gómez, 1999).

O que se observa, do exposto nos parágrafos anteriores, bem como na tabela 3.1, foram várias as tentativas de modalidades utilizadas no contexto moçambicano para a formação durante todo o período pós-independência até os dias actuais.

O Plano Estratégico da Educação 2012-2019 através do seu Plano Operacional 2015-2018 afirma que actualmente a formação de professores é oferecida em vinte e dois Institutos de Formação de Professores (IFP) e nas onze Escolas de Professores do Futuro, bem como em três Institutos de Formação de Educadores de Adultos, cuja maioria dos graduados acaba desembocando na lista de candidatos a professores das escolas primárias (MINED, 2015).

No tocante ao tema formação de professores, o SNE de 1992 que ainda está em vigor, prevê nos seus artigos 33 e 34 a existência de instituições vocacionadas para a formação de professores. De acordo com essa lei, criada há mais de vinte cinco anos, ela já apontava para uma preocupação com a formação do professor.

É de se notar que a referida lei refere que estas instituições criadas para formar professores têm como propósitos: 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; e permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação nessas três áreas.

O artigo 34 do SNE descreve os diferentes níveis de formação e indica os requisitos acadêmicos para cada nível. No caso específico do nível básico, que é o foco deste estudo, a exigência para formação de professores do ensino primário é que o candidato a professor tenha concluído a 7ª classe. Isso significa que por causa da demanda, e a necessidade de formar mais professores o nível de ingresso dos professores ainda é baixo, o que compromete a qualidade do ensino.

Actualmente o MINEDH estuda mudanças no sistema educacional e a proposta em pauta é que no futuro, para a formação o professor primário exigido o nível de ingresso dos candidatos seja de décima segunda classe e o período de formação seja de três anos.

Portanto, é possível vislumbrar nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano uma preocupação com a formação inicial de professores. Entretanto, apesar de todos esses esforços, a formação inicial de professores primários ainda continuava e ainda continua a mostrar fragilidades, o que traz à tona a necessidade da formação em serviço.

Esta pesquisa corrobora com os estudos de Silva (2016) que afirma que a formação inicial não é suficiente para garantir ao docente os conhecimentos necessários para uma actuação profissional competente, é necessário dar uma continuidade ao processo de formação ao longo da carreira, através da formação contínua.

A formação inicial e a formação contínua, apesar de serem momentos diferentes na carreira, fazem parte do processo de formação integral do professor. Por essa razão, é preciso que ambas sejam previstas na lei, e que o professor tenha acesso a uma formação contínua de qualidade. Só assim haverá o almejado desenvolvimento profissional docente.

Cabe-nos ainda sublinhar que três anos após a revisão do SNE, a Legislação de Moçambique aprovou a Resolução 8/95 de 22 de agosto/1995 que se referia não só à formação inicial, mas também à formação contínua de professores. Entretanto, é preciso admitir que ainda faltam políticas educacionais que garantam a sua implementação de forma efectiva.

Os diversos planos estratégicos enfatizam no seu teor a relevância da formação de professores. Por exemplo, o Ministério da Educação no seu Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC, 2006), menciona que foram lançados programas de aperfeiçoamento de professores em serviço, mas a sua cobertura foi limitada e as condições nas escolas impedem a aplicação de novas estratégias de ensino, devido à existência de turmas numerosas, com mais de 80 alunos.

O referido plano admite a pertinência da formação contínua à medida que afirma que “há professores que não dominam as suas disciplinas, faltam-lhes a capacidade para assegurarem uma aprendizagem efectiva. Estes factores são agravados pelas exigências que o novo currículo coloca aos alunos e professores, e por uma relativa fraca monitoria e avaliação na escola” (MINEDH, 2006, p. 29).

Embora a afirmação acima tenha sido feita em 2006, mais de uma década depois, o que foi descrito ainda se enquadra na situação actual. Os indicadores de nível de aprendizagem ainda são fracos. Isso pode ser comprovado através dos resultados publicados pelo relatório denominado, Inquérito Sobre os Indicadores de Prestação de Serviços (IPS), onde numa escala de 0 a 100 os alunos do ensino primário em Moçambique alcançaram apenas 23 pontos na média geral. A média dos alunos em Matemática foi ligeiramente superior, atingindo 26 pontos, e em Português apenas 24 pontos.

O próprio Plano Estratégico do MINED (2012-2016), que aponta introdutoriamente vários progressos, também admite que o rendimento escolar ainda é fraco. É possível ler no referido documento que o sistema educativo, ao longo dos últimos anos, tem vindo a introduzir reformas importantes, e que há progresso na formação de professores e de gestores educacionais, entre outras

acções, contudo, há sinais de que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem não está a melhorar. De acordo com o Plano Estratégico o nível de rendimento escolar dos alunos registou um declínio a partir de 2008, comparativamente aos anos lectivos precedentes. (MINED, 2012, p. 44).

Actualmente, entre as iniciativas que de alguma forma têm mostrado uma preocupação com a formação contínua de professores em Moçambique, encontra-se o programa de desenvolvimento profissional permanente denominado “CRESCER”, que significa Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos. De acordo com dados obtidos no Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, publicado pelo MINEDH, embora o CRESCER, seja um programa que ainda está em processo de implementação, ele tem envolvido apenas 20% dos professores do EP1 (MINDEH, 2015, p. 54).

Embora, não seja foco dessa pesquisa a análise do Programa CRESCER, é relevante reconhecer que o próprio nome desse programa de formação permanente indica uma visão mais aberta, mais reflexiva, mais aproximada do novo paradigma de formação contínua, mencionado no capítulo 2.

Nesse contexto, iniciativas para a formação contínua de professores primários são louváveis, uma vez que a elevação da qualidade da formação de professores é um dos factores fundamentais para que haja melhoria no sistema educacional em Moçambique.

Foi, pois, nessa mesma vertente que o Ministério da Educação em Moçambique, na tentativa de resolver o problema dos indicadores de nível de aprendizagem fracos, especialmente no que se refere à leitura e escrita criou um conjunto de iniciativas com vista a melhor qualificação dos professores do ensino básico.

De todas essas actividades elencadas esta pesquisa elegeu as Jornadas Pedagógicas como objecto de estudo por reconhecer o seu potencial com vista ao desenvolvimento profissional do professor primário.

Foi precisamente em agosto de 2008 no seu IV Conselho Coordenador que o Ministério da Educação e Cultura, como era chamado naquele momento, deliberou a realização de Jornadas Pedagógicas como uma forma de busca para a melhoria da aprendizagem com enfoque na Oralidade, Leitura e Escrita (OLE).

O documento do MINDEH denominado “Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEO’s) 2010-2014, resume a motivação daquele órgão, para a criação das Jornadas Pedagógicas. O documento diz aquele órgão registou a existência de um deficiente domínio das habilidades de leitura e escrita iniciais nas escolas do ensino básico.

Foi por se ter notado deficiências nos estudantes do ensino básico quanto à leitura e à escrita que levou a recomendação aos órgãos e instituições da educação e cultura para que se multiplicassem os esforços, em todo o território nacional, disseminando estratégias efectivas no domínio de ensino da leitura e escrita iniciais. Essa estratégia foi denominada por Jornadas Pedagógicas.

Naquela altura os objectivos específicos que foram delineados para as Jornadas Pedagógicas foram os seguintes: implementar estratégias efectivas para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita iniciais, adaptadas aos contextos de aprendizagem às necessidades dos alunos; elevar os níveis de desempenho dos alunos nas habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever).

Do ponto de vista metodológico, os documentos preveem que as Jornadas Pedagógicas incluam nas suas actividades, simulações de aulas, debates, assistência às aulas, visitas às escolas, elaboração de material didáctico e trabalhos em grupos. Para aferição dos resultados, procede-se a monitoria sistemática do trabalho a todos os níveis.

A quando da sua implantação, a estratégia denominada Jornadas Pedagógicas funcionava aos sábados, entretanto, com o passar do tempo, porque os recursos eram escassos para o pagamento de horas extra para os professores, as escolas

tiveram que ajustar o funcionamento das Jornadas Pedagógicas no seu tempo de aulas durante a semana.

Desse modo cada escola continua a realizar o programa, mas com uma certa flexibilidade na implementação. A maioria das escolas prevê que as Jornadas Pedagógicas ocorram quinzenalmente, embora cada escola tenha flexibilidade para escolher o dia da sua realização.

Em termos de funcionamento, a estratégia adotada para melhorar a oralidade, leitura e escrita, as escolas foram orientadas a adquirirem vários materiais escolares e distribuírem para os alunos para o funcionamento das Jornadas Pedagógicas. Isso inclui cadernos, canetas, borrachas, afiadores etc. Nesses cadernos individuais os professores procuram acompanhar o progresso de cada aluno.

Segundo o relatório da Direcção Provincial da Educação de Sofala (DPES) apresentado na reunião nacional das Jornadas Pedagógicas, realizada em 2018, as Jornadas Pedagógicas têm como grupo alvo, os principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, professores do ensino primário, e de forma ainda mais específica os professores do primeiro ciclo, ou seja, os que ensinam a primeira e a segunda classes.

Na ocasião da sua implementação, o Ministério da Educação e Cultura (como era denominado naquela altura, criou oportunidade para treinamento de professores primários, gestores das escolas, coordenadores das ZIP's, formandos e formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFP's), técnicos pedagógicos das Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC's) e Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT's), pais e encarregados de educação, entre outros intervenientes, cujo propósito era que os principais intervenientes percebessem a importância daquela nova estratégia. Nas ZIP's a coordenação é feita pelo coordenador e seu adjunto enquanto em cada escola existe um professor que assume a coordenação interna.

As Jornadas Pedagógicas foram introduzidas em 2008, e, portanto, trata-se de uma actividade ainda muito recente, desse modo, é fundamental que ela seja avaliada constantemente, de forma a se buscar a sua eficácia enquanto estratégia de desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

A breve retrospectiva histórica apresentada nesse capítulo, sumariza a trajectória da formação de professores em Moçambique e evidencia o esforço do Governo diante desse grande desafio. Diversos modelos foram implementados ao longo dos anos, na tentativa de formar o maior número de professores possível, para atender a demanda de alunos.

Para além da preocupação com a formação inicial o MINEDH também, tem demonstrado preocupação com a formação contínua do professor. Entre as diversas iniciativas nesse contexto, criou as Jornadas Pedagógicas, actividade que é o foco principal dessa investigação, devido à necessidade de se analisar as suas potencialidades, bem como as suas fragilidades, no que concerne ao desenvolvimento profissional do professor primário.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Esta secção descreve os aspectos relacionados com a metodologia aplicada na realização da pesquisa. Tal como acontece na primeira parte desta tese, as informações foram agrupadas em três capítulos. No primeiro, são apresentados os aspectos relacionados com o paradigma e a natureza do estudo, informações que compõem o quarto capítulo. O quinto capítulo fornece informações relativas à caracterização do objecto de estudo, e dos participantes na investigação. O sexto capítulo, que é também o terceiro e último bloco desta secção, detalha as técnicas que foram utilizadas para a recolha das informações, bem como o processo de tratamento dos dados obtidos.

Capítulo 4 - Paradigma de investigação e natureza do estudo

Este capítulo descreve a pesquisa realizada sob diversas perspectivas, o que inclui, a finalidade, a natureza do estudo, o seu objectivo, os métodos e procedimentos que foram adoptados.

Ciente de que existem várias maneiras de classificar uma pesquisa, e que os autores não têm uma posição unânime em termos de nomenclatura, optou-se por uma maneira simples e objectiva de classificação, conforme é descrito a seguir.

Do ponto de vista paradigmático, a pesquisa situa-se no paradigma interpretativo, pois a realidade em estudo é múltipla e complexa e, através dela almeja-se compreender o ponto de vista dos participantes. Além disso, a opção pelo paradigma interpretativo é porque nele a investigadora se propõe a compreender a realidade estudada, através do estudo de casos específicos, ou seja, preocupa-se com a integridade do fenómeno a ser investigado.

O propósito acima descrito coaduna-se com o pensamento de Afonso (2014) que afirma que as abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjectividade, no contexto, e

alinha-se também, com o pensamento de Amado (2014, p.34), que afirma que o objectivo primeiro do paradigma interpretativo, é “a interpretação dos factos humanos tomando como base o sentido que os sujeitos conferem às circunstâncias e aos actos que de algum modo vivenciam”.

Assim, na perspectiva de Amado (2014) quando se investiga realidades sociais, na perspectiva interpretativa, do ponto de vista epistemológico, centra-se no modo como elas são entendidas, percebidas, experienciadas e produzidas pelos próprios actores.

No que se refere à metodologia, essa pesquisa está estruturada numa abordagem tendencialmente qualitativa, uma vez que segundo Cervo & Bervian, (1996), tem o propósito de observar, registar, analisar factos e experiências, sem manipulá-los.

A pesquisa apresentada através deste relatório assenta-se nessa abordagem, pois não se limita a descrever um fenómeno, mas acima de tudo interpretá-lo e interessa-se, sobretudo, pelos “significados” que os sujeitos atribuem às acções. As opiniões, percepções, perspectivas dos participantes são analisadas e interpretadas na busca desses significados.

Portanto, o foco da investigação está mais relacionado com a compreensão de percepções dos participantes, colocando-se a ênfase nos processos, do que com a recolha de dados estatísticos e informações mensuráveis em termos de quantidade, frequência ou intensidade. Deste modo, a investigação procura descrever e compreender o contexto onde a pesquisa é realizada, acções estas, que caracterizam pesquisas de carácter qualitativo.

Não obstante, recorre-se, também, a um instrumento de recolha de dados quantitativos, nomeadamente, ao questionário, mas, apenas como suporte para análises qualitativas na inclusão de algum dado relevante que contenha uma abordagem estatística, pois auxilia no tratamento de informações, utilizando o método científico (Cervo & Bervian, 1996).

Optou-se por se fazer estudo de caso, que segundo Gil (2008) é uma modalidade caracterizada pelo estudo exaustivo de um ou de poucos objectos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados. (Gil,2008, p.77).

A opção de se estudar duas escolas em particular tipifica um estudo de caso, pois esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo estudo de uma entidade, um programa, uma instituição, um sistema educativo, e visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. (Cohen, Manion & Morrison, 2004).

O desenvolvimento do trabalho de campo quanto à sua finalidade trata-se de uma pesquisa aplicada, pois tem como objectivo produzir conhecimentos científicos para a aplicação prática voltada para a solução de problemas concretos.

Segundo Gil (2008), a pesquisa aplicada como o próprio nome indica, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. A sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. Os psicólogos, sociólogos, economistas, assistentes sociais e outros pesquisadores sociais, são os que de modo em geral, mais se dedicam a este o tipo de pesquisa.

Quanto à natureza é uma pesquisa observacional por se tratar de um estudo onde a pesquisadora actua como expectadora do fenómeno Jornadas Pedagógicas, sem intervir directamente.

No que se refere aos objectivos, trata-se de uma investigação descritiva, levando em conta o facto de que, o material obtido é predominante em descrições de pessoas, situações e factos relacionados ao objecto do estudo.

Quanto ao tempo, trata-se de um estudo seccional ou transversal, visto que a pesquisa foi realizada num curto período entre 2017 e 2018.

Finalmente, quanto aos procedimentos técnicos trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Ela é bibliográfica porque toma por base a análise de material já publicado sobre o tema. De acordo com Marconi e Lakatos (2008) é fundamental correlacionar a pesquisa com o universo teórico, e para tal, a citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite destacar a contribuição da pesquisa realizada ou demonstrar possíveis contradições.

Não obstante a importância da revisão de literatura, neste estudo realizamos, também, uma pesquisa de campo. Segundo Marconi e Lakatos (2008) a pesquisa de campo procura colectar informações ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, de modo geral, relacionados com grupos, comunidades ou instituições.

A pesquisa empírica, portanto, foi realizada através de um estudo de caso que teve por objecto duas escolas, que foram analisadas em profundidade, para que as circunstâncias específicas e as múltiplas dimensões que se apresentam nessa situação possam permitir o entendimento do todo.

Chizzotti (2005) destaca que o estudo de caso é uma caracterização abrangente, utilizada para designar uma diversidade de pesquisas que colectam e registam dados de um caso particular ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objectivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma acção transformadora.

Ou por outras palavras, esta investigação em relação aos diferentes tipos de estudo de caso, enquadra-se no tipo avaliativo, que nas palavras de Richardson (2009) refere-se ao estudo de um único caso, ou um conjunto de casos, que estudados em profundidade podem facultar informações que podem ser úteis para outros educadores, ou políticos que tomam as decisões, de maneira que tal favoreça a formulação de um juízo de valor acerca das políticas, dos programas, das actividades e das próprias instituições.

Deste modo, nesta pesquisa em particular, por se tratarem de duas instituições e não apenas uma. Alguns autores denominam nesse tipo de estudo como estudo de casos múltiplos, como é o caso de (Richardson, 2009).

Ainda do ponto de vista metodológico, cabe sublinhar que se espera que a investigação possa produzir um tipo de conhecimento particular que diz respeito apenas a duas escolas que serão parte da pesquisa, não tendo, portanto, a pretensão de generalização dos resultados. Entretanto, a análise pode contribuir para o que alguns autores chamam de “aplicabilidade” para outros casos semelhantes (Gall, 2007) ou ainda, “transferibilidade” (Stake, 2007), (citados por Amado, 2014).

Deste modo, os resultados da pesquisa poderão reunir informações que além de beneficiarem as duas escolas pesquisadas no sentido de melhorarem a eficácia do seu programa de formação contínua, poderão contribuir no sentido de gerar um material de análise para o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, quando, no futuro, venha rever as políticas públicas, programa e estratégias de formação contínua do professor primário.

Capítulo 5 – Caracterização do objecto e dos participantes no estudo

Com o propósito de pesquisar as limitações e potencialidade das Jornadas Pedagógicas no sentido de compreender até ponto conseguem proporcionar ou não o desenvolvimento profissional dos professores primários, a pesquisa de campo foi realizada em duas escolas primárias da cidade da Beira.

Antes de descrever as escolas participantes, bem como o de fornecer dados relativos aos professores e aos directores adjuntos pedagógicos, os quais são os sujeitos dessa investigação, inicialmente, são apresentadas algumas informações sobre o contexto geral do país, província e da cidade onde se realiza a pesquisa. Estas informações, embora breves, visam situar os leitores menos familiarizados, a respeito do contexto escolar em Moçambique.

Moçambique situa-se na faixa Sul-Oriental do Continente Africano e faz limite com a Tanzânia ao Norte, a Oeste, com o Malawi, a Zâmbia, o Zimbabwe e a Suazilândia; e a Sul, com a África do Sul. O país está dividido em três grandes regiões, nomeadamente, Região Norte, Região Centro e Região Sul, as quais estão subdivididas em onze Províncias.

A pesquisa foi realizada na cidade da Beira, que é a capital da Província de Sofala, na região centro, considerada a segunda maior cidade do país.

A seguir foram inclusos alguns dados estatísticos relativos à Província de Sofala para permitir uma visão global da situação educacional do contexto onde foi realizada a investigação. Os dados são relativos ao período de 2013 a 2017, portanto, os últimos quatro anos, conforme pode ser visualizado na tabela 3.

Tabela 3 Resumo estatístico do EP1 na Província de Sofala

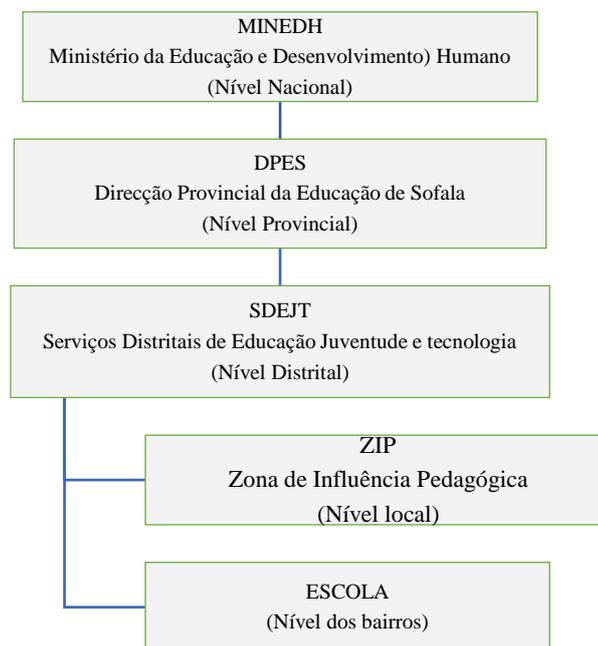
EP1 - Ensino Primário de 1º Grau na Província de Sofala					
	2013	2014	2015	2016	2017
Escolas públicas	805	815	845	878	890
Professores em exercício	5 806	6 102	6 259	6 181	6 332
Alunos matriculados	359 909	362 638	375 816	361 373	368 154
Relação média Aluno/Professor	62	59	60	58	58
Alunos existentes fim do ano	330 765	334 457	333 760	313 786	330 230
Alunos aprovados	294 918	299 800	281 014	268 166	286 079

Fonte: Anuário Estatístico, Província de Sofala, 2017 - (INE)

O órgão do aparelho do Estado que planifica, coordena, dirige e desenvolve actividades no âmbito da educação é Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Ainda em termos estruturais, ao nível das províncias existem as Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC) e nos distritos, os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). Estas entidades são responsáveis pela gestão local do sistema de educação, desde a abertura de escolas primárias até a colocação e movimentação de professores (MINEDH, 2017, p. 3).

A figura 3 mostra como funciona a estrutura organizacional da educação em Moçambique nos seus vários níveis administrativos, até chegar à unidade escolar.

Figura 3 Esquema dos órgãos educacionais nas respectivas unidades administrativas



Fonte:Elaboração própria, adaptado de Chirime,2005

Deste modo, no caso concreto desta pesquisa, foram investigadas duas escolas, que por razões éticas são referidas como “Escola A e Escola B”, ambas participam de uma ZIP, e fazem parte do SDEJT da cidade da Beira, sob a autoridade da DPEC de Sofala e tem por autoridade máxima o MINEDH.

A cidade da Beira, onde se realizou a pesquisa, possui um universo que ultrapassa cinquenta escolas primárias as quais, segundo o regulamento geral do ensino básico, são classificadas, em três tipos: tipo 1, aquela que tem mais de mil e quinhentos alunos matriculados, tipo 2 quando possui entre quinhentos e mil e quinhentos alunos e a tipo 3 quando possui o número inferior a quinhentos alunos matriculados

Para efeito desta pesquisa foram selecionadas duas escolas para que nelas se pudesse estudar o fenómeno Jornadas Pedagógicas, o seu funcionamento e a percepção dos professores e dos directores pedagógicos na sua eficácia em termos de desenvolvimento profissional docente.

A escolha deu-se de forma aleatória, poderia ser qualquer escola primária, onde as Jornadas Pedagógicas estivessem a ser implementadas. Entretanto, dois aspectos foram considerados na selecção, que a instituição fosse uma escola primária completa e que o critério de tamanho da escola fosse considerado.

Propositadamente escolheu-se uma escola do tipo 1 e uma escola do tipo 2 pelo facto de a pesquisadora julgar que seria pertinente estudar o fenómeno através de um olhar comparativo na tentativa de identificar as diferenças e semelhanças, especialmente no tocante ao trabalho cooperativo entre os docentes, interesse pelas actividades de formação contínua, e interesse ou resistência quanto às Jornadas Pedagógicas.

Segundo a classificação supracitada, a Escola A é do tipo 1, pois atende mais de dois mil e quinhentos alunos. Esta escola tem quarenta turmas e no que se refere aos professores que ensinam e participam das Jornadas Pedagógicas, ou seja, os que ensinam as duas primeiras classes são dezesseis docentes.

Por sua vez a Escola B é do tipo 2, pois possui menos de quinhentos alunos e apenas dezessete turmas, com um corpo docente de apenas sete professores a atender o primeiro ciclo.

Os participantes da pesquisa foram os directores adjuntos pedagógicos de cada uma das escolas e os professores primários. Cabe salientar que a pesquisa originalmente, era destinada a professores primários de uma forma mais ampla, mas, no decorrer da pesquisa e através das leituras de documentos e conversas preliminares com os directores pedagógicos, a pesquisadora tomou conhecimento que apenas os professores primários do primeiro ciclo participam das Jornadas Pedagógicas. Desse modo a investigação foi focalizada apenas para este grupo: professores primários do primeiro ciclo, ou seja, aqueles que ensinam primeiras e segundas classes.

No que se refere ao número de participantes aos quais foram aplicadas as diversas técnicas de recolha de dados acima mencionadas, a seguir na tabela 4 são apresentados detalhes quanto à população e ao número de participantes.

Tabela 4 Caracterização dos sujeitos de investigação

Grupo	Universo	Sujeitos da investigação
Professores da Escola A	16	15
Professores da Escola B	7	7
Director pedagógico da Escola A	1	1
Director pedagógico da Escola B	1	1
Total de sujeitos de investigação	25	24 participantes

Em resumo, os sujeitos de investigação totalizaram vinte e quatro, sendo dois directores adjuntos pedagógicos e vinte e dois professores primários do primeiro ciclo os quais foram inquiridos em algum momento através de um ou outro instrumento de recolha de dados.

No que se refere às técnicas de recolha de dados utilizadas e o número de participantes em cada tipo, o sumário das informações pode ser conferido através da Tabela 6.1 no sexto capítulo desta tese. Porém, a seguir se apresenta um breve resumo das referidas técnicas utilizadas.

Foram eleitas várias técnicas de recolha de dados para a efectivação dessa pesquisa, a saber: questionários, entrevistas, grupo de discussão focalizada, e observação, e análise documental, as quais são, no capítulo a seguir, são detalhadas a forma como foram aplicadas aos participantes.

Como já foi anteriormente mencionado, de um universo de mais de cinquenta escolas primárias, que fazem parte do sistema público, na cidade da Beira, esta pesquisa limitou o seu foco em apenas duas escolas primárias. Nelas foram participantes os directores adjuntos pedagógicos e os professores das primeiras e segundas classes, por serem estes os que participam das Jornadas Pedagógicas.

Para o preenchimento de questionário foram convidados todos os professores que participam das Jornadas Pedagógicas nas duas escolas, entretanto do universo de vinte e três, um professor da escola A preferiu ficar fora da investigação. Desse modo, participaram da pesquisa quinze professores da Escola A e sete da escola B, o que totalizou vinte e dois docentes.

Entretanto, para entrevista foram abrangidos três docentes de cada escola e os respectivos directores adjuntos pedagógicos, por julgar que essa técnica recolhe muitas informações a serem processadas e aprofunda as questões adquiridas através de questionário. Foram oito participantes nessa modalidade de recolha de dados.

Ainda se realizou a observação de uma reunião de professores em cada escola, contando com respectivamente doze professores e o director adjunto pedagógico na escola A e sete professores e o director adjunto pedagógico na escola B, e o processo de recolha de dados foi concluído com uma entrevista colectiva em cada escola. Isto foi feito através da técnica de grupo de discussão focalizada, e contou com sete professores na Escola A e cinco professores na Escola B.

Realizou-se também, uma visita à DPES, na qual se obtiveram documentos relacionados com as Jornadas Pedagógicas, e que forneceram dados que foram posteriormente submetidos à técnica de análise de conteúdo.

Considera-se que todos os professores que participam das Jornadas Pedagógicas, afectos às duas escolas, foram alcançados integralmente por um ou outro instrumento, bem como os dois directores adjuntos pedagógicos. (cf. tabela 9).

Nesta secção são fornecidas informações referentes aos vinte e dois professores que voluntariamente participaram da pesquisa e os dois directores adjuntos pedagógicos. Os dados referentes ao perfil dos participantes são apresentados por escola e sumarizados ao fim do grupo como um todo.

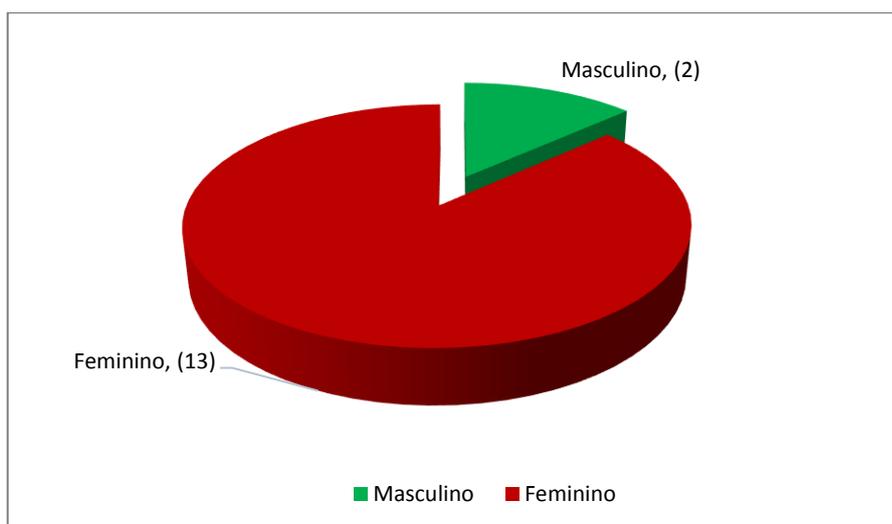
5.1. Perfil dos Participantes da Escola A

Como já foi referido, o número de professores que participaram da pesquisa na Escola A é de quinze, e o director adjunto pedagógico. No que concerne às informações dos professores investigados nessa instituição, com base nos questionários, é possível traçar o seguinte perfil dos participantes: o grupo é formado, na sua maioria, por docentes do sexo feminino relativamente jovens, pois parte expressiva do grupo têm menos de quarenta anos de idade.

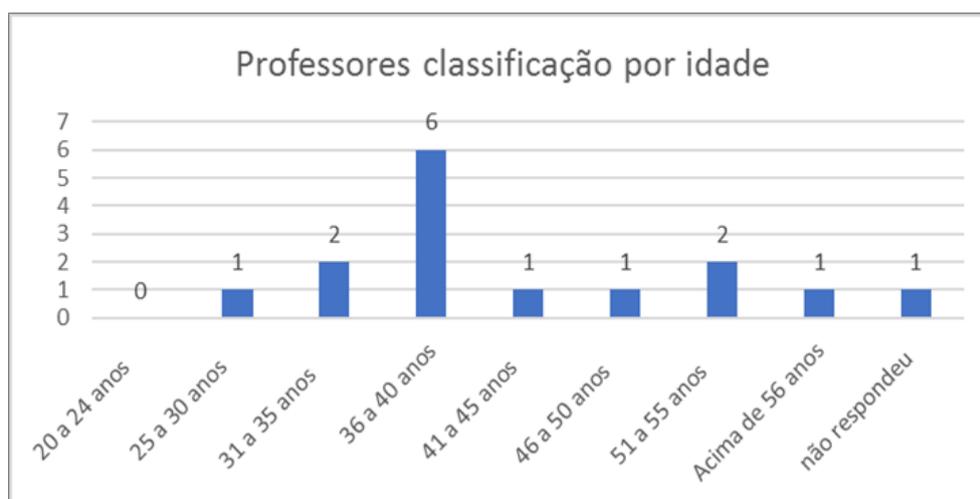
Relativamente à formação, o grupo é composto por docentes que na sua maioria têm para além do CFPP, possuem, também, formação do nível superior. É um grupo experiente, contando apenas com quatro ainda em início de carreira entre um a nove anos de serviço, sendo os demais professores que já tem mais de dez anos de carreira, em alguns casos até ultrapassam trinta anos.

De um universo de dezesseis professores que participam das Jornadas Pedagógicas, quinze deles participaram voluntariamente da pesquisa. Todos os participantes ensinam no primeiro ciclo, respectivamente, seis ensinam a turmas da primeira classe e nove a da segunda classe.

Quanto à classificação dos professores do primeiro ciclo por sexo, os dados mostram que entre os quinze participantes, treze eram do sexo feminino contra apenas dois do sexo masculino. Portanto a representação feminina no corpo docente é marcante como pode ser visto na figura 4.

Figura 4 Escola A – Professores classificados por sexo

No que se refere à idade dos professores, os dados mostram que na escola A, no grupo de quinze professores que participaram da investigação, apenas um não respondeu e entre os outros, catorze que responderam, seis deles têm idade entre 36 a 40 anos de idade. Portanto, é um grupo com experiência acumulada. Entre os quinze professores, três deles têm idade superior a cinquenta anos, o que significa que têm muitos anos de carreira e estão numa fase de pré-reforma (cf. Tabela 5).

Tabela 5 Escola A – Professores classificados por idade

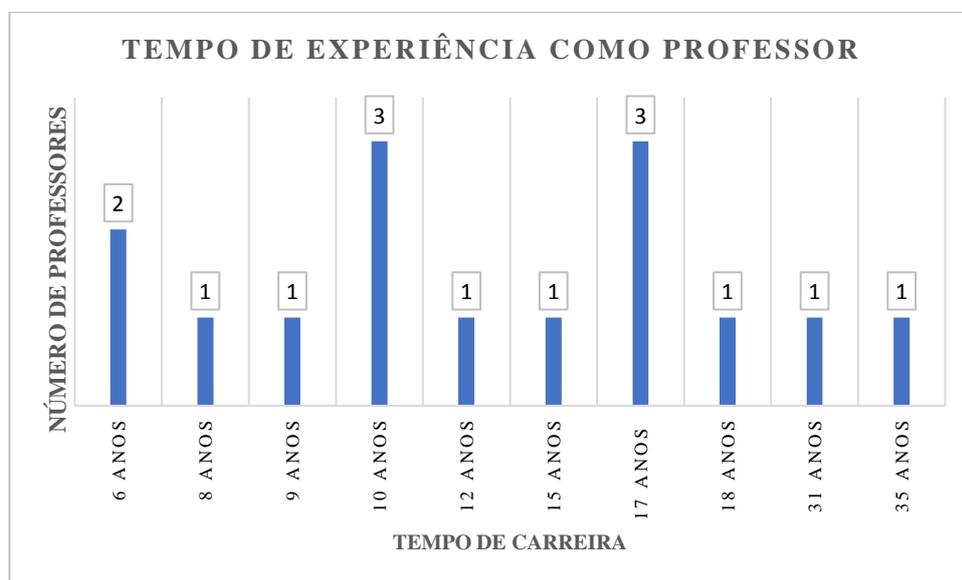
Em termos de regime de contrato, treze participantes afirmam que são efectivos e dois não responderam. Quanto ao turno que ensinam a totalidade dos participantes informou que ensina no segundo turno, isso significa que ensinam no período de

11h até 14.20h. Interrogados sobre este assunto os professores esclareceram que estrategicamente a escola organiza os horários de modo a reservar esse período para as duas classes iniciais por serem crianças com idade de seis e sete anos, para evitar que eles tenham que acordar muito cedo.

Ainda com o propósito de traçar um perfil dos professores, foram feitas três perguntas relacionadas a experiência do professores, que foram as seguintes: quanto tempo actua como professor? Há quanto tempo, concretamente trabalha nessa escola? e se já trabalhava como professor antes nalguma outra escola?

Quanto ao tempo de experiência como professor os dados mostram que onze professores têm o tempo igual ou superior a dez anos de experiência, sendo que dois destes têm mais de trinta anos, isso contra quatro que têm entre um a nove anos de trabalho como docente. Isso inclui, portanto, o tempo de docência em geral, ou seja, o tempo de carreira como pode ser visto no gráfico referente à figura 5:

Figura 5 Escola A – Professores classificados por tempo de carreira

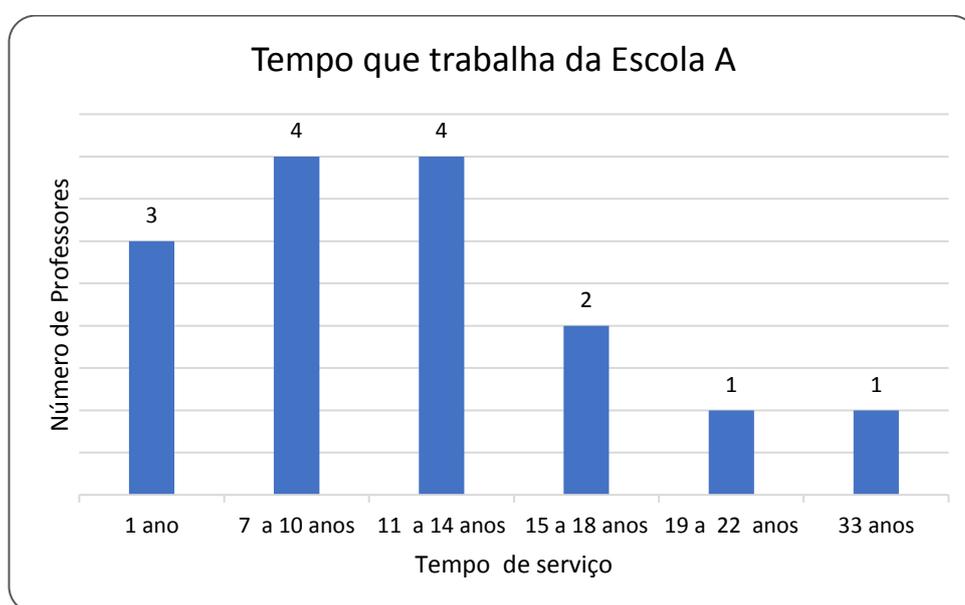


De forma mais específica, a pesquisa indagou sobre o tempo que cada professor tem de trabalho como docente, na instituição actual, no caso na Escola A. Os dados mostram que apenas três são muito novos na instituição, com apenas um

ano de trabalho, quatro têm entre sete e dez anos na casa. Entre os onze a vinte e dois anos, são sete professores, sendo respectivamente, quatro entre onze e catorze anos, dois entre quinze a dezoito, um entre dezenove a vinte e dois. Apenas um professor conta com mais de trinta anos de serviço na Escola A.

Portanto, o que se pode perceber através da figura 6, é que é um grupo muito experiente, e que trabalha na mesma instituição há longos anos. Ao mesmo tempo em que isto é um aspecto positivo, pode gerar também um certo comodismo.

Figura 6 – Escola A – Tempo que os professores trabalham nessa escola



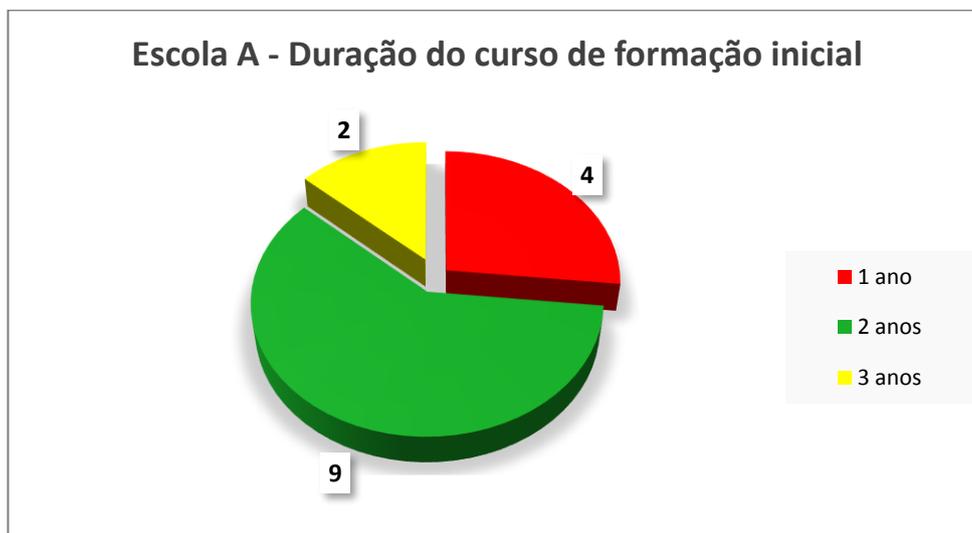
Ainda em termos de experiência, os professores foram questionados se já tinham trabalhado como professores primários antes de virem para a escola A, ao que dez responderam que sim, contra cinco que responderam que não.

No que se refere à formação inicial, os professores que frequentaram o Curso de Formação de Professores Primários (CFPP) todos os quinze professores responderam afirmativamente.

Entretanto, os dados mostram que eles foram formados em modalidades diferentes, enquanto quatro tiveram formação um ano, dois docentes tiveram um curso que durou três anos, e nove que durou de dois anos. A maioria dos professores foi formada no modelo de cursos que duraram dois anos, como mostra

a figura 7, apenas dois tiveram oportunidade de ter uma formação mais longa de três anos, e entre o grupo dos participantes apenas um professor teve formação ao nível de Licenciatura em Educação de Infância, como será visto posteriormente.

Figura 7 Escola A – Tempo de duração da formação inicial



Os participantes foram ainda questionados se além da formação de professores primários tinham concluído algum curso de nível superior, ao que responderam: sete entre eles disseram sim e cinco não, e três professores não responderam.

Quando solicitados que identificassem a área de formação no curso superior os dados mostraram que entre os sete professores que fizeram licenciatura, apenas um teve formação específica na Educação de Infância, sendo os demais cursos mais apropriados para lecionarem em classes mais avançadas como pode ser visto na tabela 6.

Tabela 6 – Escola A – Curso superior indicado pelos professores

Curso superior	Número de professores
Biologia/Química	1
Psicologia Laboral e das Organizações	1
História	2
Psicologia Escolar	1
Biologia	1
Licenciatura em Educação de Infância	1
Total	7

Essas informações permitem traçar um perfil do grupo de professores como um todo, os quais preencheram questionários. Note-se, entretanto, que entre estes foram seleccionados três professores que foram submetidos à entrevista semi-estruturada. Dados relativos a esses professores vão ser apresentado posteriormente de forma comparativa entre as duas escolas.

No que se refere ao director adjunto pedagógico da Escola A, os dados indicam que ele exerce funções como professor desde 2001, e especificamente na Escola A, desde 2003, ou seja, há quinze anos. Quanto à função de director adjunto pedagógico, esta é por ele exercida há sete anos.

O director adjunto pedagógico informou que não teve uma formação específica para assumir a função de director pedagógico, e que no contexto moçambicano esse é um cargo de chefia, de modo que é ocupado por indicação. Esclareceu ainda que na formação inicial todos os professores têm uma cadeira de Gestão Escolar e isso ajuda no exercício da função como pedagógico.

Antes de ser director adjunto pedagógico ensinou no primeiro ciclo tanto, na primeira como na segunda classe, e ainda dentro da instituição exerceu no activo como coordenador de área e coordenador de ciclo por alguns anos, o que ajudou na sua formação prática no exercício de director adjunto pedagógico. Actualmente, ele ensina apenas uma disciplina na sexta classe.

5.2 Perfil dos participantes da Escola B

O grupo de professores que participou da investigação na Escola B é bem menor em relação à Escola A. Foram apenas sete docentes, sendo três professores que ensinam a primeira classe e quatro que ensinam a segunda classe. De igual forma referente à primeira escola, a predominância de mulheres é maior, sendo cinco e dois homens.

No que se refere à idade dos professores que responderam aos questionários, seis entre os sete professores têm idade igual ou inferior a quarenta anos, sendo que a maior concentração está entre trinta e um a trinta e cinco anos, que são quatro docentes. Portanto, como pode ser visualizado na figura 8, o grupo é ainda bastante jovem, contando apenas com um professor que tem idade superior a cinquenta anos.

Figura 8 – Escola B – Professores classificados por idade

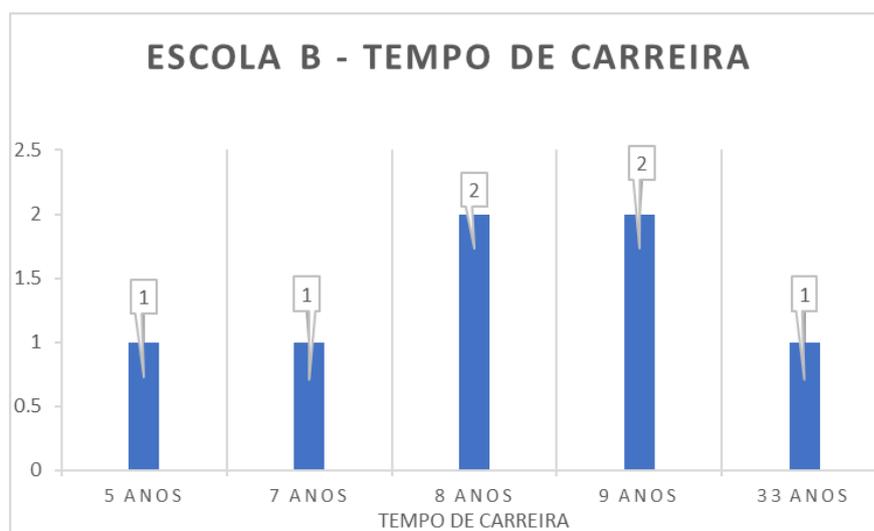


Em termos de regime de contrato todos os participantes afirmam que são efectivos e todos ensinam o segundo turno. No que se refere à formação, os questionários mostraram que entre os sete professores, seis fizeram o CFPP, e um professor não respondeu à questão. Os dados mostraram que a maioria dos professores da escola B teve uma formação mais acelerada, em comparação com a Escola A. Seis professores tiveram formação de apenas um ano e um professor frequentou o curso de dois anos.

Entre os sete professores, cinco fizeram um curso superior e dois não responderam à pergunta. Quando solicitados para indicarem a área de formação na licenciatura apenas três professores o fizeram, entre eles um fez Licenciatura em Inglês com especialização em Português e os outros dois professores fizeram Licenciatura em Educação de Infância.

Nas perguntas relativas à experiência anterior e ao tempo de carreira os dados mostraram que cinco professores responderam positivamente quando interrogados se tinham experiência anterior contra dois que responderam não. Quanto ao tempo de experiência como professor entre os sete professores, apenas um tem um tempo longo de carreira que ultrapassa três décadas, os demais têm menos de dez anos de experiência, como se pode ver na figura 9:

Figura 9 – Escola B – Professores classificados por tempo de carreira



Relativamente ao tempo de trabalho na actual escola (Escola B), os dados mostraram que apenas um professor tem uma longa carreira na instituição, que se aproxima a duas décadas. Os demais professores estão ainda no início de carreira. A tabela 7 comprova esses dados.

Tabela 7 Professores classificados por tempo de trabalho na Escola B

TEMPO QUE TRABALHAM NA ESCOLA B	
Tempo de trabalho na Escola B	Número de respostas
1 ano	1
1 ano e meio	1
3 anos	3
5 anos	1
18 anos	1
Total	7

No que se refere ao perfil do director adjunto pedagógico da Escola B os dados podem ser assim sumarizados: trata-se de um professor do sexo masculino, com

idade inferior a 40 anos, e que exerce a função de director adjunto pedagógico há três anos naquela escola. Ele afirma que não recebeu nenhuma formação específica para ser director pedagógico, mas que apenas tinha experiência anterior como professor antes de vir trabalhar na escola B. Ensinava turmas mais avançadas de sexta e sétima classe. Actualmente além de desempenhar o papel de director adjunto pedagógico ainda ensina essas mesmas classes, a disciplina de Inglês que é a área da sua formação.

Resumidamente, a seguir apresenta-se um quadro comparativo entre o perfil dos seis professores que participaram através de entrevista, sendo três de cada escola. A tabela 8 permite visualizar que foram escolhidos com a ajuda dos directores pedagógicos professores com características diferentes para permitir as diferentes perspectivas.

Desse modo, tentou-se equilibrar aspectos relacionados ao sexo, idades diferentes, e professores que ensinam na primeira e na segunda classe, e principalmente respeitando diferenças quanto ao tempo de trabalho naquela escola.

A busca por essa diversificação visava analisar as Jornadas Pedagógicas sob diversos ângulos.

Tabela 8 Perfil dos professores entrevistados nas duas escolas

Professores que participaram da entrevista nas duas escolas				
Professor	Sexo	Idade	Classe que ensina	Tempo de serviço naquela escola
AP1	F	52	1ª. Classe	10 anos
AP2	F	32	2ª. Classe	1 ano
AP3	M	40	2ª Classe	12 anos
BP1	F	33	1ª. Classe	10 anos
BP2	F	52	1ª. Classe	1 ano
BP3	M	39	2ª. Classe	12 anos

Os dados indicam que entre os seis professores entrevistados quatro eram do sexo feminino contra dois do sexo masculino. Em termos de idade a média é de quarenta e um anos.

Este grupo de seis professores também pode ser caracterizado como um grupo na sua maioria composto por professores experientes, contando apenas com dois professores em início de carreira. Questionados sobre o facto de terem experiência anterior como professores, exceptuando os que têm apenas um ano de docência os demais responderam positivamente. Sendo que dois dos professores tiveram experiência anterior na alfabetização de adultos, antes de se tornarem professores do ensino primário, e outro, entre eles, teve experiência como professor do nível secundário.

Segundo a selecção feita, também foram inclusos equilibradamente três professores que ensinam na primeira classe e três que ensinam na segunda classe. No que concerne à formação inicial entre os entrevistados encontrou-se cinco que afirmaram terem feito o CFPP, sendo que uma delas, fez depois de já estar a actuar como professora por muitos anos, e um professor afirmou não ter feito o CFPP.

Os demais dados, relativos à opinião dos professores como também dos directores adjuntos pedagógicos, serão apresentados posteriormente na terceira parte desta tese no capítulo referente à apresentação e discussão dos dados.

Capítulo 6 – Técnicas de recolha e tratamento de dados

Para proceder a recolha de dados, elegeram-se um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos capazes de, numa abordagem qualitativa, interpretar uma realidade com maior riqueza de detalhes, como é pertinente num estudo de caso. Concretamente, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: questionários, entrevistas, observação, grupo de discussão focalizada e análise documental.

Entretanto, antes de proceder a recolha dos dados, a pesquisadora organizou algumas visitas preliminares nas duas instituições com o propósito de explicar o propósito da pesquisa. Foi obtido oralmente, junto dos directores das escolas, o consentimento para o desenvolvimento do estudo, os quais viabilizaram um encontro e fizeram as apresentações formais aos professores e aos directores adjuntos pedagógicos. Só após uma reunião com o corpo docente, quando houve oportunidade para explicar ao grupo os propósitos da pesquisa, os professores foram encorajados a participarem do estudo, e quando houve a aprovação da pesquisa, o consentimento formal dos participantes foi pedido. Cada um dos participantes assinou um termo de consentimento, cujo modelo pode ser visto no apêndice 6.

No que se refere aos questionários, eles foram elaborados com perguntas fechadas e abertas e foram respondidos de forma anónima e sem a interferência da pesquisadora.

Os questionários foram aplicados aos professores do primeiro ciclo que voluntariamente aceitaram respondê-los. O uso de questionários visou possibilitar a análise do perfil dos professores envolvidos nas Jornadas Pedagógicas, o levantamento e diagnóstico das suas necessidades e problemas quanto à eficácia dessa iniciativa para o desenvolvimento profissional do docente.

Depois de ter uma visão geral das opiniões dos professores em geral de ambas as escolas através dos dados obtidos por meio do questionário, o que se procurou foi aprofundar algumas questões através da técnica de entrevista.

A técnica de entrevista foi aplicada a oito participantes da investigação, sendo respectivamente dois directores adjuntos pedagógicos e seis professores primários do primeiro ciclo, sendo três de cada escola.

Os autores como Gil (2008), Marconi e Lakatos (2008) e Afonso (2014) são unânimes em afirmar que a entrevista é uma das mais frequentes técnicas de recolha de dados nas pesquisas qualitativas. A entrevista implica numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente que pode ocorrer face a face, por meio telefónico ou outros meios electrónicos.

Os referidos autores são também de opinião que a entrevista possui vantagens sobre outras técnicas de pesquisa pelo facto de possibilitar a captação imediata e corrente da informação que se busca, por meio do diálogo possibilitado entre o entrevistador e o entrevistado. Para os referidos autores, além disso, a entrevista propicia uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, e permite que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, o que enriquece a investigação.

Consciente da existência de diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com o propósito da sua aplicação, a pesquisadora optou pela entrevista semiestruturada, por ser um tipo de entrevista que permite uma maior interacção entre entrevistador e entrevistado, e não só, mas também, permite incluir novos desdobramentos ao roteiro inicial, de modo a serem incluídas perguntas que não constavam previamente, com o propósito de trazer esclarecimento ou aprofundamento de alguma questão.

Foram escolhidos três professores de cada escola para participarem das entrevistas individuais. Nesse contexto, na selecção dos docentes, procurou-se o equilíbrio das opiniões ao se usar os seguintes critérios para seleccionar os professores: primeiramente, escolheu-se, um professor e duas professoras de cada escola, já

que o número de docentes do sexo feminino é bem maior, além disso foram considerados factores como diferença em termos de tempo de serviço e idade para que fosse possível analisar a percepção dos docentes de forma equilibrada. A escolha dos seis docentes contou com a ajuda dos directores pedagógicos de ambas as escolas.

Todas as entrevistas foram devidamente gravadas e depois transcritas, sendo submetidas aos entrevistados para qualquer eventual esclarecimento, e só depois disso foram analisadas.

Outra técnica de recolha de dados que a pesquisa utilizou foi a grupo de discussão focalizada. Amado (2014) conceitua grupo de discussão focalizada, como um grupo de representantes de uma população, na discussão de um tema previamente determinado, sob a orientação de um moderador que tem o papel de motivar todos os participantes a exporem as suas ideias concernentes ao tema em debate.

Ou por outras palavras, essa técnica refere-se à formação de um grupo de tamanho reduzido de pessoas para uma conversa mais informal, onde através de debate são colocadas questões pertinentes com o propósito de obter informações em maior profundidade sobre o tema em estudo.

Foram realizados dois grupos de discussão focalizada, sendo que escola A contou com a presença de seis professores e a escola B com cinco. Os grupos foram formados apenas por professores, sem os directores pedagógicos, deliberadamente deixados fora dessa actividade para que os professores se sentissem totalmente à vontade para expressarem as suas opiniões sem qualquer constrangimento ou intimidação pela presença de um superior.

No que se refere a esta pesquisa, a técnica de grupo de discussão focalizada foi aplicada com o propósito de se criar um ambiente favorável para conversar mais abertamente sobre o tema de modo a revelar as percepções dos participantes sobre o tópico em análise que é a eficácia das Jornadas Pedagógicas. Ou seja, o alvo foi que o grupo pudesse contribuir com sugestões mais práticas de como tornar as

Jornadas Pedagógicas mais eficazes no que tange ao desenvolvimento profissional do professor, e que tipo de estratégias poderia melhorar o seu funcionamento.

Para o bom funcionamento do grupo de discussão focalizada, foi seguida a recomendação de Amado (2014) que defende que seja elaborado previamente um roteiro com poucos subtemas dentro do tema principal. O roteiro utilizado pode ser conferido no apêndice 5. Além disso, o encontro foi gravado para que os dados pudessem ser posteriormente resumidos e ser feita acuradamente a análise das contribuições de cada participante.

Nesta investigação também se recorreu à observação, que é um tipo de técnica de colecta de dados que consiste na utilização dos sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade. Portanto, o pesquisador examina os factos que deseja estudar através daquilo que ocorre concretamente, e pode ser visto ou ouvido. (Marconi & Lakatos, 2008).

Na opinião de Afonso (2014, p. 98) a observação é uma técnica de recolha de dados “útil e fidedigna na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários”.

É de se salientar, entretanto, que pode acontecer que os sujeitos da investigação reajam de uma forma diferente da usual quando sabem que estão sendo observados, o que se constitui uma limitação dessa técnica.

Para Gil (2008) a denominação utilizada para descrever o tipo de observação depende de vários factores, como por exemplo, ao se pensar nos meios utilizados, a observação pode ser estruturada ou não estruturada e de acordo com o grau de participação do observador, pode ser participante ou não participante. Nessa mesma vertente Lakatos e Marconi, (2008) acrescentam a esses tipos referenciados por Gil, as expressões: observação assistemática, sistemática, individual ou em grupo.

Para esta pesquisa optou-se pela observação sistemática estruturada que, segundo Lakatos e Marconi (2008, p.195), é também conhecida como observação planificada, ou controlada. Ela é assim denominada, pois é realizada em condições controladas, para responder a propósitos pré-estabelecidos. Na observação sistemática, o observador sabe o que procura e se utiliza de vários instrumentos como quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos etc.

A pesquisadora recorreu a esse tipo de observação para recolher dados em duas reuniões de professores primários, debaixo da actividade chamada Jornadas Pedagógicas. O propósito era perceber o que de facto acontece durante uma reunião de professores para as Jornadas Pedagógicas, que assuntos eram tratados, que estratégia era utilizada pelo facilitador, para além de perceber qual o nível de participação, motivação e interesse dos participantes.

Portanto, nesta investigação a observação valeu-se de fichas para colecta de informações. No que se refere à participação da pesquisadora no processo de observação, sublinha-se que a observação foi do tipo não-participante, pois a pesquisadora apenas presenciou os encontros denominados Jornada Pedagógicas, sem, contudo, participar efectivamente deles.

Nesse tipo de observação, segundo Lakatos e Marconi (2008, p.195), o pesquisador, toma contacto com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem se integrar a ela: permanece de fora, ou seja, ele não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador.

Inicialmente, estava prevista a realização de duas observações de encontros das Jornadas Pedagógicas, em cada escola, entretanto, como o desejo era fazer observação naturalista, sem intervenção do pesquisador, para recolher dados, ou seja, num ambiente o mais natural possível, após realizar a primeira reunião em cada uma das instituições, a pesquisadora percebeu que a presença da investigadora causou uma influência na actuação dos participantes. Até, eventualmente, por questões culturais, o facto de ter uma visita de outra

nacionalidade, deu a impressão de que havia um esforço para impressionar a investigadora.

Por exemplo, o director adjunto pedagógico procurou explicar em que consistia as Jornadas Pedagógicas, convidou alguns professores para falarem do valor daquela actividade. Inclusive, numa das escolas, o director adjunto pedagógico convidou alguém que já não ensina o primeiro ciclo, mas que teria tido alguma experiência nos anos anteriores, para partilhar naquela reunião.

Diante disso, como se percebeu que o director pedagógico e os professores, pareciam não agir naturalmente, por ter havido indícios de uma alteração de práticas na condução das Jornadas Pedagógicas, então a investigadora tomou a decisão de não fazer a segunda observação.

Finalmente, ao longo da investigação, a pesquisadora teve acesso a alguns documentos oficiais da DPES, os quais se tornaram também uma fonte de recolha de dados. Portanto, embora não estivesse planificado, a priori, após a visita e leitura dos referidos documentos a pesquisadora concluiu que seria pertinente incluí-los como dados. Desse modo utilizou-se a análise documental como instrumento de recolha de informações. A leitura desses documentos que foram posteriormente analisados permitiu uma maior compreensão do que foi preconizado quando da decisão da criação e implementação das Jornadas Pedagógicas.

Os referidos documentos fornecidos pela DPES são nomeadamente:

- (1) Plano das Jornadas Pedagógicas 2009, vindo directamente do MINEDH serve de base para elaborar os planos provinciais
- (2) Instrumentos de avaliação das Jornadas Pedagógicas (IA Valiação JP)
- (3) Transcrição do Power Point do relatório nacional sobre as Jornadas Pedagógicas (RANJP)
- (4) Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEO)

Foi produzida uma grelha única para análise de conteúdo dos quatro documentos obtidos junto da DPES, que pode ser consultada no apêndice 8.

Como se pode observar, as formas de recolha de dados junto dos vinte e dois professores e dos dois directores adjuntos pedagógicos, foram variadas. Todos foram abrangidos de alguma forma ou de outra através de alguma das técnicas de recolha de dados, conforme pode ser confirmado através da tabela 9.

Tabela 9 Distribuição dos sujeitos de investigação por técnica de recolha de dados

Sujeitos de investigação			
Técnicas de recolha de dados	Escola A	Escola B	Número de participantes por modalidades
Questionários	15 professores	7 professores	22 participantes
Entrevistas	3 professores 1 Director Adjunto Pedagógico	3 professores 1 Director Adjunto Pedagógico	8 participantes
Observação das Jornadas Pedagógicas	1 encontro com 12 professores e o Director Adjunto Pedagógico e Director Geral	1 encontro com 7 professores e o Director Adjunto Pedagógico	22 participantes
Grupo de discussão focalizada	6 professores	5 professores	11 participantes
Análise documental	Uma visita à Direcção Provincial da Educação para recolha de documentos		

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisadora obteve inicialmente a autorização verbal dos directores gerais das duas escolas que como autoridade nas instituições facilitaram as apresentações e convocaram as reuniões iniciais para que os objectivos da pesquisa fossem apresentados. Depois disso, os directores adjuntos pedagógicos e todos os professores primários do primeiro ciclo que voluntariamente decidiram participar da pesquisa, assinaram um termo de consentimento conforme modelo no Apêndice 6, o que confirma a anuência dos participantes.

Além disso, para garantir a confidencialidade dos dados das entrevistas e dos questionários foram mantidos anônimos, e para facilitar análise dos dados eles foram identificados por códigos conforme o grupo ao qual pertence. A frente do código, letras foram utilizadas para identificar a técnica aplicada como “Q” para Questionário, “E” para Entrevista e “GDF” para Grupo de Discussão Focalizada. As escolas receberam a designação Escola A e Escola B. Para os professores foi utilizada a letra “P” e para os Directores Adjuntos Pedagógicos o código “Dpe”, sendo seguido o número sequencial do entrevistado. Por exemplo:

- EAP1- significa entrevista feita na Escola A ao Professor 1;
- QBP5 - significa questionário feito na Escola B ao quinto Professor.
- EADpe -significa entrevista ao Director Adjunto Pedagógico da Escola A
- GDFA1 - significa grupo de discussão focalizada realizado na Escola A e o discurso se refere ao professor número 1.

Os dados quantitativos foram organizados, analisados e interpretados considerando a frequência e dados. Já os dados qualitativos, que envolvem discursos livres como resposta, foram pré-analisados através da elaboração de quadros, depois de uma leitura exaustiva foi feita a divisão e pontuação das categorias, subcategorias e seus respectivos indicadores, conforme pode ser visto na tabela 10 e mais detalhadamente através do apêndice 8. Os dados quantitativos foram sumarizados e transformados em tabelas e/ou em gráficos através do uso dos recursos do Excel e do Microsoft Word.

Quanto às entrevistas, elas foram gravadas e transcritas. As transcrições foram enviadas para os participantes no estudo, para lhes dar oportunidade de conferir o conteúdo da transcrição.

Embora todos os participantes na pesquisa tenham assinado um termo de consentimento incluso como apêndice 6, durante a pesquisa em nenhum momento foram citados seus nomes para permitir a proteção integral da identidade dos mesmos no trabalho.

As respostas obtidas através das entrevistas, também foram agrupadas por categorias e depois cruzadas com os dados recolhidos através dos questionários,

nas perguntas semelhantes. A pesquisa procurou buscar a fiabilidade e validade interna dos instrumentos através do método da triangulação, usando-se fontes múltiplas de dados e métodos variados.

Além disso, para validar os instrumentos de recolha de dados como os questionários e roteiro de entrevistas, eles foram escritos e aplicados em forma de questionário piloto a um grupo de quinze professores de outra escola completa primária.

Os referidos pré-testes foram aplicados numa escola com características semelhantes às que foram pesquisadas posteriormente, portanto, outra escola também situada no perímetro urbano e que tem em número de alunos e número de professores aproximado ao das escolas onde foi realizado o estudo.

O propósito da aplicação dos pré-testes foi o de avaliar o tempo que os professores precisariam para o preenchimento dos questionários, e confirmar a clareza ou não das perguntas. Só depois desse processo, o questionário foi refeito e aplicado oficialmente. Todo este exercício foi realizado na perspectiva de garantir a precisão dos dados e do método de medição (Cohen, Manion & Morrison, 2004).

Uma vez recolhidos os dados, estes foram tratados e organizados de modo a facilitar a sua interpretação e posterior apresentação dos resultados. Portanto, depois da recolha de dados o passo seguinte foi a análise e interpretação dos mesmos, que são duas actividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolveu duas operações complementares.

Quanto à análise de conteúdo, refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicações que, dependendo do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se tem como objectivo, procurar desvendar tudo o que é dito ou escrito. O seu objecto principal é a palavra, considerando as significações, a forma e a distribuição de conteúdo; além disso, elas podem ensinar, após serem analisadas (Lakatos & Marconi, 2008).

No processo de análise tanto de questionários como de entrevistas individuais ou em grupo, uma das etapas mais importantes foi a categorização. Segundo Esteves (2006) e Gil (2008) esse procedimento, é crucial para o processo de análise de dados, pois implica organizar os dados e separá-los e agrupá-los considerando aspectos pertinentes, similares, e do seu conteúdo específico, na busca de significado aparente ou implícito.

Como já foi referido os dados quantitativos foram organizados, analisados e interpretados considerando a frequência enquanto que os dados de natureza qualitativa, por envolverem discursos livres como resposta, foram lidos, pré-analisados através da elaboração de quadros, e depois de uma leitura exaustiva foi feita a divisão e pontuação das categorias, e daí tiradas conclusões sobre cada categoria.

No próximo capítulo são apresentados os dados referentes à pesquisa empírica realizada em dois estabelecimentos educacionais de ensino primário, onde se estudou a percepção dos professores e dos diretores adjuntos pedagógicos a respeito das Jornadas Pedagógicas.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta secção são apresentados e discutidos os resultados provenientes da análise das informações obtidas através de diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: questionários, entrevistas, observação, análise documental, e grupo de discussão focalizada.

A forma como esses instrumentos foram aplicados já foi descrita detalhadamente na secção anterior, de modo que, a seguir se faz uma breve explanação de como os dados foram organizados e são apresentados, para facilitar a sua compreensão.

A análise dos resultados sobre as Jornadas Pedagógicas foi feita de forma multifocal, pois procurou descrever os dados através de lentes diferentes, que são as diversas fontes de empiria que, por sua vez, fornecem as múltiplas percepções dos professores primários do primeiro ciclo e, também, dos directores adjuntos pedagógicos de duas escolas da cidade da Beira, em Moçambique.

Estes variados focos permitiram estabelecer paralelos e contrastes entre as duas escolas e descobrir as congruências e incongruências das respostas através dos resultados obtidos por meio dos diferentes instrumentos de recolha de dados.

Dito isso, é pertinente clarificar que os dados empíricos que são apresentados a seguir, são feitos num diálogo constante com as lentes teóricas apresentadas na revisão de literatura. Almeja-se nesse capítulo interpretar os resultados obtidos em consonância com o contributo de diversos pesquisadores que se debruçaram sobre o tema e foram referenciados no enquadramento teórico.

Para facilitar a apresentação e análise dos dados durante o processo, foram elaboradas grelhas de análise, as quais foram construídas com base, primeiramente nos objectivos da investigação, que serviram de três grandes eixos categoriais. Estas três categorias geraram, por conseguinte, subcategorias e delas derivaram os respectivos indicadores que nortearam a análise. Estas grelhas gerais

serviram, portanto, para explicitar a opinião dos participantes, através dos questionários, entrevistas, das observações e do grupo de discussão focalizada.

Para a análise dos documentos também foi produzida uma grelha específica que pode ser consultada no apêndice 9.

Finalmente, para ajudar à percepção dos resultados, também foram elaborados alguns gráficos e tabelas para ilustrar dados quantitativos recolhidos principalmente através dos questionários aplicados aos docentes e aos directores adjuntos pedagógicos.

Os dados que são apresentados a seguir organizam-se em torno dos três objectivos que nortearam essa investigação, os quais, por sua vez, geraram as principais categorias de análise. Os referidos objectivos específicos são:

- Identificar a natureza das actividades desenvolvidas durante as Jornadas Pedagógicas nas escolas primárias da Beira - Moçambique;
- Analisar as percepções dos directores adjuntos pedagógicos e professores sobre a pertinência das actividades realizadas no âmbito das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional;
- Propor orientações teóricas e empiricamente fundamentadas que possibilitem a optimização da eficácia das Jornadas Pedagógicas como estratégia de desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Na tabela 10 apresenta-se a grelha geral utilizada para a análise dos resultados que mostram as três grandes categorias de análise, as suas respectivas subcategorias e os as fontes mobilizadoras para a análise dos dados

Tabela 10 Categorias de análise e fontes mobilizadoras para análise de dados

Categorias com base nos objectivos	Subcategorias	Fontes mobilizadora para análise dos dados
1. Natureza das Jornadas Pedagógicas	Frequência das JP	Questionários Entrevista aos pedagógicos e professores Análise documental
	Tempo dedicado às JP	Entrevistas aos professores
	Participação nas JP	Questionários
	Actividades das JP	Questionários Entrevistas aos professores e ao pedagógico Observação Análise documental
	Dirigente das JP	Questionários Entrevistas aos professores e ao pedagógico Observação
	Papel do director adjunto pedagógico nas JP	Questionários Entrevistas aos professores e ao pedagógico Observação
	Objectivos das JP	Questionários Entrevistas aos professores e ao pedagógico Observação Análise documental
2. Pertinência das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional	Importância das JP	Questionários Entrevistas aos professores e ao pedagógico Análise documental
	Áreas de necessidade de formação	Entrevistas aos professores e ao pedagógico Grupo de discussão focalizada
	Influência no desempenho do professor	Entrevistas aos professores e ao pedagógico Grupo de discussão focalizada
	Influência no aproveitamento dos alunos	Questionário Entrevistas aos professores e ao pedagógico Grupo de discussão focalizada
	JP e a colaboração entre os docentes	Entrevistas aos professores Grupo de discussão focalizada
	JP e a reflexão sobre a prática	Grupo de discussão focalizada
	JP e a promoção do desenvolvimento profissional	Entrevistas aos professores e ao pedagógico Grupo de discussão focalizada
	Nível de motivação dos docentes	Entrevistas aos professores e ao pedagógico Grupo de discussão focalizada Observação
3. Avaliação das Jornadas Pedagógicas e sugestões para sua melhoria	Pontos fortes das JP	Entrevistas aos professores e ao pedagógico Grupo de discussão focalizada
	Pontos fracos das JP	Entrevistas aos professores e ao pedagógico Grupo de discussão focalizada
	Sugestões para melhorar	Questionário Entrevistas aos professores e ao pedagógico Grupo de discussão focalizada

Tal como acontece nas duas partes anteriores, a terceira parte desta tese também está subdividida em capítulos. Cada capítulo corresponde a cada uma das categorias de análise.

Passemos então, à apresentação e discussão dos resultados, segundo as categorias e subcategorias apresentadas na tabela 10.

Capítulo 7- Natureza das Jornadas Pedagógicas

O primeiro eixo de análise procurou compreender qual a percepção dos sujeitos da investigação sobre a natureza das Jornadas Pedagógicas. Como subcategorias procurou-se identificar o funcionamento dessa actividade em cada escola, o que inclui, aspectos práticos como a frequência da actividade, quem a dirige, o papel do director adjunto pedagógico, e o que acontece concretamente durante os encontros de professores e por fim, qual o objetivo das Jornadas Pedagógicas.

7.1 Frequência das Jornadas Pedagógicas

Oficialmente, a frequência das Jornadas Pedagógicas nas duas escolas deveria ser quinzenal, conforme as orientações do MINEDH. No entanto, o que se observou no terreno indica que nem tudo ocorre na prática como foi preconizado.

Um dos factores que contribuem para essa dedução é que quando os dados foram analisados na sua globalidade, foi possível identificar algumas discrepâncias relativamente a uma pergunta aparentemente simples.

Os professores que foram inquiridos por questionário tiveram opiniões diferentes sobre qual a regularidade das Jornadas Pedagógicas na sua escola.

A tabela 11 mostra a diferença das respostas na Escola A:

Tabela 11 Escola A – Regularidade das Jornadas Pedagógicas

Qual é a regularidade com que acontece as Jornadas Pedagógicas na sua escola?	
Respostas	Número de ocorrências
Uma vez por semana	2
Uma vez cada quinze dias	6
Uma vez por mês	5
Não respondeu	1
Sempre que pudermos, se possível todos os dias	1
Total	15

Essa diferença nas respostas suscita uma dúvida se todos os professores têm o mesmo entendimento sobre o que significa a expressão “Jornadas Pedagógicas” e ou, se de facto elas acontecem quinzenalmente como preconizado. O facto de alguns afirmarem que as Jornadas Pedagógicas são mensais pode significar que eles pensam assim, porque as reuniões não têm sido cumpridas com rigorosidade a cada quinze dias.

Outro aspecto revelado através das inúmeras visitas às duas escolas, foi que havia repetidamente alterações de datas para a realização das Jornadas Pedagógicas, o que criou certa dificuldade, inclusive, para se marcar a observação. Isso pode indicar que não existe uma rigidez em relação à realização da actividade.

Uma das razões alegadas foi o acúmulo de programas, sobreposição de agendas, e visitas na escola coincidentemente no dia designado para as Jornadas Pedagógicas. Isso denota que as Jornadas Pedagógicas não parecem ser vistas como uma prioridade.

Quanto à Escola B não houve tanta variação das respostas, sendo que todos os professores que preencheram o questionário afirmaram que a actividade é quinzenal, embora a questão da remarcação dos encontros também ocorreu, devido a outras actividades simultâneas na escola.

7.2 *Tempo dedicado às Jornadas Pedagógicas*

Diante da pergunta se o tempo reservado para as Jornadas Pedagógicas é suficiente ou não, as entrevistas revelaram que os directores adjuntos pedagógicos têm opiniões antagónicas. Enquanto, o director adjunto pedagógico da Escola A se mostra satisfeito com relação ao tempo, o da Escola B afirma que o tempo é insuficiente.

Quanto à opinião dos professores sobre essa questão, quatro entre os seis professores entrevistados nas duas escolas entendem que o tempo não é suficiente.

Ao se fazer uma análise do discurso das respostas dos oito sujeitos que participaram da investigação através de entrevista, o que se percebe é que os dados mostram oito ocorrências que indicam insatisfação com o tempo dedicado às Jornadas Pedagógicas, contra apenas três que afirmaram que o tempo é suficiente. Desse modo, os participantes parecem divididos quanto essa questão, mas a predominância das respostas é que o tempo não é suficiente.

Alinhada a essa problemática da insuficiência de tempo para as Jornadas Pedagógicas, foi possível identificar na fala de um dos pedagógicos, como também de vários professores, a referência histórica de que quando as Jornadas Pedagógicas foram introduzidas em 2008, elas ocorriam aos sábados, com pagamento de hora extra e um tempo maior para os debates. De modo que a mudança para o meio de semana, trouxe prejuízo para a actividade.

Nas palavras do director adjunto pedagógico da Escola B:

Com a mudança para o meio da semana isso dificultou extremamente. Dificultou porque durante a semana com novas adendas que estão a circular o tempo está a ficar muito escasso, muito curto (EBDpe).

Nessa mesma vertente um docente da Escola A afirmou:

Era mais produtivo quando era sábado, pois era o único trabalho que nós tínhamos. Planificávamos e o resto em forma de debate ou uma colocação de dúvida, etc. (EAP1).

Durante a observação nas duas escolas, foi possível perceber a insuficiência do tempo na prática. Na Escola A, por exemplo, a reunião aconteceu das 12h às 13h, e na Escola B das 12.30h às 13.30h.

Considerando que todos os professores que participaram da pesquisa ensinam no segundo turno, o que se percebe é que as reuniões das Jornadas Pedagógicas aconteceram no meio das aulas, de modo que eles tiveram que deixar alguma actividade com os alunos para participarem do encontro. Assim, havia uma pressão do tempo, pois os alunos já esperavam na sala pelo seu professor.

Esse episódio suscitou a dúvida sobre qual o grau de importância as escolas pesquisadas dão a formação contínua através das Jornadas Pedagógicas. Isso porque, se fosse realmente valorizada haveria necessidade de se reservar um tempo adequado para tal.

A tabela 12 mostra o horário escolar em vigor em Moçambique, e permite visualizar o funcionamento dos três turnos existentes. Todos os professores que participaram da pesquisa ensinam no segundo turno, uma vez que ensinam as duas classes iniciais.

Tabela 12 Horário escolar em vigor em Moçambique

Tempo	1º. Turno		2º. Turno		3º. Turno	
	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída
1º.	7:00	7:40	11:00	11:40	14:20	15:0
2º.	7:40	8:20	11:40	12:20	15:0	15:40
3º.	8:20	9:00	12:20	13:00	15:40	16:20
4º.	9:00	9:40	13:00	13:40	16:20	17:00
5º.	9:40	10:20	13:40	14:20	17:00	17:40
6º.	10:20	11:00				

Fonte: Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias, MINEDH

Neste contexto, os participantes são de opinião que as Jornadas Pedagógicas eram mais produtivas quando aconteciam aos sábados, quando o tempo era reservado

somente para isso. Como já foi referido a mudança para um dia da semana dentro do período normal das aulas, ocorreu por decisão do MINEDH, devido à falta de recursos para pagar as horas extra aos professores.

Libâneo (2015) é de opinião que a formação contínua deve ser paga:

É imprescindível que assegurar aos professores horas remuneradas para realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexões colectivas, aonde possam compartilhar e reflectir sobre a prática com colegas, apresentar seu trabalho publicamente, o que inclui contar como trabalham, o que funciona, quais as dificuldades etc. (p.189).

Muito embora se reconheça que esse é um ponto polêmico, pois, ao mesmo tempo que é um direito do docente, as actividades de desenvolvimento profissional fazem parte do trabalho docente e não são um apêndice. As Jornadas Pedagógicas encaixam na descrição oferecida por Libâneo e por isso, seria mais produtivo se houvesse um período reservado especificamente para essa actividade e que os professores fossem devidamente remunerados por esse tempo de serviço.

7.3 Participação dos professores nas Jornadas Pedagógicas

A maioria dos professores que respondeu aos questionários afirma que participa regularmente das Jornadas Pedagógicas como pode ser visto na figura 10 a qual resume os resultados obtidos através daquela fonte mobilizadora de dados.

Figura 10 Participação dos professores nas Jornadas Pedagógicas nas duas escolas



Os resultados mostram que entre os vinte e dois docentes que responderam aos questionários quinze afirmam que participam sempre, contra seis que

responderam que participam às vezes/quando podem, e apenas um não respondeu a essa questão.

Entretanto, quando essa mesma questão é analisada separadamente em cada uma das escolas o que se observa é: na Escola A a participação é mais expressiva do que na Escola B.

Na Escola A entre os quinze participantes, doze professores, afirmam que participam sempre, isso significa 80% do grupo. Entretanto, apesar da actividade ser considerada obrigatória, ainda outros três professores afirmam que participam às vezes, quando podem, o que indica que não é uma prioridade ou pode indicar que o docente costuma faltar nos encontros dos professores.

Ao passo que na Escola B entre os sete participantes, três afirmam que participam sempre, e igualmente outros três docentes afirmam que participam às vezes, só quando podem, dando a impressão de que isso não é uma prioridade. Um participante não respondeu.

Quanto aos debates, os participantes foram interrogados se a actividade era obrigatória, e a resposta foi negativa na Escola A. Entretanto, sabe-se que as Jornadas Pedagógicas foram criadas por determinação do MINEDH e invariavelmente, as escolas precisam implementá-la, ou seja, não é um facultativo.

Porém, o que se observou no terreno é que não existe um controle rígido quanto à participação dos professores, o que pode explicar o número de respostas no item “participo quando posso”. Daí o porquê de alguns professores indicarem a fraca participação como um dos pontos fracos, conforme será visto posteriormente.

O que se pode reflectir no tocante a esse dado é que se de facto as Jornadas Pedagógicas ajudassem os professores no seu desenvolvimento profissional, os docentes priorizariam a actividade.

7.4. Descrição das actividades das Jornadas Pedagógicas

Como ponto de partida, para se perceber as potencialidades e as limitações das Jornadas Pedagógicas, tornava-se necessário identificar quais as actividades que estão inclusas nessa iniciativa de formação contínua. Essa subcategoria procurou, assim, perceber junto dos participantes o que exactamente acontece durante as Jornadas Pedagógicas.

Dentro desse assunto os professores entrevistados elencaram as seguintes actividades nas Jornadas Pedagógicas: debates de conteúdo, elaboração de material didáctico, troca de experiência, simulações de aulas e partilha de experiências sobre as dificuldades que o docente tenha tido na sala de aula, entre outras. Isso pode ser exemplificado através dos seguintes discursos:

Geralmente quando temos tido Jornadas, o primeiro ponto o que temos debatido são os conteúdos, o que temos a programar, e depois temos tido outras actividades também, temos feito cartazes, como material, debatemos o material didáctico, que vamos levar, para dar aos alunos e também temos tido simulações de aula (EBP1).

A estratégia é: debate-se depois alguém vai simular uma aula, depois de simular vamos corrigir. Nós trabalhamos com demonstração (EBP2).

Nós debatemos conteúdos programados e encontramos esse espaço onde debatemos problemas que cada um vive no seu dia no contexto de sala de aula (EBP3).

Durante o grupo de discussão focalizada os professores da escola B voltaram a mencionar que as Jornadas Pedagógicas incluem, simulações e os debates, mas incluíram também um programa de assistência às aulas uns dos outros.

Em geral os docentes mostraram-se favoráveis a actividade de assistência de aula e explicaram que isso ocorre regularmente, obedecendo a uma escala organizada internamente. Essa informação foi confirmada pelo director pedagógico e o coordenador de ciclo. No entanto, o que se observou é que a assistência às aulas uns dos outros não acontece de forma espontânea, os professores participam da actividade como mais uma exigência do MINEDH, e cumprem um calendário estabelecido previamente.

Na reunião de avaliação das Jornadas Pedagógicas ocorrida em 2009, o Departamento de Direcção Pedagógica da DPES distribuiu um modelo de ficha de assistência de aulas e os docentes foram encorajados a incluírem essa actividade nas escolas. O referido modelo pode ser visto no apêndice 6.

O modelo que foi apresentado, apesar de ser classificatório e atribuir valores e ter perguntas na sua maioria objectivas, possui como aspecto positivo, o detalhe de que além de espaço para comentários do professor observador, abre espaço para uma auto-avaliação do professor observado. Isso pode ser um passo significativo para a reflexão sobre a sua prática.

A questão que fica é, até que ponto essa actividade tão importante de assistência de aulas está a ser aplicada de forma eficaz? Se for o caso positivo, esta pesquisa reconhece que a assistência às aulas, que faz parte das Jornadas Pedagógicas possui um potencial para ajudar o professor a reflectir e aprimorar a sua prática. Nesse sentido, as escolas pesquisadas estariam a alinhar com as ideias de Imbernon (2009), que afirma que a observação de aulas permite ao professor dados sobre os quais possa reflectir e analisar e buscar meios para favorecer o aprendizado dos alunos. A prática do docente pode melhorar com a observação de outros colegas. O autor ressalta que muitas vezes os professores não se beneficiam dela porque a docência ainda é uma profissão muito isolada (p.28).

Sublinha-se, entretanto, que embora os docentes tenham afirmado que a actividade de assistência de aulas é positiva, eles não forneceram elementos que indicassem, como isso poderia favorecer o aprimoramento da prática do professor. Existe a possibilidade, uma vez que a assistência às aulas não acontece de forma espontânea, que alguns participantes tenham afirmado isso apenas porque é o socialmente desejável, sem estarem a se beneficiar concretamente dessa actividade.

Por outro lado, nas entrevistas e nos debates, notadamente os professores com menos experiência, especialmente aqueles que vieram do EP2 ou da alfabetização de adultos, deram indicações de que de facto valorizam essa actividade. O

sentimento de insegurança diante da tarefa de ensinarem às classes iniciais, contribuiu para valorizarem a actividade. Eles argumentaram que aprendem com os professores mais experientes e que a assistência da aula de outros colegas lhes permite novas ideias e maior segurança no que fazem, pois recebem conselhos.

Essa relação entre o professor mais experiente e o professor que está em início de carreira foi outro aspecto que procurou se observar no estudo. Nenhuma das duas escolas possui qualquer programa de acompanhamento de professores iniciantes.

Na perspectiva de Garcia (1999) essa fase da carreira docente que abarca os primeiros anos é crucial pois, é caracterizada por muitas dúvidas e tensões e uma busca do professor no sentido de estabelecer a sua própria identidade.

Nesse contexto, uma vez que não existe um programa de iniciação para professores, as únicas actividades que poderiam beneficiar esse período de iniciação profissional nos moldes das duas escolas pesquisadas, seriam as assistências às aulas e as reuniões de professores, ambas debaixo das Jornadas Pedagógicas. Portanto, se essas duas actividades fossem desenvolvidas eficazmente poderiam favorecer, em especial, os professores no período inicial da sua carreira profissional.

Nas duas observações que foram feitas dos encontros de professores, uma em cada escola, o que se observou em termos de actividades foi que na Escola A, a reunião foi de carácter mais administrativo, com informações, decisões sobre datas, calendários, e actividades relativas ao fim do ano. Naquela reunião não foi possível identificar qualquer actividade de carácter reflexivo ou ajuda mútua quanto a alguma questão pedagógica.

Por sua vez, na reunião observada na escola B, o maior tempo do encontro foi utilizado para que o director adjunto pedagógico pudesse explicar o objectivo das Jornadas Pedagógicas e a estratégia dos dez cadernos para o controle do desempenho dos alunos.

Como já foi referenciado no capítulo da metodologia, o desejo era de se fazer uma observação num ambiente o mais natural possível, entretanto, o que se observou foi que a presença da investigadora causou uma influência na actuação dos participantes.

Por exemplo, houve um esforço do director adjunto pedagógico de explicar em que consistia as Jornadas Pedagógicas o que indicou o desejo de ajudar a pesquisadora no seu objectivo, e durante aquele encontro não houve qualquer debate ou apresentação de dificuldades por parte dos docentes, como se prevê nesses encontros. Todos os assuntos tratados nas duas escolas durante o tempo reservado para as Jornadas Pedagógicas foram marginais no que diz respeito à melhoria das práticas pedagógicas.

Naquele encontro em particular na Escola B, o director adjunto pedagógico distribuiu alguns cadernos dos alunos, para que circulassem entre os professores, e pediu que uma das professoras mais experientes explicasse como funcionava a estratégia dos dez cadernos¹ para cada dez alunos por dia. Ficou evidente que alguns professores não tinham ideia de como a estratégia funcionava, embora seja uma orientação padronizada do MINEDH.

Como já foi referido, esperava-se que a observação ocorresse num ambiente o quanto mais natural possível, mas o que ficou claro foi que havia um desejo de fornecer explicações que favorecessem a pesquisa sobre como funciona a metodologia dos dez cadernos que faz parte das Jornadas Pedagógicas.

Esse episódio serviu para mostrar que no grupo haviam vários professores que não percebiam qual é a proposta do MINEDH na utilização daqueles cadernos, e outros que sabiam como usá-los, expressaram dificuldade na implementação da metodologia ou mesmo um alto grau de descontentamento.

¹ Refere-se a estratégia vinda do MINEDH onde diariamente o professor dá atenção especial a dez alunos, para tal, ele utiliza um caderno individual para registar nele tarefas do aluno de modo a acompanhar seu desempenho. No dia seguinte o professor focaliza em outros dez alunos, até completar toda a classe e reiniciar o ciclo.

Portanto, de igual forma como na Escola A, na Escola B também não se observou qualquer actividade reflexiva ou de colaboração entre os docentes. Os professores mencionam que existem debates, simulações, demonstrações, e apresentações dos problemas que os professores enfrentam no seu quotidiano, mas nada disso foi visto durante as observações realizadas. Isso denota que apesar de haver um discurso de valorização das Jornadas Pedagógicas pelos participantes, a actividade deixa muito a desejar nesses dois quesitos.

Considerando que as Jornadas Pedagógicas foram criadas Pelo MINEDH com o propósito de melhorar o desempenho do professor, e ajudá-lo a se equipar para saber lidar com as turmas numerosas, de forma a identificar os alunos com dificuldade e ajudá-los a superá-las, e alcançarem melhores índices de aproveitamento, estranha-se que as reuniões que foram observadas tenham se restringido a informações e outras questões periféricas como calendários, planificação de eventos, etc.

Sendo a designação escolhida pelo MINEDH, “Jornadas Pedagógicas” e as motivações desse órgão para a sua criação, a actividade pode ser classificada como uma actividade pedagógico-didática, pois se preocupa com as formas de como ajudar o professor no seu processo de leccionação, entretanto, nas observações feitas, naqueles encontros não foram identificados elementos que indicassem uma ênfase na área pedagógica. Ou seja, pouco se observou concretamente, de “pedagógico” nas Jornadas Pedagógicas.

Durante a investigação entendeu-se ser relevante descobrir se os directores pedagógicos teriam sido treinados quanto às Jornadas Pedagógicas, com o intuito de perceber se as actividades estariam a ser bem executadas conforme delineadas pelos seus idealizadores, e produzindo os efeitos de formação e desenvolvimento profissional docente.

No que concerne à participação de alguma formação relativa às Jornadas Pedagógicas os dois directores adjuntos pedagógicos confirmaram que houve

algum treinamento dado pelo MINEDH quando as Jornadas Pedagógicas foram introduzidas e ambos tiveram oportunidade de participar:

Sim, houve. Nós fomos todos formados. Logo na introdução das Jornadas Pedagógicas foram formados todos, pedagógicos e professores, todos tiveram formação sobre as Jornadas Pedagógicas, recordo sim. Houve alguns encontros sim, uma espécie de seminários, logo nos princípios dos anos e nos princípios de cada trimestre. Para todos directores, pedagógicos e professores (EADpe).

Recordo, sim. Houve alguns encontros sim, uma espécie de seminários, logo nos princípios dos anos e nos princípios de cada trimestre. Para todos directores, pedagógicos e professores (EBDpe).

Os directores adjuntos pedagógicos não detalharam como foi essa formação, apenas destacaram que foi de curta duração e dada por especialistas do Ministério da Educação. Um deles teve muita dificuldade de recordar em que ano se deu a formação, dando a entender que já fazia muito tempo da sua realização.

Procurou-se saber se houve algum tipo de formação dirigida aos professores quanto às Jornadas Pedagógicas. A pesquisa documental mostrou que o MINEDH elaborou um plano das Jornadas Pedagógicas no ano de 2009 o qual foi remetido às Direcções Provinciais de Educação, de modo a ser executado. Mais uma vez se observa a tendência vertical de funcionamento.

No referido documento é possível identificar a intenção daquele órgão de treinar os professores recém-graduados como também os professores em exercício. Essas acções, de facto, aconteceram, embora não tenham alcançado a totalidade dos professores conforme o relatório de avaliação das Jornadas Pedagógicas da DPES.

Apesar dos treinamentos sobre o assunto, os dados mostram também que ainda persiste dúvidas sobre o seu objectivo e principalmente como deve ser o seu funcionamento. Durante o grupo de discussão focalizada na Escola A, um dos docentes sentiu-se mais livre para mostrar as suas dificuldades em entender como devem funcionar as Jornadas Pedagógicas e afirmou que não recebeu nenhum treinamento para tal. O docente pronunciou-se sobre esse assunto nestes termos:

Quando se introduziram as Jornadas Pedagógicas a nossa foi uma das primeiras escolas a ser incluída, mas ... eu acabei ficando com dúvidas, não sei dizer bem, o

que é Jornadas pedagógica. Eu fui encarregue. Para 1ª. E 2ª. classes, a partir de hoje para frente terão Jornadas Pedagógicas, mas como vamos fazer? Nós só fomos distribuídos dez cadernos para dez alunos em cada dia. E disseram que então num dia se escolhe dez alunos, a aula daquele dia seria focada, aqueles dez alunos só. Eu tenho noventa e cinco alunos, e hoje tenho aulas de Português, tenho Jornadas Pedagógicas na minha turma, levo dez cadernos e dou a dez alunos, e na minha aula tenho que estar focada naqueles dez alunos, e os oitenta e cinco alunos onde é que ficam? Pelo menos foi isso que eu aprendi. A formação de como introduzir as Jornadas Pedagógicas, eu não tive, talvez por isso. Pode ser que outros tiveram, e eu não tive a informação. Mas, até hoje que estou a ensinar a segunda classe, não sei bem, bem qual é o propósito. (DFGAp1)

O teor das respostas na sua maioria se mostra até certo ponto, exageradamente positivo, onde os docentes elogiam as Jornadas Pedagógicas e parecem indicar que tudo corre muito bem, entretanto, vez ou outra dados como o depoimento acima, evidenciam que nem tudo é tão belo como aparenta. O professor mostra que não sabe o propósito das Jornadas Pedagógicas, e tem dúvidas de como deveria funcionar a estratégia proposta pelo MINEDH, até de afirmar que não foi treinado ou orientado sobre as Jornadas.

Embora os documentos comprovem que foram feitos seminários para treinamento para explicarem aos professores e pedagógicos como deveriam funcionar as Jornadas Pedagógicas, na altura da sua introdução, fica claro que esses eventos não conseguiram abranger todos os professores, e que houve falta de continuidade do programa de treinamento.

A realidade é que as Jornadas Pedagógicas não têm se mostrado eficazes pois uma década após a sua introdução os professores continuam a demonstrar muitas dúvidas na sua implementação, e não apresentam evidências de que isso tem ajudado no seu desenvolvimento profissional.

Dentro dessa temática das actividades desenvolvidas através das Jornadas, é de se salientar que o MINEDH recomenda para lidar com as turmas numerosas a estratégia que ficou conhecida como “estratégia dos dez cadernos para dez alunos”, como já foi mencionada anteriormente, a estratégia consiste na escolha de dez alunos por dia para uma atenção especial do professor, tratando-se de turma numerosas. O acompanhamento de cada um é feito através de cadernos

onde se pode observar o progresso de cada estudante. Nesses cadernos individuais o professor dá actividades aos dez alunos escolhidos para aquele dia e pode acompanhar o desempenho deles. O registo das dificuldades e o do progresso são apontados num único caderno, de tamanho maior, que é designado “caderno de desempenho”, onde o professor anota a evolução de cada aluno.

O documento denominado Relatório Nacional sobre as Jornadas Pedagógicas, refere-se ao assunto da estratégia dos dez cadernos para dez alunos e apresenta um modelo para o chamado caderno de desempenho do aluno a ser implementado nas escolas, como parte da estratégia das Jornadas Pedagógicas.

O modelo que foi apresentado no evento tem a configuração conforme o exemplo da tabela 13.

Tabela 13 Modelo de caderno de desempenho a ser usado pelos professores

Modelo de Caderno de Desempenho									
Classe: 2 ^a									
Nome do Aluno: Ana da Silva Matias							Número: 3		
Data	Disciplina	Competência	Estratégia (s) de superação	Evolução e data	Classificação qualitativa				
					E	MB	B	S	NS
22//4	Português	Não consegue formar sílabas. Não consegue copiar textos	Dar muita copia para casa e chamar encarregado 28.04 continuar com TPC	28/04 melhoria pouco significativa					

Fonte: Relatório do DPES sobre Jornadas Pedagógicas

Ainda sobre essa mesma questão a estratégia dos dez cadernos, durante o grupo de discussão focalizada na Escola A, uma das professoras mais antigas da escola explicou às demais professoras, que demonstravam dúvidas, como funciona a referida estratégia.

A direcção nos disse que as Jornadas Pedagógicas, lá na escola, são para responder às turmas numerosas. É difícil você conseguir alcançar o objectivo da sua aula diante de noventa alunos. Mas aos poucos você poderá conseguir. Para

mim, o MINEDH criou uma estratégia, é só um método que o ministério achou que poderia puxar todos os alunos. Pelo menos 80 ou 90% dos alunos devem entender alguma coisa. As Jornadas Pedagógicas também têm a ver com o próprio professor. É preciso estudar essa turma de noventa alunos, pensar: é possível eu levar para um nível, uma percentagem suficiente? O que eu tenho que fazer? Poderia ser os dez cadernos, ou poderá ser a técnica do professor ou o método do professor, adoptar um sistema de que maneira eu vou levar essa turma de noventa alunos para um nível superior, suficiente ou uma percentagem razoável? Adoptar uma maneira. Talvez nem usar os cadernos porque te atrapalha. Mas não é o único caminho, existem outros caminhos (GDFA1).

O que é de mais relevante na sua fala é que a professora além de dominar a proposta da referida estratégia do MINEDH, também na sua percepção, aquela é apenas uma estratégia sugerida, mas o professor pode buscar alternativas, desde que o objectivo maior seja alcançado, ou seja a aprendizagem do aluno.

Além disso, é possível perceber no discurso da professora diversos questionamentos que indicam um certo nível de reflexão sobre a sua própria prática, assunto que será analisado posteriormente. Entretanto, não foi possível perceber nos depoimentos dos demais participantes a mesma postura expressa por essa professora durante o grupo de discussão focalizada na Escola A.

Entretanto, os demais participantes, apresentam uma posição que desta da opinião da professora acima. Estes, apesar de não se mostrarem muito satisfeitos com a estratégia dos dez cadernos, deixaram claro durante os debates que aplicam a estratégia por se tratar de uma recomendação que veio de cima. Portanto, não há questionamento ou reflexão, apenas cumprimento da deliberação.

Considerando que o sistema educacional em Moçambique é ainda muito centralizado, de modo geral as decisões são tomadas de forma vertical pelas estruturas do MINEDH e implementadas nas estruturas provinciais, distritais e nas unidades escolares. Desse modo, é difícil optar por uma estratégia que seja adequada a todos os contextos. A estratégia que ficou conhecida como “estratégia dos dez cadernos” onde o professor escolhe dez alunos por dia para uma atenção maior, controlando o desempenho em cadernos foi tomada pelo MINEDH, mas não parece estar a surtir os efeitos esperados.

Existe uma divergência nas opiniões, pois se por um lado alguns participantes se mostram satisfeitos existe uma outra parte que mostra insatisfação com relação à essa estratégia. E não se verificou concretamente através dessa pesquisa que esse sistema esteja a contribuir com a melhoria no desempenho do professor e o progresso no aproveitamento dos alunos.

Como será demonstrado posteriormente no capítulo 8 desta tese, através da tabela 16, os índices de aproveitamento dos alunos moçambicanos, em comparação com outros países africanos, tais como Quênia, Nigéria, Uganda e Togo é o mais fraco. Ao serem submetidos aos testes de língua e matemática, os alunos moçambicanos ficaram com valores inferiores a 30, numa escala de 1 até 100.

Especialmente na Escola A onde as turmas são mais numerosas do que na Escola B chegando, em alguns casos a mais de setenta alunos, os professores expressam dificuldade em focar em apenas dez alunos deixando dezenas de outros desmotivados. Portanto, a estratégia não se mostra eficaz para a realidade Moçambicana.

Enquanto na Escola A, uma das participantes afirma que a estratégia dos dez cadernos é apenas um caminho, mas existem outros, contrariamente na Escola B, a postura de uma das participantes foi mais passiva. É possível identificar no seu discurso que ela vê pouca margem de mudança, inovação ou adequação. Sua perspectiva parece indicar um sistema vertical e bastante prescritivo.

Se houver uma orientação contrária a essa, que acontece agora nas Jornadas Pedagógicas, para o seu melhoramento, nós vamos acatar. Mas agora, uma iniciativa de nós mesmos professores? É um pouco difícil (DFG1).

A mesma participante afirmou num outro momento:

Quando houver alguma necessidade, ou autorização da direcção da escola, ou do MINEDH, nós vamos acatar porque é trabalho. Mas se vamos organizar, arranjar um tempo, fazer algo aqui entre nós, ...Quanto a mim, eu estou fora. Mas, quando vier uma orientação dos órgãos de tutela, nós vamos acatar porque é trabalho. (GDFB1).

Nesse contexto, percebe-se que o MINEDH propõe uma estratégia, que segundo os documentos deveria contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem, mas vem sendo aplicada de uma forma quase ritualista, por parte de muitos docentes,

pois apenas aplicam o que foi dito pelo MINEDH sem compreenderem bem o propósito das Jornadas Pedagógicas e especificamente da estratégia “dos dez cadernos”. Sendo assim, não se surpreende que as Jornadas Pedagógicas não estejam a produzir efeitos relevantes na melhoria da prática dos professores.

A investigação tem vindo demonstrar que cada escola tem traços culturais próprios, tem realidades distintas, de modo que é uma ilusão imaginar que um pacote educacional possa ser elaborado nos gabinetes e ser aplicável de forma idêntica em todas as escolas do país.

O sistema educacional moçambicano ainda segue o modelo clássico, que segundo à descrição de Libâneo (2015) é aquele que se mostra racional, burocrático e tecnicista, pois se limita em atingir os objectivos seguindo padrões rígidos que devem ser duplicados, e um sistema hierárquico. Segundo o autor, essa perspectiva racional e tecnicista valoriza a estrutura organizacional, as normas, os regulamentos, a direcção centralizada e a planificação com pouca participação.

O que se conclui até aqui é que o modelo onde as unidades escolares apenas implementam medidas que vem nas instâncias superiores, sem respeitar as necessidades contextuais, se mostra pouco eficaz.

Nessa vertente, esse estudo concorda com Libâneo (2015) quando defende a perspectiva socio-crítica que procura valorizar as acções dos profissionais na escola decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de sua participação dentro do contexto socio-cultural da escola, e também quando resgata a ideia da escola uma comunidade de aprendizagem onde os profissionais podem decidir mais sobre o seu trabalho e aprender mais sobre a sua profissão.

Essa descrição oferecida por Libâneo (2015), em muito de distância da realidade do sistema educacional em Moçambique. O estudo não identificou nas duas unidades escolares pesquisadas esse ambiente de comunidade de aprendizagem, onde os docentes têm espaço para iniciativas e para tomar decisões, ou seja, um espaço de inovação, como sublinha Thurler (2002). A autora argumenta que

escola que tem essa vertente “aprendiz” consegue inovar e tem maiores chances de instaurar e manter uma dinâmica duradoura, e cooperar para construir uma nova identidade profissional do docente.

Não se verificou na pesquisa uma dinâmica interna de formação onde os docentes no exercício do seu trabalho pudessem se desenvolver mais profissionalmente como é defendido por Libâneo ou Thurler, entre outros.

Diante de tudo isso, se pode concluir que embora já exista no programa educacional em Moçambique essa actividade de formação contínua, denominada Jornadas Pedagógicas, nos moldes como vêm sendo implementadas, não favorecem o aprimoramento docente, a colaboração, a reflexão e portanto, pouco têm contribuído para o crescimento profissional do professor primário. Em consequência disso, conclui-se que há pouco espaço para inovação nos moldes que o sistema educacional em Moçambique funciona.

7.5. Pessoa que dirige as Jornadas Pedagógicas

Outro bloco de perguntas, ainda sobre o funcionamento das Jornadas Pedagógicas tem relação com quem dirige os encontros, e concretamente qual o papel do director adjunto pedagógico na formação contínua. Diante da pergunta sobre quem dirige as Jornadas Pedagógicas os resultados indicaram a figura de duas pessoas-chave: o coordenador ou chefe de ciclo e o director adjunto pedagógico.

Os resultados mostram que ambos participam das Jornadas, entretanto, parece que na Escola A o director adjunto pedagógico tem um papel mais preponderante do que na Escola B.

Os resultados dos questionários mostram que o coordenador do primeiro ciclo na Escola B, assume mais directamente as responsabilidades contando com o apoio do seu superior que é o director pedagógico. Entretanto, ao responderem a esta questão, entre os três professores entrevistados da Escola B dois indicaram as

duas figuras, o coordenador do ciclo e o pedagógico, sem contudo, indicar quem dirige propriamente as reuniões. Parece que há uma divisão de responsabilidades. Por sua vez, quando os directores pedagógicos foram questionados sobre a percepção que eles mesmos têm acerca do seu papel nas Jornadas Pedagógicas, o director pedagógico da Escola A afirmou, categoricamente, que acha que ele é a pessoa mais indicada para estar à frente e descreveu as suas responsabilidades nos seguintes termos:

Como pedagógico eu participo das Jornadas Pedagógicas, e no contexto, nesse sentido, eu sou a pessoa mais indicada para estar à frente das Jornadas Pedagógicas. Participo desde a sua introdução. O meu papel é o seguinte: primeiro, logo no início do ano, requisitar o material para os professores que são dez cadernos diários, um caderno de desempenho para o professor, dez esferográficas, dez borrachas, dez afiadores, dez réguas, e devo informar, ou por bem dizer, formar os professores. Digo formar, como quem sabe para transmitir um conhecimento a outro que não sabe. Isso para professores da primeira e segunda classe. E criar estratégias de como eles possam implementar o programa das Jornadas Pedagógicas (EADpe).

A descrição do director adjunto pedagógico a respeito das suas funções é muito limitada, pois ele inclui aspectos pouco relevantes, como: requisitar material e distribuí-los. Para além disso, curiosamente, ele utiliza a expressão: “eu devo informar aos professores”, que por ele foi posteriormente corrigida para “formar”. Isso indica que a sua percepção dos processos educativos é vertical, e dentro de um paradigma clássico de transmissão de conhecimento.

Mesmo ao utilizar a expressão “formar”, o director pedagógico esclarece, “digo formar, como quem sabe para transmitir um conhecimento a outro que não sabe”.

Essa perspectiva foi largamente combatida por Paulo Freire (1997). A este modelo o autor denominava “educação bancária”, o qual parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber, criando-se então uma relação vertical entre o educador e o educando. O autor refere que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.52).

Se o director adjunto pedagógico tem essa visão que reflecte o antigo paradigma, na relação com outros colegas docentes, isso afecta consequentemente a maneira

como a formação contínua é levada a cabo, na escola, e mesmo como as Jornadas Pedagógicas são conduzidas. A possibilidade de uma postura mais reflexiva é reduzida a praticamente a zero, diante dessa perspectiva.

Por sua vez o director pedagógico da Escola B afirma que participa, mas não tem uma responsabilidade directa na condução da reunião, o que confirma a o discurso dos professores da Escola B:

Participo. Eu estou à frente e os arquivos ficam comigo. Participo, mas não de uma forma muito directa. Fico lá a coordenar com os coordenadores e chefes de ciclo. Recolho as pastas, e respondo se tiverem alguma inquietação ou alguns contrastes. Tento sempre puxar para que todos fiquem envolvidos e que haja consenso entre eles. Não sou responsável directo pela reunião (EBDpe).

Seguida a questão sobre quem dirige a reunião, a pesquisa procurou perceber mais concretamente qual o papel do director adjunto pedagógico nas Jornadas Pedagógicas, na opinião dos participantes.

Em linhas gerais os resultados mostraram que na percepção dos docentes cabe ao director adjunto pedagógico o papel mais de monitorização, de assistência do que propriamente de dirigir a reunião.

Nas palavras dos professores da Escola B onde os coordenadores de ciclo têm uma participação mais activa, e dirigem as reuniões, os entrevistados afirmam que o director adjunto pedagógico, apoia, participa às vezes, quando o tempo lhe permite. Esclarecem que quando ele aparece, monitora e dá orientações sobre as decisões que vêm das instâncias superiores, ajuda com conselhos nos casos de dificuldade de aprendizagem, isso quando os coordenadores de ciclo não conseguiram resolver ou quando algum professor se dirige a ele directamente para pedir ajuda.

Como pode ser elucidado nos discursos a seguir a participação do director adjunto pedagógico na Escola B deixa um pouco a desejar, pois parece esporádica. As suas muitas outras atribuições, participação em eventos, e outras reuniões dentro e fora da escola, limitam a sua participação.

O director pedagógico participa às vezes, quando ele não tem actividades apertadas (EBP2).

Contrariamente ao primeiro professor, outro docente da Escola B afirma que o director pedagógico participa sempre, mas ressalta que o seu papel é muito mais informativo, para dar orientações gerais quanto ao funcionamento da escola. Cada grupo de professores reúne sob a orientação do seu coordenador de ciclo e o pedagógico apenas participa.

O pedagógico sempre participa. Até porque ficamos em grupos, e ele sempre aparece para dar alguma orientação. Ele monitora os grupos (EBP3).

Essa pesquisa valoriza o papel do director adjunto pedagógico e sublinha a importância da acção supervisiva no processo educativo de modo que a sua presença e actuação junto aos professores são fundamentais. Cabe ao director pedagógico desenvolver uma supervisão que ofereça liderança para garantir a continuidade e constante avaliação do programa educacional. Uma acção supervisiva eficaz inspira, motiva, gera um ambiente favorável para o exercício da cooperação entre os docentes.

Desse modo, as reuniões de professores, que ocorrem dentro das Jornadas Pedagógicas, onde são discutidas as dificuldades de aprendizagem dos alunos, e as formas de como superá-las requer a presença do pedagógico. A sua ausência, por ter tantas outras ocupações pode influenciar negativamente os professores, permitindo-os a leitura de que a actividade das Jornadas Pedagógicas não seja suficientemente importante.

Entretanto, na Escola A os dados parecem mostrar que o director adjunto pedagógico tem um papel mais activo nas Jornadas Pedagógicas em relação à Escola B. Dois professores entre os três entrevistados, da Escola A mencionaram também, a participação do director geral nas Jornadas Pedagógicas. Isso pode ser confirmado nos seguintes discursos:

Sim, o pedagógico é chave, mas também a direcção geral (EAP1).

Temos o pedagógico e o coordenador esses são os que estão à frente. O director também está incluso, mas quem tem estado à frente é o pedagógico e coordenador (EAP1).

Esses depoimentos dos professores permitem concluir que os coordenadores de ciclo são as pessoas de apoio imediato e quando os docentes não conseguem a ajuda necessária com eles, então recorrem ao director adjunto pedagógico. Os professores reconhecem a autoridade do director geral e do director adjunto pedagógico, mas, não deixam claro o papel concreto deles, nas Jornadas Pedagógicas. Parece existir uma hierarquização, e uma divisão de trabalho que transparece através do fragmento a seguir:

Quando nós temos problemas, tendo um coordenador, nós direcionamos a ele, pois têm os temas que ele domina, participa, dá uma mão. Por exemplo; de planos, etc. existe uma maneira direcionada de como planificar, a seguir um modelo, mas quando o professor encara dificuldade ele orienta. Mas como o pedagógico participa em vários sítios, ele conduz com a ideia dele até estarmos no mesmo ritmo (EAP3).

Ainda quanto ao director adjunto pedagógico, um professor reconhece que ele tem mais experiência e que age como facilitador nas Jornadas Pedagógicas, mas não consegue traduzir em palavras a sua acção efectiva nessa actividade:

O seu papel é incentivar, ele como uma pessoa formada na área pedagógica tem mais experiência, então talvez... não sei como detalhar, ele está lá como facilitador e que ajuda em caso de dificuldade (EAP2).

O director adjunto pedagógico tem um papel preponderante na planificação e condução de processos internos de formação contínua do corpo docente e consequentemente do desenvolvimento de acções que visem ao desenvolvimento profissional. Nesse contexto, é vital que esse profissional esteja capacitado para sua função, o que inclui também o domínio a respeito dos objectivos e estratégias das Jornadas Pedagógicas.

Esse pensamento, alinha com Libâneo (2015) que elenca entre as funções do coordenador pedagógico, o de responder por todas as actividades pedagógico-didácticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento de sala de aula, visando qualidade no processo de ensino e aprendizagem, prestar assistência pedagógico-didáctica directa aos professores, coordenar reuniões pedagógicas, propor e coordenar actividades de formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores, entre outras (p.180).

Segundo a perspectiva de Libâneo, o engajamento do director adjunto pedagógico é chave no processo de formação contínua, de modo que se esperava um engajamento maior desse profissional na actividade denominada Jornadas Pedagógicas.

Identificados os papéis dos participantes das Jornadas Pedagógicas, o ponto a seguir apresenta a subcategoria que é o âmago da categoria que descreve a natureza dessa actividade, pois se refere à razão da sua existência.

7.6 Objectivos das Jornadas Pedagógicas

Esta última subcategoria, dentro da categoria relacionada à natureza das Jornadas Pedagógicas, refere-se à percepção dos professores e dos directores adjuntos pedagógicos a respeito do objectivo das Jornadas Pedagógicas, ou seja, qual o propósito dessa actividade.

O tema a respeito dos objectivos é a seguir analisado em confronto também com os dados obtidos através da análise documental junto à DPES. Nesse contexto, a investigação procurou perceber se os objectivos preconizados nos documentos do MINEDH e da DPES são os mesmos na percepção dos participantes da pesquisa.

No que se refere aos objectivos das Jornadas Pedagógicas, os docentes apresentaram uma lista de argumentos que foram classificados considerando quatro aspectos: respostas que tinham foco no desenvolvimento do professor, respostas cujo foco era o aluno, outras cujo foco era o processo de ensino e aprendizagem e finalmente onde o foco era integração de todos os profissionais da educação actuantes na escola.

Essa classificação pode ser visualizada através da tabela 14:

Tabela 14 Indicadores relacionados ao objectivo das Jornadas Pedagógicas

Indicadores	Expressões mais recorrentes nos discursos	Ocorrências nos questionários	Ocorrências nas entrevistas	Total
Foco no desempenho do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a qualidade de leção do professor - Estudar estratégias que elevam o grau do nosso desempenho - Actualizar o professor - Capacitar o professor sobre métodos de ensino - Aprimorar a prática na sala de aula - Interação entre docentes da mesma classe - Troca de experiências de como abordar a matéria - Descobrir as dificuldades do professor através de debates - Para garantir ao professor uma formação contínua 	13	3	16
Foco no aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir alunos mais fracos e ajudá-los - Ajudar alunos com dificuldade aprenderem - Identificar alunos fracos e estudar estratégias para elevar o desempenho deles - Melhorar o aproveitamento do aluno - Melhorar a aprendizagem dos alunos na escrita, leitura e contagem dos números 	9	2	11
Foco no processo	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem - Inteirar-se dos erros cometidos nos manuais escolares tem o objectivo de retificar os erros que nos encaramos nos livros. - Responder o problema das grandes turmas. 	4	3	7
Foco na Integração de todos os profissionais da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar os professores e demais profissionais da instituição na constituição de um espaço colectivo de organização dos trabalhos pedagógico - Criar uma coesão, uma ligação entre os professores, a própria direcção e o pedagógico ficam inteirados. 	3	1	4

Fonte: Elaboração própria

Não se notaram diferenças significativas entre os resultados indicados através de questionários e os obtidos através das entrevistas com os professores e os directores pedagógicos. Em ambos os instrumentos de recolha de dados a maior incidência do objectivo das Jornadas Pedagógicas caiu para a melhoria do desempenho do professor, tendo dezesseis ocorrências. Onze participantes fizeram referência que o objectivo das Jornadas Pedagógicas consiste na identificação e ajuda de alunos com dificuldade para melhorar o seu aproveitamento académico.

O terceiro bloco de respostas teve como foco o processo de ensino e aprendizagem como um todo, e em último lugar respostas mais amplas com ênfase na integração de todos os profissionais da escola com quatro ocorrências.

Conforme a tabela 14 explicita no indicador do foco no professor as expressões dos participantes giram em torno do desempenho do docente. As expressões como melhorar a qualidade, elevar o grau de desempenho, referem-se a um tipo de progresso, crescimento, desenvolvimento do professor enquanto profissional.

Muito embora os participantes tenham feito referência a estas diferentes linhas quando questionados sobre o objectivo das Jornadas Pedagógicas, não foi possível, através dessa pesquisa, se verificar, se concretamente, esses objectivos estão a ser atingidos ou não.

Enquanto algumas respostas enfatizaram a melhoria das técnicas e estratégias de ensino, outras destacaram a interação e a troca de experiência entre os professores da mesma classe.

O objectivo das Jornadas Pedagógicas, no que concerne aos alunos, pode ser sumariado na identificação dos alunos com dificuldades e ajudá-los a melhorar o seu aproveitamento. Um participante deixou claro que as Jornadas Pedagógicas estão mais relacionadas a ajudar o aluno nas áreas da leitura e escrita, e outro adicionou, também, os cálculos.

Esse propósito referido por um dos participantes é confirmado pelo discurso do próprio MINEDH através dos seus documentos. Por exemplo, no documento denominado “Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias”, mais conhecido como OTEO, que apresenta a estratégia do sector da Educação e Cultura, na implementação dos objectivos preconizados no Programa do Governo para o período 2010-2014 encontram-se descritos os propósitos das Jornadas Pedagógicas nos seguintes termos:

Através das Jornadas Pedagógicas, o Ministério da Educação desenvolve e implementa estratégias de iniciação de leitura e escrita adaptadas ao contexto de aprendizagem e as necessidades dos alunos; elevar o nível de desempenho dos alunos nas habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever (OTEO, 2010-2014).

O MINEDH elaborou um Plano das Jornadas Pedagógicas para o ano de 2009 e nele é possível ler:

As Jornadas Pedagógicas foram criadas com vista à superação das dificuldades da leitura escrita, no âmbito da melhoria da qualidade do ensino (plano JP2009).

Na mesma vertente, os objectivos dessa iniciativa de formação contínua podem ainda ser percebidos, de uma forma mais contundente, no relatório da Direcção Provincial da Educação de Sofala (DPES) durante o encontro nacional das Jornadas Pedagógicas. O referido encontro realizado em 2009 com o propósito de avaliar as actividades desenvolvidas no âmbito da realização das Jornadas Pedagógicas, em cada Província. No seu informe a DPES declarou:

As Jornadas Pedagógicas consistem em uma das formas mais eficazes para a melhoria da aprendizagem com enfoque na Oralidade, Leitura e Escrita (OLE) Iniciais. Constituem objectivos específicos das Jornadas Pedagógicas os seguintes: (1) Implementar estratégias efectivas para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita iniciais, adaptadas aos contextos de aprendizagem às necessidades dos alunos; (2) Elevar os níveis de desempenho dos alunos nas habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever. (Relatório da DPES sobre as Jornadas Pedagógicas).

A análise documental, através dos trechos supracitados, indica um foco específico na elevação dos índices relacionados à oralidade, leitura e escrita dos alunos, o que muito provavelmente, deve estar relacionado a atender as expectativas dos investidores internacionais. Desse modo, não é possível perceber uma relação directa das Jornadas Pedagógicas com um propósito de desenvolvimento profissional docente.

Ainda em referência ao relatório da Direcção Provincial de Sofala sobre as Jornadas Pedagógicas, foi possível identificar no documento a informação de que foram adquiridos livros infantis para leitura. Além disso o relatório explicita como alvo, a criação de treze bibliotecas móveis nesse contexto de melhorar a aprendizagem com enfoque na “Oralidade Leitura e Escrita” (OLE) nas classes iniciais, entretanto, as duas escolas que participaram da pesquisa não possuem bibliotecas.

O incentivo a leitura desde as classes iniciais é fundamental e é lamentável que nas escolas pesquisadas os alunos não tenham acesso a uma biblioteca com acervo infantil.

Entende-se que no contexto moçambicano, existe uma limitação de espaço físico nas unidades escolares, e uma vez que o número de estudantes é alto e as salas de aula não são suficientes, de modo, providenciar um espaço específico para uma biblioteca infantil parece não ser uma prioridade para algumas escolas.

Essa pesquisa concorda com a relevância do alvo de valorizar a leitura e de se criar bibliotecas, pois acredita que aquisição de livros infantis e a organização de bibliotecas podem cooperar para o desenvolvimento da Oralidade, Leitura e Escrita (OLE) que estão relacionados aos propósitos das Jornadas Pedagógicas.

Quando os docentes foram interrogados sobre as Jornadas Pedagógicas e a relação com o desempenho do professor e a melhoria do aproveitamento do aluno, os resultados mostram que os participantes acreditam que a actividade contribui. Isso foi mencionado pelo menos sete vezes pelos docentes e os pedagógicos.

Entretanto, os resultados indicam apenas “a crença dos docentes”, e não necessariamente que as Jornadas Pedagógicas contribuam concretamente para a elevação da qualidade do desempenho do professor e da melhoria do aproveitamento dos alunos.

A realidade se mostra contrária a opinião dos docentes pois, como pôde ser comprovado através dos próprios relatórios anuais da MINEDH, bem como o Inquérito Sobre os Indicadores de Prestação de Serviços (IPS) o aproveitamento dos alunos ainda apresenta evidências de que o aproveitamento do aluno primário não alcança os níveis desejados.

Esse assunto será discutido mais detalhado, posteriormente, nos pontos 8.3 e 8.4 que tratam respectivamente sobre as Jornadas Pedagógicas e a sua relação com o desempenho do professor e o aproveitamento do aluno.

As respostas que mais se distanciaram das demais foram as que enfatizaram a integração não só dos docentes, mas de todos os profissionais da escola através da criação de um ambiente colectivo. Nesse contexto afirmaram os participantes:

Integrar os professores e demais profissionais da instituição na constituição de um espaço colectivo de organização dos trabalhos pedagógicos. (QAP3)

É criar uma coesão, uma ligação entre os professores, a própria direção e o pedagógico ficam inteirados. É criar uma coesão, uma ligação interna entre nós todos (EAP3).

O que se se pode concluir é que as diferentes respostas quanto aos objectivos das Jornadas Pedagógicas, não se contradizem, mas pelo contrário, elas se complementam. No geral as respostas expressam a crença dos participantes no potencial das Jornadas Pedagógicas no favorecimento do processo de ensino e aprendizagem, e na necessidade de colaboração entre os docentes.

Entretanto, isso não significa que de facto isso espelha a realidade. Por exemplo, a referência de um ambiente colectivo e uma coesão, não foram observados concretamente, nas escolas estudadas, podendo significar para os que utilizaram essas expressões o simples facto dos professores terem reuniões em conjunto para planificações quinzenais e identificação de dificuldades na leccionação.

Este trabalho tem procurado enfatizar a necessidade de níveis mais profundos de colaboração, que ultrapassam a estarem juntos numa sala de reunião para uma planificação quinzenal.

Thurler (2002) sugere um tipo de desenvolvimento profissional que se organize em torno da exploração colaborativa, e descreve essa estratégia em etapas, onde primeiramente, os professores trocam experiências, definem uma problemática comum e definem alguns objectivos e estratégias de acção. Num segundo momento fazem a experimentação, onde analisam as acções individuais e colectivas, reflectem sobre os impactos disso e depois, com base nessas análises fazem uma revisão das hipóteses de trabalho e das estratégias de acção, planificando a etapa seguinte (p.102).

Nesse nível de colaboração os professores identificam lacunas e trabalham juntos na solução das mesmas, estabelecem objectivos no grupo e trabalham colectivamente, de modo que os existe cooperação genuína, divisão de tarefas, e em consequência disso, os saberes colectivos são ampliados, assim como gera desenvolvimento profissional do docente.

Essa pesquisa defende com base na revisão de literatura apresentada na primeira parte desta tese, que é preciso resgatar a ideia da escola como um espaço colectivo onde não só os alunos aprendem, mas também os professores, uns com os outros, através de um trabalho colaborativo, no qual reflectem sobre as suas próprias dificuldades no quotidiano da leccionação.

Entretanto, apesar do discurso sobre coesão dos docentes, não foi possível observar através das diversas visitas às duas escolas que participaram da pesquisa, a ênfase a essas duas vertentes, colaboração e reflexão. Concretamente, existe um encontro regular de professores, e algumas actividades que os professores exercem juntos, existe alguma troca de informações, mas, são níveis ainda superficiais de colaboração. No tocante à reflexão sobre a prática, ainda foram mais raros nos pronunciamentos dos participantes como na observação no terreno.

Após essa discussão sobre a natureza das Jornadas Pedagógicas, segue a discussão sobre a segunda categoria que analisa a percepção dos participantes no que concerne à relevância, à pertinência das Jornadas Pedagógicas, especialmente na sua relação com o desenvolvimento do professor como profissional.

Capítulo 8. A pertinência das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional

Esta categoria de análise foi delineada com o propósito de alcançar o segundo objectivo da investigação que é o de analisar as opiniões dos directores adjuntos pedagógicos e professores sobre a pertinência das actividades realizadas no âmbito das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional.

Para tal, foram estabelecidas nove subcategorias de análise, nomeadamente: a importância das Jornadas Pedagógicas, as áreas de necessidade dos professores que esta actividade deveria enfatizar; o impacto das Jornadas Pedagógicas reflectidas em aspectos como a influência no desempenho do professor, e a influência no aproveitamento dos alunos; a contribuição das Jornadas Pedagógicas para a colaboração docente, para a reflexão sobre a prática, e consequentemente, uma análise sobre a contribuição das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional docente. A última subcategoria, igualmente importante é a análise do nível de motivação dos docentes para participar das Jornadas Pedagógicas.

Os resultados encontrados a respeito de cada uma dessas subcategorias são sumarizados a seguir.

8.1 A importância das Jornadas Pedagógicas

No que se refere a essa questão, em geral, os professores se mostram convencidos da importância das Jornadas Pedagógicas, pelo menos é o que indica o discurso. Através dos questionários, vinte e um professores entre os vinte e dois participantes, indicaram que as Jornadas Pedagógicas são importantes, apenas um disse que participa porque é obrigatório. Os demais professores questionados sobre o motivo por que participam das Jornadas Pedagógicas assinalaram a resposta “eu participo porque é do meu interesse e considero ser importante para minha prática como professor”.

Nas entrevistas onde os professores poderiam se expressar mais livremente, entre os seis professores entrevistados a totalidade dos professores afirmou que é algo importante. Ao detalhar um pouco mais sobre o porquê achava importante, a ênfase do argumento dos participantes recaiu sobre a oportunidade de debates sobre as dificuldades dos alunos que ajuda na busca de alternativas na lecionação.

Além disso, os docentes reconhecem que nenhum curso de formação inicial por melhor que seja é capaz de preparar o professor totalmente, de forma que é importante iniciativas de formação contínua, e as Jornadas Pedagógicas estão inclusas nessa categoria.

Entre os três professores da Escola A dois deles se expressaram com ênfase na ajuda mútua, a oportunidade de tirar dúvidas e na possibilidade de coesão interna. Um dos professores afirmou que as Jornadas Pedagógicas criam essa ligação não só entre os professores, mas com a própria direcção da escola. Durante a observação da reunião, foi constatada a presença tanto do director adjunto pedagógico, que facilitou o encontro, como também a presença do director geral.

Os professores da Escola B destacaram a importância para debater os conteúdos e a possibilidade de discutir os pontos de dificuldades dos alunos na sala de aula.

Entretanto um dos docentes afirmou:

É importante porque a formação que se tem durante o curso, é limitada. A carreira em si precisa dessa formação contínua, e essa formação contínua encontramos com os colegas, na maneira de lecionar dos colegas, você pode ensinar de uma maneira quando outros estão a ensinar de outra maneira então, com as Jornadas Pedagógicas conciliamos as várias maneiras de lecionação e nos preparamos de forma contínua e permanente (EBP3).

Como foi dito anteriormente, o discurso dos professores indica que eles dão valor às Jornadas Pedagógicas, muito embora o nível de motivação para a participação dos docentes não indique a mesma direcção, como será demonstrado posteriormente. Ou seja, estranha-se que apesar dos professores afirmarem que a actividade é relevante não se sintam motivados para participarem dela. Existe, portanto, a possibilidade que os participantes apenas tenham respondido o que achavam que a pesquisadora gostaria de ouvir, ou que de facto estejam

convencidos da importância da actividade, mas não gostem dos moldes como a actividade é levada a cabo.

As Jornadas Pedagógicas acontecem no recinto escolar, num fórum regular entre os docentes do primeiro ciclo, em alguns momentos cada classe reúne separadamente para discutir questões específicas daquele nível, especialmente quando se trata de conteúdo a ser ensinado, mas em outros momentos, observou-se que professores das primeiras e segundas classes participam juntos.

Segundo indicado pelos participantes, a actividade promove debates sobre questões relacionadas ao conteúdo a ser ensinado, abre espaço para que sejam apresentadas as dificuldades que os professores possam estar a enfrentar na sua prática. A agenda dos encontros é elaborada pelos coordenadores dos ciclos em acordo com o director adjunto pedagógico, que são responsáveis pela coordenação da actividade. São elaboradas actas dos encontros, e na observação das Jornadas, verificou-se a solicitação do director adjunto pedagógico que uma das professoras registasse as decisões tomadas. Naquela referida reunião, só foram tratados assuntos administrativos, relacionados aos exames, calendários e eventos, embora fosse uma Jornada “Pedagógica”.

Ao se considerar esses dois aspectos, o facto de acontecer no recinto escolar e a interação entre os docentes, a actividade tem um potencial, embora que numa fase muito embrionária, de contribuir aprimoramento dos professores primários. Entretanto, nos moldes de como ocorrem os encontros, não foi possível observar concretamente uma influência no desenvolvimento profissional docente.

Ao se comparar a visão dos participantes com o que foi apresentado no referencial teórico dessa tese, o qual foi construído com base em, Alarcão, Garcia, Schön, Oliveira-Formosinho entre outros, a prática das Jornadas Pedagógicas ainda se mostra longe do modelo de desenvolvimento profissional por eles defendido.

As reuniões regulares são realizadas, conforme exigência do MINEDH, os professores participam da actividade, mas não se percebe impacto significativo da actividade no desempenho do professor no exercício da sua profissão.

É importante salientar que a existência das Jornadas Pedagógicas denota uma preocupação dos órgãos deliberativos a respeito da importância de um espaço interno para formação contínua. O MINEDH criou e exige o funcionamento quinzenal das Jornadas Pedagógicas. Existe, portanto, uma estrutura, uma actividade legislada, e alguns princípios norteadores que alinham com o pensamento de vários autores mencionados na revisão de literatura, entretanto, as Jornadas Pedagógicas nos moldes actuais não produzem a reflexão sobre a prática, nem níveis de colaboração mais profundos, que gerem consequentemente o aprimoramento docente.

8.2 Áreas de necessidade de formação e as Jornadas Pedagógicas

Como já vem sendo defendido até aqui, a formação é um processo dinâmico e contínuo, que começa com os anos antes do exercício da profissão, com a formação chamada inicial, mas se prolonga por toda a vida. Portanto, a formação em exercício é um elemento de continuidade que pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Existe um conjunto de saberes e capacidades que um professor precisa para o desempenho das actividades relativas ao seu ofício. Esses conhecimentos abrangem várias áreas. Nesse contexto, ao se analisar a pertinência das Jornadas Pedagógicas, como actividade de formação contínua, a pesquisa procurou saber junto aos participantes, quais áreas, eles identificavam como mais necessárias e que consequentemente, deveriam ser priorizadas nas Jornadas Pedagógicas.

Diante deste questionamento, os participantes indicaram quatro áreas que precisam, segundo eles, ser permanentemente aprimoradas pelos professores através da educação contínua, nomeadamente: a área pedagógica, a área dos conteúdos, a área técnico/burocrática e finalmente, área ética.

Todas essas quatro áreas foram em algum momento mencionadas, através dos diversos instrumentos de recolha de informações. Ao indicarem essas necessidades dos professores, parecem reconhecer que apesar de terem recebido formação inicial ainda possuem lacunas e que potencialmente o encontro regular de professores poderia contribuir com o desenvolvimento dos professores nessas quatro vertentes.

Apesar de alguns professores responderem de forma abrangente, e indicarem que as Jornadas Pedagógicas devem trabalhar todas as quatro áreas já mencionadas, aquela que foi mais indicada pelos sujeitos da investigação foi a área relacionada à lecionação, aos métodos e técnicas de ensino, ou seja a área pedagógica. Isso é essencial, uma vez que, as Jornadas são acima de tudo “pedagógicas”.

As Jornadas Pedagógicas trabalham com todas as áreas porque através dessa actividade, nós abrimos espaços em que cada professor apresenta os problemas que vive na sala de aula. Até problemas que ele encontra com os alunos fora de conteúdos programados, e traz problema de dois alunos que tenham brigado na sala e esse problema o professor traz para com os colegas ajudarem a resolver (EBP3).

A mais carente é mesmo a área pedagógica. Quando vem lá da formação. Não é toda parte que lá se mexe. Por exemplo, o preenchimento de documentos normativos, os cadastros, o cuidado etc. Merece uma reciclagem (EAP3).

O professor da Escola A mencione a parte pedagógica, mas a discurso indica que ele se mostra preocupado com questões mais burocráticas, como preenchimento de documentos sublinhando que isso mereceria uma “reciclagem”. Essas questões por ele mencionadas têm o seu valor no desempenho da profissão, pois frequentemente o professor precisa cumprir tarefas que incluem o preenchimento de documento, entretanto, esses são aspectos mais periféricos e que não podem ser colocados em pé de igualdade com as questões de cunho pedagógico.

Isso suscita uma dúvida sobre o entendimento do professor sobre o que seria a área pedagógica. Sublinhamos nessa pesquisa que o papel do professor é ensinar, e fazer isso com qualidade de modo que os alunos realmente aprendam. Para tal, ele precisa ter competências pedagógicas, pois, o trabalho docente é acima de tudo “pedagógico” no sentido utilizado na obra de Tardif (2014,p.117) como um

conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os seus alunos.

Portanto, não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia e nesse contexto as Jornadas Pedagógicas não podem perder de vista esse eixo tão fundamental do trabalho docente. Dificilmente esta actividade pode se mostrar eficaz, se as questões de cunho pedagógico não forem contempladas. Ignorar a necessidade de se discutir as questões pedagógicas, ou relevar esse aspecto a segundo plano, priorizando questões irrelevantes como calendários, eventos, ou aspectos meramente burocráticos e informativos, é reduzir o potencial do que essa actividade poderia ter na formação contínua do professor.

Muito embora, os professores tenham reconhecido a necessidade de formação contínua na área pedagógica, o director pedagógico da Escola A, parece convencido que nessa área os professores estão bem, e não seria essa uma grande necessidade. Ele afirmou:

Quanto à área pedagógica aqui já não há muita deficiência. Porque é a área metodológica, e a metodologia já vem dentro de si. O professor para estar na sala de aula já sabe que tem que planificar. Depois da sua planificação dentro da sala de aula sabe que tem o seu momento da sua aplicação. Exatamente. A metodologia ele já vem dentro e começa a aplicar. Realmente na parte de leccionação não têm muito problema (EADPed).

É preocupante que o director adjunto pedagógico não perceba que haja problemas na área pedagógica na sua escola, quando os próprios professores, reconhecem isso.

A área pedagógica é sim, uma necessidade constante na formação contínua do professor e o director adjunto pedagógico tem um papel fundamental como articulador do trabalho colectivo do corpo docente. A esse profissional cabe motivar e organizar o processo de ensino e aprendizagem. Se ele não percebe as lacunas dos docentes com quem ele trabalha directamente, não é uma surpresa que as Jornadas Pedagógicas se limitem a aspectos mais informativos e burocráticos, como se mostraram na observação.

Nesse contexto, reitera-se a necessidade da formação específica dos directores pedagógicos para exercerem esta função. Durante as entrevistas os dois directores adjuntos pedagógicos quando questionados sobre como assumiram aquela função e se tiveram alguma formação específica para tal, foram unânimes ao responderem que em Moçambique esse é um cargo de confiança, e, portanto, é assumido por indicação, e que não existe um curso específico para “coordenador pedagógico” como em outros países.

O director adjunto pedagógico da Escola B explicou:

Receber alguma formação específica para me tornar pedagógico, não, não recebi. Acho que aqui em Moçambique não existe. Mas, o que existe é que todos aprendem a disciplina de Pedagogia. Na formação, a partir do primeiro ano, segundo ano aprende Pedagogia e um pouco de Psicologia (EBDPed).

O director adjunto pedagógico da Escola A acrescentou a esse assunto:

O cargo de direcção pedagógica é de chefia. É uma indicação. Nós, na formação, já temos uma cadeira de gestão escolar. E esse é um componente da educação. Todo professor que passa numa formação, tem a cadeira de gestão escolar. Logo, também é um processo, é uma aprendizagem para poder gerir uma instituição (EADPed).

Portanto, o que se conclui é que os directores adjuntos pedagógicos não tiveram oportunidade de uma formação específica para o cargo, e apesar do MINEDH procurar promover cursos de pequena duração para apoiar esses profissionais, ainda existem lacunas no exercício dessa função. Isso reflecte na condução dos processos de formação contínua nas escolas.

Concordamos com as palavras de Nóvoa (1992, p.38) ao enfatizar que:

[...] formação não se constrói por acumulação de cursos de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Mas, apesar de se reconhecer que a actuação de um profissional não depende necessariamente de um treino formal numa instituição, a pesquisa defende a necessidade de uma formação específica para esta função tão importante que é a coordenação pedagógica, o que serve de fundamento para aquilo que o profissional vai aprender pela experiência prática.

Um director adjunto pedagógico bem preparado para sua função certamente é um elemento fundamental para a eficácia da formação contínua dos professores e no caso concreto das Jornadas Pedagógicas.

As Jornadas Pedagógicas não podem se limitar a reuniões informativas, debates sobre questões administrativas, que são superficiais, e não tocam as necessidades reais dos docentes, diante dos seus desafios em sala de aula.

O espaço já existe na estrutura educacional em Moçambique, mas é mister que as questões pedagógicas sejam discutidas, bem como outras relacionadas ao conteúdo a ser ensinado e ao comportamento ético do docente.

Nesse contexto, a segunda área mais mencionada pelos participantes foi a do conteúdo, pois há uma preocupação com o domínio do professor a respeito daquilo que vai leccionar. A planificação em conjunto, a oportunidade para tirar dúvida uns com os outros é um dos elementos das Jornadas Pedagógicas.

É preciso tomar em conta, a realidade de que a formação de professores em Moçambique é um pouco limitada. Devido à necessidade de se formar professores para atender as exigências internacionais e a demanda de alunos, os cursos são abreviados, que podem ser de um ano, dois ou três. Isso reflecte na qualidade dos professores formados. Alguns deles, têm limitações não só na parte metodológica, e aspectos ligados à competência para ensinar, mas também no próprio conteúdo do que devem ensinar. Desse modo, a área dos conteúdos também foi mencionada pelos participantes.

A falta de domínio de alguns professores em aspectos ligados ao conteúdo compromete ainda mais o tempo reservado para as Jornadas Pedagógicas, que poderia ser mais direccionado aos aspectos pedagógicos.

Por outro lado, a necessidade de formação contínua na área ética só surgiu depois que foi questionada pela pesquisadora nas entrevistas. No grupo de discussão

focalizada esse assunto foi mais amplamente discutido. Um dos participantes afirmou durante o encontro que:

A direcção da escola está a esquecer essa dimensão ética. Não é que eles não sabem. São homens que passaram da faculdade. Eu tenho a máxima certeza que todas as pessoas que passaram da faculdade tiveram aquela cadeira, e estudaram o que é isso. Se eles não conseguem implementar essa parte, mas muitas partes como planificação, ensino outros conseguem implementar. Essa parte eles esquecem (DFGAp1).

Essa dimensão ética que muitas vezes é negligenciada, é na perspectiva de Silva (2016) um conhecimento mais subjectivo que envolve questões que dizem respeito ao auto-conceito, conflitos, comunicação, processo de tomada de decisão, entre outras. Silva sublinha que esses aspectos atitudinais, precisam ser adicionados aos conhecimentos objectivos, ligados às disciplinas e aos conteúdos.

Parafraseando Nóvoa (1999), toda profissão tem o seu conjunto de valores e regras, e no caso da profissão docente, uma nova visão profissional tem de basear-se em regras éticas, é preciso que os professores encontrem novos valores, o que diz respeito à relação com outros colegas e outros actores educativos, na prestação de serviços de qualidade.

No tocante à área ética, o director adjunto pedagógico da Escola A relacionou a ética ao profissionalismo. Foi possível identificar, no seu discurso, o seguinte fragmento:

A ética começa de onde vem. A sua cultura pessoal, maneira de ser maneira de estar, maneira de conter as coisas, mas melhoramos bastante porque quando saem do seu meio e voltam à instituição, aqui já estamos num meio profissional. O professor deve ter uma capacidade de ser profissional. Aqui deve ser profissional. Profissional em educação. Então, sendo profissional da educação tem a sua ética, de metodologia profissional(EADPed).

Embora a parte ética pareça ser a menos valorizada e consequentemente a menos privilegiada nas formações, tanto inicial como em exercício, ela é uma parte fundamental na formação do professor. Isso porque, não se pode esquecer que o professor é uma pessoa e trabalha num ambiente de interacções e antes de ser um profissional, o professor é uma pessoa. Quando se fala em desenvolvimento profissional todas as áreas precisam ser abrangidas, inclusive a atitudinal.

Tardif (2014) aborda a dimensão ética do trabalho docente e argumenta que como qualquer outra profissão ou ofício implica relações humanas, e isso envolve questões de poder, e problemas de valor, uma vez que os seres humanos são capazes de emitir juízo de valor.

Portanto, a ética não pode ser vista como um elemento periférico nas profissões de relações humanas, mas está no cerne do trabalho. Isso envolve a interacção com os alunos, com a direcção e a interacção entre os professores. Os encontros de professores nas Jornadas Pedagógicas, não podem ignorar esse aspecto humano do trabalho docente.

Nesse contexto o que se verificou através dos depoimentos, recolhidos, notadamente no grupo de discussão focalizada e nas entrevistas é que esse aspecto pouco tem sido explorado nas Jornadas Pedagógicas em ambas as escolas.

Finalmente, para além das questões pedagógicas, de conteúdo e éticas, o director adjunto pedagógico da Escola B mencionou como outra lacuna a parte técnico-administrativa. Ele sublinha que muitos professores não dominam tarefas simples, como o preenchimento dos livros ou cálculo de médias.

Os professores pensam assim: no fim do trimestre temos muito trabalho, temos livro de frequência, temos livro do aluno, temos a pauta por preencher, temos o processo por preencher. Muitos deles não dominam o cálculo das médias, primeiro. Mas eles pensam, muito bem que está lá o pedagógico para ajudar (EBDPed).

O director adjunto pedagógico da Escola B destaca que essa dificuldade é principalmente observada nos professores recém-formados e os que vieram dos distritos onde parece que o trabalho burocrático era menor, e mais simples. Nas suas palavras:

Eles não dominam os cálculos. Tudo bem são recém-formados e têm que aprender tudo de novo. São preguiçosos, desculpe dizer, mas são muito preguiçosos. Dizem: Senhor Pedagógico aqui há muito trabalho. Mas qual é o trabalho que é muito? Tem que preencher o livro de turma o livro de frequência, preencher a pauta, preencher processos de planos. Agora vamos, lá nós só tínhamos aquele livro de turma (EBDPed).

Sem desmerecer essa área técnico-burocrática, que tem o seu valor no exercício da profissão docente, admira-se que diante de tantas necessidades em termos de desenvolvimento profissional, o director pedagógico tenha posto em evidência esse aspecto técnico que é uma actividade simples, que pode facilmente ser melhorada.

Apesar de reconhecer que todas as áreas têm o seu valor, não nos parece que esse aspecto quase mecânico, como preenchimento de documentos ou cálculo de médias, deveria ser o foco das Jornadas Pedagógicas. Reduzir as Jornadas Pedagógicas a isso é limitação na percepção dos aspectos mais cruciais da docência.

Essa preocupação dos participantes da pesquisa no que tange à necessidade de formação contínua na área dos conteúdos e na área técnico-burocrática evidenciam uma fraqueza dos cursos de formação inicial dos professores primários em Moçambique.

É praticamente impossível desvincular a formação inicial e contínua. Mesmo que sejam desenvolvidos bons programas de formação contínua, a sua implementação ainda fica prejudicada pelas lacunas que os professores trazem da fase da sua formação inicial. Portanto, esse é um aspecto bastante preocupante, que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique precisa considerar e buscar soluções para elevar a qualidade da formação inicial.

A formação do professor precisa ser vista de forma integral, sem privilegiar uma área em detrimento das outras. A formação precisa de abranger aspectos que desenvolvam a capacidade profissional do professor tanto na área técnica, pedagógica, disciplinar e ética.

Embora os resultados pareçam indicar que os professores percebem a necessidade da formação contínua em todas as áreas mencionadas: pedagógica, de conteúdo a ética e a técnico-administrativa, não foram encontrados elementos que indiquem de as Jornadas Pedagógicas realmente forneçam uma formação contínua eficaz nessas áreas.

8.3 *Influência no desempenho do professor*

Os participantes que preencheram questionários foram unânimes em afirmarem que julgam que as Jornadas Pedagógicas influenciam o desempenho do professor.

De igual forma, as entrevistas com os seis professores e dois directores adjuntos pedagógicos, confirmam a mesma crença. Os resultados indicaram o número de dez ocorrências relativas à percepção dos participantes quanto à influência das Jornadas Pedagógicas no desempenho do professor. A título de exemplo, um dos participantes afirmou:

Sim, as Jornadas Pedagógicas influenciam bastante. Porque se esse professor não participa da Jornada Pedagógica ele fica limitado. Ele pode achar que sabe, mas o docente é aquele que sempre procura saber mais. Sabe a partir de outros colegas. A partir de problemas que outros colegas vão expor, as respostas que o grupo vai trazer, ele aprende mais (EBP3).

Mais uma vez, convém salientar as respostas dos sujeitos da investigação apenas a expressam uma crença e não necessariamente a realidade. Além disso, existe a possibilidade que os participantes afirmaram aquilo que achavam que a investigação esperava que fosse respondido, sem, contudo, expressarem uma realidade. Isso porque, como já foi mencionado em outros momentos, não existem dados concretos que comprovem que de facto as Jornadas Pedagógicas estejam a contribuir efectivamente para o desenvolvimento profissional dos professores.

Esse tipo de desenvolvimento precisa ser instigado, promovido, pois não acontece no vazio. Pensar e dialogar sobre a prática docente possibilita o professor aperfeiçoá-la. A formação contínua que acontece no contexto escolar, na busca de soluções para problemas concretos, que partem dos interesses e necessidades dos próprios professores, pode contribuir para desenvolvimento profissional docente.

Nesse contexto, é pertinente a afirmação de Führ (2015, p. 26) que diz que é na escola, “à medida que o professor trabalha, que se pode perceber que o professor é uma pessoa em evolução”.

Qualquer proposta de formação contínua tem que ter em conta o resultado que se espera, que é o desenvolvimento profissional, e conseqüentemente, o melhor

aproveitamento do aluno e a elevação dos níveis de aprendizagem. Quando isso não ocorre, a actividade é apenas um programa inserido no calendário escolar, cumprido regularmente, mas sem impacto no desempenho dos professores.

8.4 *Influência no aproveitamento dos alunos*

Nesse contexto, a pesquisa procurou descobrir se na opinião dos professores e directores pedagógicos as Jornadas Pedagógicas estariam a influenciar positivamente o desempenho dos alunos, ao que, a maioria dos participantes é de opinião que sim. Entre os vinte e dois docentes que responderam os questionários apenas um não respondeu, os demais professores e os directores pedagógicos foram unânimes de que sim, as Jornadas Pedagógicas influenciam o aproveitamento dos alunos.

Sublinha-se, entretanto, que a pesquisa mostra a crença dos professores sobre o assunto e não necessariamente a realidade, isso porque não existem evidências que comprovem que de as Jornadas Pedagógicas estejam a influenciar o desempenho dos alunos. Essa crença precisa ser contrastada com a realidade mostrada na tabela 15 que indica que essa área é ainda um grande desafio.

Tabela 15 Taxas de aprovação, desistência e reprovação por Província/2016

Fonte: Estatística da educação aproveitamento escolar-2016 do MINEDH

Os dados acima são relativos ao EP1 como um todo, ou seja, de 1^a. a 5^a. classes e

Província	Aprovação	Desistência	Reprovação
Cabo Delgado	69,8	15,6	14,5
Gaza	80,9	5,2	13,8
Inhambane	87,6	4,2	8,2
Manica	78,3	10,1	11,6
Maputo	80,7	3,6	15,7
Nampula	73,5	12,0	14,6
Niassa	73,6	15,7	10,7
Sofala	74,2	13,2	12,6
Tete	77,0	10,7	12,3
Zambézia	74,9	12,5	12,6
Maputo /cidade	82,3	3,6	14,0
Total	76,1	10,9	12,9

foram obtidos através do documento denominado Estatística da educação

aproveitamento escolar/2016, o qual foi publicado pelo MINEDH, através da Direcção de Planificação e Cooperação (2017).

Desse modo, estranhasse o optimismo dos participantes face aos dados estatísticos oficiais do MINEDH bem como outro produzido por uma empresa independente através do relatório denominado Inquérito Sobre os Indicadores de Prestação de Serviços (IPS) que apresentam evidências de que o aproveitamento do aluno primário não alcança os níveis desejados na como pode ser visto na tabela 15.

Além de que, é preciso considerar que os dados podem não espelhar a realidade concreta, podem ser ainda menos promissores, isso porque muitas vezes os professores sofrem pressões dos seus directores, e estes das instâncias superiores quando da entrega dos dados estatísticos ao fim de cada ano lectivo, principalmente na tentativa de alcançar as expectativas dos investidores internacionais, e metas estabelecidas num patamar global.

Quanto ao relatório denominado, Inquérito Sobre os Indicadores de Prestação de Serviços (IPS), apresentado pelo Ministério da Educação em Moçambique trata-se de uma perspectiva comparativa entre vários países africanos, com relação ao aproveitamento do aluno no ensino básico. A tabela 16 apresenta um resumo comparativo notadamente em língua e matemática.

O relatório afirma que os alunos de Moçambique tiveram um desempenho muito baixo em relação a outros países africanos como mostra o quadro a seguir. O documento esclarece que o referido teste de pontuação a que os alunos foram submetidos teve como objectivo avaliar o conhecimento básico de leitura, escritura e aritmética.

Tabela 16 Índice de aproveitamento dos alunos comparados com outros países Africanos

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

Fonte: Inquérito Sobre os Indicadores de Prestação de Serviços (IPS),

Esta análise que permite uma pesquisa mais ampla, ao comparar com outros países africanos, confronta o discurso dos participantes da pesquisa que através de vários instrumentos de recolha de informação apresentam uma análise muito positiva das Jornadas Pedagógicas, ressaltando as potencialidades de uma forma um tanto quanto romântica.

Deste modo, o que se percebe é que as Jornadas Pedagógicas têm também fragilidades. Um aspecto fundamental relaciona-se aos objectivos das Jornadas Pedagógicas, assunto que já foi apresentado mais cedo nessa tese. Os participantes, mencionaram, entre outros, que as Jornadas Pedagógicas visam à identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem de modo a ajudá-los a desenvolver competências básicas. As tabelas 15 e 16 evidenciam que esse objetivo ainda merece uma atenção especial, pois, não se consegue ver na prática evidências do impacto dessa actividade no desenvolvimento profissional do professor e nem na melhoria do desempenho dos alunos.

8.5 As Jornadas Pedagógicas e a colaboração entre professores

Embora a questão da colaboração não tenha sido abordada de forma directa através dos questionários, esse aspecto foi amplamente mencionado durante as entrevistas, bem como, nos grupos de discussão focalizada.

No que se refere à colaboração entre os professores, de um modo geral, parece que os docentes entrevistados, nas duas escolas, estarem convencidos de que há

colaboração entre os professores. Entretanto, a pesquisa identificou aqui mais um problema conceitual. A participação dos docentes em reuniões quinzenais de planificação, é considerada colaboração na perspectiva dos participantes, entretanto, sublinha-se que nessa investigação o conceito é um pouco mais profundo.

Os resultados indicaram alguns sinais de cooperação uns com os outros tanto na Escola A como na Escola B. Isso pode ser visto no uso de expressões do tipo: ajuda mútua, troca de experiências, e a referência a facto de os professores mais experientes ajudarem os mais novos, foram recorrentes nas entrevistas. Isso denota nuances de um ambiente de colaboração, mas ainda é bem distanciado do conceito de colaboração apresentado na revisão de literatura.

Garcia (1999) refere-se à colaboração utilizando exemplos como: criação de equipas, aprendizagem pela acção, investigação-acção, grupos de estudo, rotação de trabalho, intercâmbio de classe, mentoria, coaching de colega, entre outras coisas. Mas não foi possível identificar esse tipo de colaboração mencionada pelo autor na realidade das duas escolas.

Day (2001) propõe um tipo de colaboração que pode ocorrer tanto dentro da escola e mesmo fora dela. Internamente, quando se organiza trabalho em pares, investigação-acção, trabalhos em grupos entre outras formas, e fora da escola quando se estabelece colaboração entre a escola e a universidade, quando se cria redes de disciplinas, grupos de trabalho, e o que ele chama centros de desenvolvimento profissional. Todas essas iniciativas denotam colaboração entre docentes num nível mais profundo do que apenas uma troca de material ou uma participação colectiva numa reunião quinzenal.

Existe um vasto campo na área da colaboração que poderia ser mais explorado pelo sistema educacional em Moçambique, notadamente no ensino primário. Um exemplo concreto é o desenvolvimento de uma colaboração mais intensa entre as universidades e as escolas. Isso poderia se dar de várias formas, como por

exemplo, no desenvolvimento de projectos, desenvolvimento de investigações, programa de estágios melhor articulados etc.

Outra forma de colaboração é sugerida por Garcia (1999) e que poderia ser melhor explocaro em Mocambique, se chama *coaching*. Este é um termo da língua inglesa que *que deriva do termo inglês “coach”* que significa preparado físico, treinador, é utilizado nos meios educacionais para se referir a um tipo de assessoria, de observação e supervisão entre colegas ou seja, de apoio mútuo entre colegas da mesma profissão.

Alarcão e Canha (2013) falam de uma colaboração que exige vontade de realizar com outros, e isso requer confiança no outro, humildade e desejo de aprender com alguém. Isso muitas vezes, notadamente no contexto Moçambicano encontra resistência. Expor suas limitações e fraquezas traz um certo desconforto.

O que se percebe é que culturalmente, a generosidade, a partilha, ajuda mútua são valores, bem como a ideia de colectividade é mais enfatizada, comparativamente do que nas culturas ocidentais, que tendem a ser mais individualistas. Entretanto, essa generosidade e partilha são mais frequentes quando se trata de questões materiais, já quando se trata de aspectos ligados ao conhecimento, existe uma tendência de não partilha, pois conhecimento é poder. Embora o discurso fale em colaboração, ainda se verifica em algumas escolas um ambiente de competitividade, e individualismo.

Nessa linha de pensamento, durante os grupos de discussão focalizada, a pesquisadora insistiu no tema da colaboração no contexto cultural. Foi levantada a questão sobre como conjugar o facto de que, culturalmente a tradição Moçambicana é colaborativa, solidária, e considera a opinião do grupo, entretanto, por outro lado, uma vez que o conhecimento é poder? Discutiui-se até que ponto na prática os professores se mostram dispostos a partilhar dos seus saberes no ambiente escolar?

Nesse ponto em particular, os participantes não se mostraram tao convencidos da existência de uma colaboração intensa.

Não foram fornecidos nenhum exemplo concreto de colaboração em níveis mais profundos, como foram mencionados pelos autores acima mencionados. Nos depoimentos confirma-se a percepção dos participantes ainda restrita a participação em reuniões de planificação:

Sim, isso acontece muito mais nas planificações quinzenais. Pois numa reunião de professores, aquele que tem enfrentado dificuldades na sala de aula é o momento de apresentar que eu na minha sala tenho uma criança com esse tipo de dificuldade assim e assim, age dessa maneira ... então se há um colega ou um responsável do grupo com facilidade de atender esse tipo de situação, ele explica (EAP1).

Há sempre referência na troca de experiências, especialmente nas reuniões de planificação. Parece que essa actividade cria um sentimento de ajuda pelo grupo que deixa o professor mais seguro no seu trabalho, o que é um aspecto positivo. Mas em termos de colaboração ainda nos parece um nível muito raso.

Como já se mencionou anteriormente na revisão de literatura, a cooperação, entre professores pode assumir uma multiplicidade de formas e títulos diferentes. Pretorius (2006) menciona alguns exemplos de actividades colaborativas, tais como: equipas de assistência a professores ou colaboração em pares ou ensino em equipas.

Actividades deste tipo são aliadas ao desenvolvimento profissional por várias razões. Nesse contexto a pesquisa concorda com Pretorius quando aponta várias vantagens das actividades de colaboração no recinto escolar, entre elas:

Os professores se sentem mais seguros e mais livres para fazerem experiências uma vez que o sucesso ou o fracasso é dividido com o grupo; a autoestima dos professores aumenta; os professores estão envolvidos numa situação de aprendizagem diária enquanto partilham ideias, experiências, e métodos bem-sucedidos dos outros, e avaliam a abordagem dos outros e finalmente os alunos colhem os benefícios da melhoria das capacidades de ensino dos professores (Pretorius, 2006, p.138).

A colaboração fundamenta-se na afirmação básica de que a escola não se resume numa pessoa, ela é composta por uma rede de interacções. Por isso, a pesquisadora partilha do pensamento de Führ (2015) que descreve a escola como um lugar privilegiado para formação docente, onde a formação do conhecimento se constrói na interacção com o outro.

Resta sublinhar que essa pesquisa entende colaboração mais do que apenas fazer parte de uma reunião de planificação e trocar opiniões, ou mesmo um apoio dos mais antigos para introduzir os mais novos na actividade profissional. Portanto, para que haja verdadeiramente desenvolvimento profissional, deve ser cultivado dentro de uma cultura organizacional que favoreça a partilha de saberes e a colaboração entre os docentes.

Esta tese defende a ideia da escola como uma comunidade de aprendizagem, não apenas dos alunos, mas também dos professores. A escola como uma colectividade, onde problemas são detectados e em conjunto os professores planificam, buscam soluções e se envolvem na solução dos mesmos. Assim, colaboração envolve troca de experiências, partilhas, isso implica que os professores podem aprender a serem profissionais melhores, através da interacção com outros colegas.

8.6 As Jornadas Pedagógicas e a reflexão sobre a prática

Embora o assunto a respeito da reflexão sobre a prática para garantir um progresso no desempenho docente, seja um assunto palpitante, que ocupa debates recentes nos cenários educacionais, foi surpreendente que durante a pesquisa esse ponto raramente apareceu de forma específica.

Curiosamente, o relatório holístico sobre a situação do professor em Moçambique, publicado pelo MINEDH em 2017, ao descrever o perfil de saída do professor primário, depois de frequentar o curso de formação no modelo em vigor (décima classe mais três anos), inclui na extensa lista o seguinte: “desenvolver a capacidade de reflexão sobre a sua prática, modificando os métodos de trabalho para melhor responder as necessidades de aprendizagem dos alunos” (MINEDH, 2017,48).

Isso quer dizer que existe a expectativa do MINEDH de que os cursos de formação inicial produzam professores com essa capacidade de reflexão sobre a sua prática, entretanto, em nenhum outro momento, nem nas entrevistas ou no

grupo de discussão focalizada se percebeu espontaneamente esse tópico. Se a formação inicial de facto tem sido eficaz os professores deveriam expressar essa competência.

Mesmo quando trazida a questão nos grupos de discussão focalizada, pela pesquisadora, não foram achados elementos que evidenciassem que os professores reflectem sobre a sua prática no seu quotidiano. Isso é lamentável, uma vez que a reflexão é essencial para que haja desenvolvimento profissional docente.

Durante todo o tempo da pesquisa, houve apenas um momento, embora que de forma indirecta, quando uma docente da Escola A ao descrever o funcionamento das Jornadas Pedagógicas afirmou que essa actividade permite ao docente fazer-se vários questionamentos diante do desafio de ensinar turmas numerosas.

A ênfase dada pela participante ao questionamento de si mesmo em busca do progresso do seu desempenho e conseqüentemente do aproveitamento do aluno por si só, já é um acto reflexivo. A docente sugere que o professor faça a si mesmo as seguintes perguntas:

É possível eu levar para um nível, uma percentagem suficiente? O que eu tenho que fazer? Qual a técnica ou o método do professor que poderia adoptar? De que maneira levar essa turma de noventa alunos para um nível superior? Existem vários caminhos (DFGA1).

Estranha-se, portanto, que um tema de tão grande relevância tenha surgido uma única vez, num grupo de vinte e dois participantes da pesquisa. Essa ausência de dados sobre o assunto reflexão sobre a prática, que é um dos eixos principais dessa investigação denuncia uma lacuna na formação profissional dos professores primários, nas duas escolas pesquisadas.

Um aspecto prático que exige do professor um grau de reflexão sobre o seu próprio desempenho, é a actividade de assistência de aulas uns dos outros.

Esse ponto foi trazido pelos professores, tanto através das entrevistas, como nos debates em grupo, uma prática que foi recomendada pelos documentos analisados

e elogiada pelos participantes de ambas as escolas. A assistência das aulas de outro colega é uma actividade que requer daqueles que a praticam certo nível de reflexão não só sobre o outro, mas sobre eles mesmo.

Portanto, observar outros e permitir ser observado é uma indicação de que há uma disposição colaborativa e cria uma possibilidade para reflectir criticamente sobre o seu ensino e os ensinamentos dos colegas. Embora seja preciso reconhecer que essa acção não pode ser isolada. Para que haja desenvolvimento profissional genuíno deve haver um conjunto de factores que contribuam para isso. A assistência às aulas uns dos outros é um elemento positivo nesse processo.

Segundo o depoimento de um dos participantes, durante o grupo de discussão focalizada, essa actividade de assistência às aulas de outros colegas, ocorre regularmente por determinação da direcção que controla a sua realização. Normalmente existe um intercâmbio e professores da primeira classe que assistem aulas de professores da segunda classe e vice-versa.

Conforme já foi previamente mencionado, a DPES por ocasião da reunião de avaliação das Jornadas Pedagógicas instituiu um modelo de ficha de avaliação de aulas para ser utilizada pelos professores no cumprimento desse programa de assistência de aulas (cf. Apêndice 6).

A utilização de um instrumento como esse pode ajudar o professor no processo de avaliar o colega, mas também se auto-avaliar. Ao ler o que o colega professor escreveu sobre a sua aula pode ajudar o docente a pensar em melhores formas de ensinar, pode levar o docente que foi observado a um questionamento interior sobre si mesmo e o seu desempenho.

Como já foi referenciado, a actividade de observação de aulas uns dos outros, pode inclusive ajudar o assistente a reflectir sobre a sua prática pessoal, pois pode se imaginar numa situação semelhante no seu quotidiano.

Embora a pesquisadora não tenha observado durante as suas visitas às duas escolas ou mesmo através das entrevistas, alguma actividade concreta que produzisse reflexão sobre a prática, reconhece que naquelas reuniões das Jornadas Pedagógicas, quando o foco não é apenas informativo, mas pelo contrário quando cria-se espaço para os professores apresentarem as suas dificuldades e ouvirem de outros colegas conselhos sobre um determinado conteúdo, isso pode ajudar o professor no processo de aprimoramento da prática docente.

Na perspectiva de Schön (2000) o desenvolvimento profissional dos professores se apresenta como um processo contínuo, baseado numa reflexão sistemática, inserida num contexto educativo concreto. Ou seja, para o autor a abordagem reflexiva considera que os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional.

Desse modo, quando se analisa a prática das Jornadas Pedagógicas, sob as lentes apresentadas por Schön percebe-se que a reflexão nas escolas que participaram do estudo ainda muito se distancia da sua proposta.

Caso as Jornadas Pedagógicas se tornassem um espaço onde os professores buscassem soluções para resolver situações pontuais no processo ensino e aprendizagem, e de facto a implementassem às suas acções, poderia-se dizer que as Jornadas Pedagógicas promovem sim, uma reflexão que alinha com o pensamento de Schön.

Um processo reflexivo nesse nível permite ao professor um refazer constante da sua prática e um questionar das teorias educacionais aprendidas nas formações iniciais e que subjazem na sua mente. Esse nível de debate não se encontrou nas duas unidades escolares que fizeram parte da investigação.

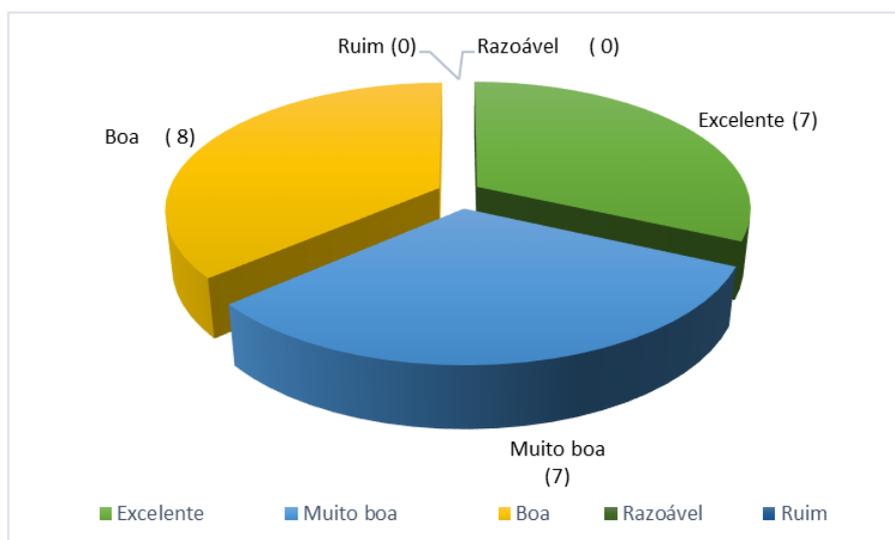
8.7 As Jornadas Pedagógicas e a promoção do desenvolvimento profissional

O foco desta pesquisa é o desenvolvimento profissional docente. Tem-se defendido até aqui com base em autores como Esteves (1999), Day (2001), e Oliveira-Formozinho (2002) que é fundamental que o professor avance na sua profissionalidade de modo a acompanhar as mudanças e renovar os seus próprios conhecimentos.

Nesse contexto, esperava-se colher dos participantes as suas impressões sobre o impacto que as Jornadas Pedagógicas têm sobre o desenvolvimento profissional do docente.

Os vinte e dois participantes que responderam ao questionário fizeram uma avaliação positiva das Jornadas Pedagógicas como estratégia de desenvolvimento profissional. Diante da pergunta: como avalia a Jornada Pedagógica como estratégia para o desenvolvimento profissional como professor? os resultados mostraram que os sete professores consideram que é excelente, dizendo que é muito boa estratégia e oito consideram que seja uma boa estratégia. Ou seja, nenhum dos docentes assinalou a opção razoável ou ruim. Isso pode ser visualizado na figura 11.

Figura 11 Opinião dos professores nas duas escolas a respeito das Jornadas Pedagógicas como estratégia de desenvolvimento profissional



Entretanto, como em outros momentos os professores indicaram alguma limitação no que se refere à conceituação ao termo “desenvolvimento profissional”, e durante as observações uma indicação de alguns dos participantes procuravam dar respostas que fossem socialmente aceites, isso gerou uma dúvida se os resultados de facto expressam a realidade ou apenas um ideal.

Ainda sobre esse assunto, o director adjunto pedagógico da Escola A mostrou-se convencido do contributo que as Jornadas Pedagógicas podem trazer para o desenvolvimento profissional docente ao afirmar:

É assim, como estava a dizer, o grupo vê como se fosse mais um serviço, mas quando o professor começa a se aplicar sobre as Jornadas Pedagógicas, aí começa a ser aquele professor profissional. Aí tem diferença com o outro (EBDpe).

Por sua vez no grupo de discussão focalizada uma das docentes se pronunciou assim:

Sim, o desenvolvimento de um professor não é só aquilo que o professor buscou na formação. A dificuldade que você encara no terreno, te faz crescer, te faz adoptar um sistema. Aquela situação me apareceu consegui resolver, mas de novo apareceu, o que tenho que fazer então? (DFGA1).

Para as Jornadas Pedagógicas se tornarem mais eficazes elas precisariam oportunizar mais a troca e discussão de experiências vividas pelos docentes no exercício da sua profissão, o apoio mútuo, e uma aprendizagem constante por parte do professor. Se esses factores fossem promovidos nos encontros isso poderia de alguma forma vir a contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Este pensamento alinha com o que foi dito por Führ que defende que quando se cria uma rede e conhecimento entre os docentes a escola torna-se um espaço de formação, e segundo a autora, isso “favorece o desenvolvimento de competências profissionais e a partir da prática, através da prática e para a prática” Führ (2015, p.25).

Nesse sentido, a escola não tem sido reconhecida e valorizada como um espaço para o desenvolvimento profissional, num ambiente que promova a articulação entre a teoria e a prática, e favoreça um constante questionamento do professor

sobre a sua própria actuação, como sugerem autores como (Führ, 2015; Libâneo, 2015 e Roldão, 2000).

Uma evidência de que as Jornadas pedagógicas não são eficazes e não produzem os resultados esperados em termos de desenvolvimento profissional docente reside no facto de que os professores não se sentem motivados para participarem da actividade como será exposto a seguir.

8.8 Nível de motivação dos docentes para participar das Jornadas Pedagógicas

O nível de motivação dos professores para participarem das Jornadas Pedagógicas também foi incluído como uma subcategoria de análise, por se entender que é possível o caso, de que os participantes no seu discurso elogiem as Jornadas Pedagógicas, mas por outro lado não apresentem uma motivação proporcional para delas participarem. Isso quer dizer que os professores podem racionalmente estarem convencidos de que é uma boa actividade, ou apenas terem feito depoimentos politicamente correctos, mas não se sentirem, necessariamente, atraídos ou motivados para participarem das Jornadas Pedagógicas.

Foi exatamente essa incongruência que os resultados apontaram, relativamente aos dados recolhidos através dos questionários. Quando os sujeitos da investigação foram interrogados sobre o motivo da sua participação nas Jornadas Pedagógicas, vinte e um participantes responderam que participam porque é de seu interesse e consideram ser importante para a sua prática como professor. Mas por outro lado, quando interrogados sobre o nível de motivação para participarem da actividade, os resultados não foram tão positivos. Pelo contrário, foi possível perceber um grau expressivo de desmotivação diante das Jornadas Pedagógicas.

De igual forma através das entrevistas nas duas escolas foi possível colher essas duas percepções antagónicas: para alguns a motivação é alta e para outros, baixa. No caso específico da Escola A não houve nenhuma resposta dada através de entrevista que indicasse uma motivação alta. Quando muito, indicaram uma

motivação média e maioritariamente baixa, o que dá a impressão de um certo descontentamento com a actividade.

Por outro lado, na Escola B foi possível identificar alguns professores aparentemente bem motivados. Isso comprova-se com as seguintes declarações:

Eu me sinto motivada porque ajuda-me muito. Se fosse de um a vinte, eu diria é dezoito a minha motivação (EBP1).

Somos motivados. Ninguém vai por obrigação (EBP1).

Sobre a baixa motivação pode-se colher depoimentos bem categóricos em ambas as escolas. Os dados mostram pelo menos quatro ocorrências que indicam que a motivação é baixa. Só a título de exemplo, um dos participantes usou a expressão “peso” que se justifica pela falta de tempo dedicado à actividade.

Tem sido um peso porque dantes nos planificam nos sábados e agora planificamos nas sextas feiras. Temos que interromper uma aula para planificar e não resta tempo para debater os assuntos encarados na sala de aula (EAP1).

Ou ainda:

Não se sentem motivados, embora vão fazer porque é serviço. Você que é obrigado a pensar que essa pessoa que não quer participar tem razão, ele deve procurar o que dar de comer as crianças (EBP2).

Um dos professores da Escola B exemplificou para justificar a sua crença de que não há motivação, com o argumento de que na hora das reuniões das Jornadas Pedagógicas sempre surgem desculpas e alguns docentes marcam outras actividades. Isso demonstra a falta de priorização e corrobora com o que já foi mencionado com relação à participação não ser regular por parte de alguns professores.

Eu acho que não se sentem motivados porque quando se programa, aí aparecem desculpas porque tenho essa actividade, tem aquilo para fazer, e depois eu percebo que falta alguma motivação (EBP3).

Na avaliação do director adjunto pedagógico da Escola A a motivação é fundamental para que o docente exerça com qualidade a sua profissão. Ao pensar na escola onde trabalha ele acredita que 70% se sente motivado.

Exactamente, a parte da motivação entra também o componente profissional. Vou dar um exemplo. Eu tenho dez turmas da primeira classe. Pode ser das dez turmas três professores não aderem muito no processo (EADpe).

Essa posição do director adjunto pedagógico nos parece bem optimista, embora a observação das reuniões de professores não evidenciou essa alta motivação por ele indicada. Pelo contrário, ao longo da observação das Jornadas Pedagógicas na Escola A, no grupo de quinze professores, foi possível identificar alguns desatentos, conversas paralelas, e até mesmo o uso de celular durante a reunião. A situação foi basicamente a mesma na Escola B.

Comparativamente, o director adjunto pedagógico da Escola B ao avaliar o nível de motivação dos professores, de um a vinte, ele classificou em dez afirmando:

De um a vinte não sei se vou classificar a motivação. Como dizer? Eu vou falar a verdade porque estou no terreno. De um a vinte eu classifico a, como posso dizer? Uma avaliação da motivação eu daria mais ou menos dez (EBDpe).

O que se pode concluir é que a motivação dos docentes é um factor chave para que as Jornadas Pedagógicas sejam eficazes. A existência de professores desmotivados pode ser explicada através de vários factores. As razões dessa apatia podem estar relacionadas a uma falta de contextualização, ou seja, os assuntos tratados não partem das necessidades reais do grupo, podem estar relacionados à aplicação de estratégias inadequadas e pouco atraentes, ou ainda ao fator tempo que já foi indicado como insuficiente, entre outras razões.

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

Conforme foi discutido no capítulo dois e contrastado na tabela dois, essa é uma das marcas do novo paradigma de formação, a perspectiva que vê o professor como autor e actor da sua própria formação. Portanto, a eficácia de qualquer programa de formação contínua depende, invariavelmente, da motivação

intrínseca do professor. Para valorizar qualquer actividade dessa natureza o profissional precisa estar ciente da sua importância, e motivado para aprender.

A desmotivação dos professores observada na pesquisa indica que as Jornadas Pedagógicas embora valorizadas no discurso, como uma actividade de formação contínua, não têm sido tão valorizadas na prática, o que levanta questionamentos sobre a sua eficácia.

Duas vertentes foram incluídas nos questionários aplicados aos professores, com o intuito de se entender o porquê da falta de motivação dos docentes. A primeira estava relacionada ao conteúdo dos assuntos tratados e a segunda às estratégias utilizadas nas reuniões.

No que diz respeito aos conteúdos das Jornadas Pedagógicas, os participantes foram questionados se assuntos tratados atendem às necessidades dos professores. Sobre essa questão, entre os quinze participantes da Escola A onze afirmaram que sim, mas outros três afirmaram que não e um não respondeu. Portanto, existe a possibilidade de que o que se discute nas Jornadas Pedagógicas não corresponda às necessidades e interesses dos docentes.

Desse modo um factor de motivação seria descobrir quais são os assuntos de facto mais relevantes para o grupo e incluir isso nas discussões durante as Jornadas Pedagógicas.

A segunda pergunta diz respeito às estratégias utilizadas nas Jornadas se elas são ou não adequadas e eficazes. Conforme a tabela 17, os resultados mostraram mais uma vez, que os professores estão divididos.

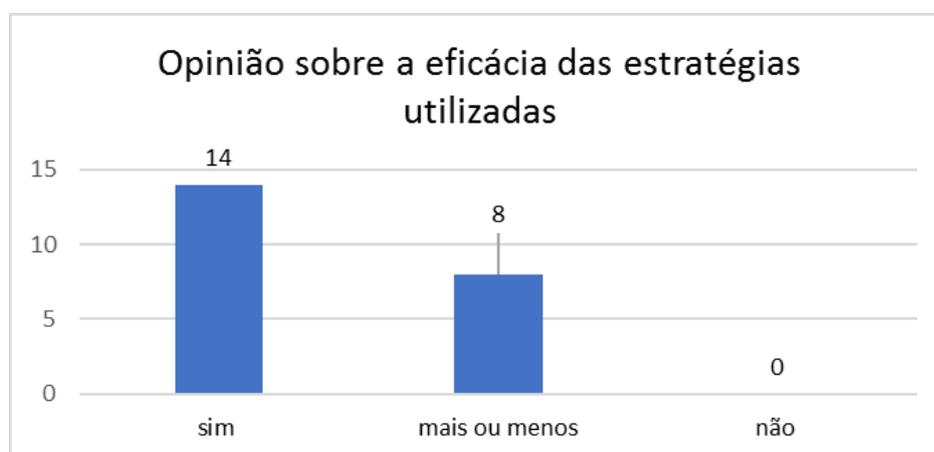
Tabela 17 Opinião dos professores sobre as estratégias utilizadas nas Jornadas Pedagógicas

As Estratégias são eficazes?	Escola A	Escola B
Sim	10	4
Mais ou menos	5	3
Não	0	0
Total	15	7

Ao se analisar as respostas dos vinte e dois docentes como um todo, percebe-se que há necessidade de se melhorar as estratégias da actividade, o que poderia reflectir sobre a motivação dos professores para participarem das Jornadas Pedagógicas.

A figura 12 mostra que ainda há espaço para se melhorar as estratégias dentro das Jornadas Pedagógicas, segundo a opinião dos participantes.

Figura 12 Opinião dos professores sobre eficácia das estratégias utilizadas nas Jornadas Pedagógicas



Os resultados indicam que embora os participantes façam depoimentos elogiosos a respeito das Jornadas Pedagógicas, e que apresentem um discurso do que é politicamente correcto, por outro lado, em outros momentos deixam transparecer a insatisfação com os moldes das Jornadas Pedagógicas, seja por questões relacionadas aos conteúdos ou também, as estratégias utilizadas.

Se por um lado, os participantes reconhecem a necessidade das Jornadas Pedagógicas isso ficou patente, mas os dados mostram que há expectativa que as estratégias, ou seja, a forma de como a actividade é levada a cabo possam ser melhoradas. Essa afirmação poderá ser comprovada na subcategoria referente às sugestões para melhorar, que será apresentada posteriormente.

Capítulo 9 - A avaliação das Jornadas Pedagógicas e sugestões de melhoria

A terceira e última categoria de análise construída para sumarizar a percepção dos sujeitos da investigação sobre das Jornadas Pedagógicas recebeu o nome de avaliação das Jornadas Pedagógicas e sugestões para melhorar. Para essa categoria foram criadas três subcategorias: que abordam os pontos fortes, pontos fracos e as sugestões dos participantes para melhorar as Jornadas Pedagógicas de modo a tornar a actividade mais eficaz.

Como foi demonstrado nos dois capítulos anteriores, os professores e os dois directores adjuntos pedagógicos, tecem elogios a actividade e aparentemente se mostram satisfeitos com as Jornadas Pedagógicas, mas, como será apresentado nesse capítulo, eles indicam muitos pontos fracos e sugestões para melhorar, o que indica que eles podem não estar tão satisfeitos como se percebe no seu discurso.

9.1 Pontos Fortes das Jornadas Pedagógicas

Primeiramente, são destacados os pontos mais relevantes apontados pelos participantes a respeito dos aspectos positivos das Jornadas Pedagógicas.

Para uma análise comparativa, de como avaliam as Jornadas Pedagógicas na sua própria escola, os dados relativos a cada instituição são apresentados, separadamente, uma vez que se trata de duas realidades diferentes.

O aspecto mais relevante citado pelos professores da Escola A se refere à crença de que as Jornadas Pedagógicas contribuem na área pedagógica. Os docentes destacaram que a actividade ajuda na planificação em conjunto, na troca de experiências, e no apoio mútuo, uma vez que o docente encontra várias dificuldades no exercício da sua profissão.

A título de ilustração cita-se a seguir a fala de um dos docentes entrevistados, que não apenas destaca a área pedagógica, mas utiliza a primeira pessoa, confirmando os efeitos benéficos das Jornadas no seu desempenho como professor:

Eu diria um ponto forte é essa parte pedagógica. Na leção de certos temas, sempre requer uma colaboração. Nas questões onde eu tinha dificuldade, aprendi muita coisa (EAP3).

É interessante que ao mesmo tempo que a parte pedagógica é apresentada como um dos pontos fortes das Jornadas Pedagógicas, por alguns professores, num outro momento da pesquisa, os participantes indicaram como uma das áreas de necessidade de formação contante, ou seja, uma lacuna. Aqui verifica-se uma incongruência nos resultados.

O director adjunto pedagógico fez uma leitura mais abrangente, ao destacar a potencialidade da actividade no combate à problemática das turmas numerosas, que é precisamente a razão da sua introdução pelo MINEDH conforme está escrito no documento da sua aprovação em 2008. Segundo ele:

O ponto positivo é este conseguirmos lecionar para uma turma grande, turmas numerosas, e conseguimos identificar os alunos fracos e fortes dentro da sala de aula e podermos ter aquela relação professor e aluno (EApe).

Que o fenómeno das turmas numerosas é uma realidade no contexto moçambicano é facto. De igual forma, é facto também que as Jornadas Pedagógicas foram criadas para combater o desafio das turmas numerosas. Resta saber se a estratégia adoptada tem surtido os efeitos necessários para preparar o professor primário do primeiro ciclo a lidar com essa realidade.

O destaque do director adjunto pedagógico sobre as turmas numerosas é compreensível pois, a Escola A comparativamente à Escola B, tem um número maior de alunos por turma. Numa das visitas à escola foi possível ler no quadro mural da escola a lista das primeiras turmas e os respectivos números de alunos, onde foi possível encontrar turmas com número superior a sessenta, em alguns casos ultrapassando a oitenta alunos.

Embora esse seja um problema de ordem organizacional, ele está muito relacionado às Jornadas Pedagógicas, pois como já foi amplamente discutido no capítulo três dessa tese, o MINEDH instituiu essa actividade de formação contínua como uma estratégia para combater, justamente, o problema das turmas numerosas.

Entretanto, depois de uma década da sua implementação não nos parece que haja evidência de que as Jornadas Pedagógicas tenham um impacto significativo no aprimoramento profissional do docente e conseqüentemente do aproveitamento dos alunos.

É possível, portanto, ler isso nos documentos e se percebe o mesmo no discurso dos participantes, muito embora os números não confirmem essa questão, como já foi demonstrado anteriormente.

Por sua vez, na Escola B o director adjunto pedagógico destacou dois pontos fortes das Jornadas Pedagógicas, a colaboração entre professores e a implementação imediata daquilo que o professor discute nas Jornadas Pedagógicas.

Nas palavras do director adjunto pedagógico:

A colaboração é uma palavra-chave. O professor vai aprendendo para ensinar no dia seguinte, ou na semana seguinte. A implementação é imediata (EBpe).

Essa afirmação do director adjunto pedagógico se baseia no facto de que os assuntos tratados nas reuniões muitas vezes são os relacionados aos temas que os professores vão ensinar na quinzena seguinte, por isso ele destacou a implementação imediata. Isso realmente acontece nas planificações quinzenais os professores têm oportunidade de apresentar suas dificuldades e ouvir sugestões de outros colegas.

Entretanto, no que concerne à colaboração, já foi referido anteriormente, que o conceito parece não estar devidamente apropriado, uma vez que colaborar não se restringe à planificação em conjunto como deixa transparecer o director no seu discurso.

Os docentes da Escola B ressaltaram a planificação dos conteúdos, ou seja, a ênfase recaiu sobre a ajuda ao professor no tocante à leccionação, que envolve o que e como ensinar.

Interessante, mais uma vez, analisar essas respostas em paralelo com as mencionadas anteriormente, a respeito das áreas de necessidade de formação dos professores que deveriam ser mais privilegiadas pelas Jornadas Pedagógicas.

Pelas respostas dadas percebe-se uma inclinação forte em primeiro lugar para a área pedagógica, com sugestões para a leccionação, seguida do domínio de conteúdo, e mais nada, além disso, foi mencionado como uma outra potencialidade.

Contrariamente a essa ênfase mais pedagógica, apontada pelos professores, durante as duas observações das Jornadas Pedagógicas que foram feitas, não se verificou qualquer debate relacionado aos conteúdos a ensinar, ou qualquer professor apresentou qualquer dificuldade na sua classe. As duas observações revelaram reuniões informativas e muito mais de carácter administrativo do que pedagógico.

9.2 Pontos Fracos das Jornadas Pedagógicas

Apesar dos participantes conseguirem ver algumas potencialidades nas Jornadas Pedagógicas, eles também indicaram vários aspectos que se mostram como fragilidades, ou limitações enquanto actividade de formação contínua.

Na leitura do director adjunto pedagógico da Escola A são duas as maiores fraquezas das Jornadas Pedagógicas, primeiramente o facto de nem todos os professores terem recebido formação específica para essa actividade e a falta de empenho dos docentes quanto à actividade.

Ele afirmou:

Agora, nos aspectos mais fracos, limitações... vejo limitações no sentido da sua aplicação, por alguns professores, porque não têm a sua formação sobre as Jornadas Pedagógicas, também há professor desleixado, são esses que nos trazem a fraqueza no processo (EADped).

O relatório da DPES sobre as Jornadas Pedagógicas confirma um esforço no sentido de se formar os professores e outros profissionais da educação e monitorar as Jornadas Pedagógicas em Sofala. O documento mostra que houve treinamento, nos diversos níveis, e entre eles menciona a formação que foi realizada em 2009 na Beira, local onde as escolas que fazem parte da pesquisa estão localizadas. É possível ler no referido relatório que foram capacitados dezoito coordenadores de ZIP's e dezoito professores experientes de cada ZIP da cidade da Beira naquele ano.

Além disso, num outro documento elaborado pela MINEDH e enviado à DPES, onde foram dadas orientações para criação de um cronograma para o funcionamento das Jornadas Pedagógicas, é possível vislumbrar o alvo de se realizar treinamento para os professores que não foram abrangidos na formação, na altura da introdução das Jornadas Pedagógicas.

Entretanto, apesar dos esforços do MINEDH e da DPES, através do depoimento de vários dos participantes, é possível afirmar que muitos deles não tiveram essa oportunidade de um treinamento específico para as Jornadas Pedagógicas.

Um dos professores da Escola B deixa claro no seu discurso que ainda permanecem dúvidas sobre o funcionamento das Jornadas Pedagógicas, mesmo já tendo completado dez anos da sua criação pelo Ministério da Educação em Moçambique. A docente declara:

A limitação é que quando se introduziu as Jornadas Pedagógicas, ninguém sabia o que era isso. Começou-se a debater quais são as dificuldades. Existe dificuldade com certeza, quem já dominava o que era Jornadas Pedagógicas deveria, também, formar aos outros que não entendem o que são as Jornadas (EBP2).

Alguns professores, conforme afirmam não receberam treinamento, e os professores que foram treinados participaram de algum fórum realizado nas Zip's, promovido pela Direcção Distrital.

Essa falta de informação de como deveria funcionar a atividade, é interessante uma vez que os diretores pedagógicos afirmam que eles foram capacitados para

tal. Em nenhuma das duas escolas pesquisadas foram realizadas capacitações específicas para as Jornadas Pedagógicas, internamente.

Durante balanço das Jornadas Pedagógicas realizado em 2009 pela DPES, o Departamento de Direcção Pedagógica do Ensino Primário apresentou um modelo de ficha de monitoria de Jornadas Pedagógicas na escola, e no referido documento é possível detectar que havia por parte da DPES uma expectativa que cada unidade escolar fizesse o seu próprio programa de formação. A primeira pergunta da referida ficha é: a escola possui o plano de capacitações em Jornadas Pedagógicas? (RANJP).

Esse dado leva ao questionamento: se os directores pedagógicos e coordenadores de ciclo receberam formação específica sobre as Jornadas Pedagógicas e estão de facto convencidos do seu valor, por que não treinaram mais adequadamente os seus professores internamente para o melhor aproveitamento da actividade?

Outro ponto fraco que foi levantado refere-se ao dia de funcionamento das Jornadas Pedagógicas. Como já foi referido em outros momentos, na altura da introdução das Jornadas Pedagógicas elas aconteciam aos sábados, mas com a decisão da MINEDH de passar a ocorrer no meio da semana causou dificuldades.

As Jornadas Pedagógicas correm bem, mas só que aqui no meio criou um pouco de constrangimento porque apareceu um boletim, um documento, que contrariava o princípio. A Jornada Pedagógica se realiza aos sábados, que era fim de semana, e recentemente, aboliu-se a actividade no sábado, aqui ficou um pouco complicado porque aos sábados os professores só vinham exatamente para virem debater assuntos académicos na jornada pedagógica. Só que quando se aboliu os sábados, nós os pedagógicos ficamos também sem força. Mesmo assim tentamos adaptar para o meio de semana, um dia lectivo (EBDped).

Actualmente, nós temos as Jornadas Pedagógicas, mas por causa do pouco tempo, o desempenho fica um pouco prejudicado (EBDpe).

Isso reforça mais uma vez a ideia de que o tempo dispensado para actividade é insuficiente e não permite uma maior qualidade de discussão nos encontros.

Outros factores foram apresentados pelos docentes e os directores pedagógicos como pontos fracos das Jornadas Pedagógicas, entre eles: a fraca participação de

alguns professores, e a falta de o acompanhamento da direcção da escola aos professores.

A falta de acompanhamento da direcção da escola, aspecto que já tinha sido mencionado anteriormente pode indicar que a liderança geral e pedagógica não valoriza as Jornadas Pedagógicas enquanto actividade de formação contínua, tanto quanto deveria.

Um dado muito interessante foi que o ponto mais recorrentemente citado nas duas escolas, foi a frustração, devido à falta de incentivo, e o facto de não receberem nada em troca daquele tempo dispensado. É de se ressaltar que isso ocorria no primeiro momento, aquando da introdução das Jornadas Pedagógicas, quando os docentes recebiam uma compensação financeira por trabalharem aos sábados.

Entretanto, a interrupção do pagamento da hora extra parece ter se tornado um elemento desmotivador.

Os professores parecem relacionar o “valor” das Jornadas Pedagógicas a algum tipo de compensação, de retorno monetário. Ficam no ar as perguntas: será que se os professores recebessem a almejada hora extra em troca da participação nas Jornadas Pedagógicas isso os motivaria? Será que esse facto mudaria a postura dos participantes diante da actividade?

Um dos docentes parece indicar que isso é da responsabilidade do próprio MINEDH e que, portanto, o órgão deveria contemplar essa actividade como parte do programa, reservando tempo para isso.

Uma fraqueza é essa, falta de incentivo, não por parte da direcção, é do próprio sistema mesmo. Deveriam enquadrar no currículo, como fazem no programa de ensino, tem um espaço escrito. Seria muito melhor (EAP3).

Para o êxito das Jornadas Pedagógicas é fundamental que haja tempo suficiente e que os professores se sintam motivados para participarem, e isso parece requerer algumas decisões que extrapolam o recinto escolar. As decisões concernentes às

Jornadas Pedagógicas precisam de ser vistas num prisma maior, já que é uma actividade de âmbito nacional, criada pelo MINEDH.

Nesse contexto os fazedores das políticas educacionais em Moçambique poderiam reavaliar, desde a sua implementação, e fazerem as adequações necessárias, partindo, obviamente da auscultação dos professores como implementadores das Jornadas Pedagógicas.

9.3 Sugestões para melhorar as Jornadas Pedagógicas

Depois de expressarem várias opiniões de apreciação com relação às Jornadas Pedagógicas e por outro lado reconhecerem as limitações da actividade na promoção do desenvolvimento profissional, os participantes apresentaram várias sugestões para que as Jornadas Pedagógicas se possam tornar mais eficazes. As sugestões dos participantes foram classificadas em seis blocos e são apresentadas através da tabela 18 onde são identificados os participantes que fizeram menção aquela sugestão e em seguida discutidas:

Tabela 18 Classificação das sugestões segundo os diversos participantes

Sugestão	Professores da Escola A	Professores da Escola B	Pedagógico da Escola A	Pedagógico da Escola B
Reconhecimento ou estímulo moral	X	X	X	X
Compensação financeira	X	X	X	X
Mais empenho dos professores	X	X		X
Mais tempo para a actividade			X	
Mais formação sobre as Jornadas			X	X
Conteúdo mais contextualizado	X			X
Melhorar as estratégias	X		X	

Como se pode observar, o estímulo moral e a compensação financeiro foram os dois itens mais indicados, tanto pelos professores como pelos directores pedagógicos das duas escolas pesquisadas.

Como já foi mencionado anteriormente, isso demonstra que os professores precisam de uma motivação extrínseca para participarem das Jornadas Pedagógicas. Isso reforça mais uma vez o que já foi dito, que embora apresentem um discurso de acham as Jornadas Pedagógicas importantes, eles não se sentem motivados intrinsecamente para tal.

Se por um lado, os participantes afirmam “participo porque é do meu interesse e considero importante para a minha prática como professor”, muitos deles dizem que participam às vezes, apenas quando podem. Isso revela uma contradição.

Segue-se um breve comentário sobre as sugestões apresentadas pelos participantes:

1. Reconhecimento ou estímulo moral

Esta sugestão diz respeito à necessidade de uma maior valorização do profissional do ensino básico e o reconhecimento através de palavras, elogios, que de alguma forma pudessem encorajar o docente.

Essa linha de discursos foi presente tanto na Escola A como B. Foi possível identificar uma expectativa por parte dos docentes junto da direcção da escola que indicasse maior valorização. Essa mesma sugestão apareceu de formas variadas nas palavras dos diferentes professores, o que indica que existe uma certa expectativa por parte dos professores, eles anseiam por algum tipo de reconhecimento, elogio, palavras de encorajamento que indiquem uma maior valorização do trabalho docente. Ou por outra, se sentem desvalorizados.

O director adjunto pedagógico da Escola A concordou com essa reivindicação dos professores e fez menção à necessidade de que os docentes sejam mais reconhecidos nos seguintes termos:

Que os professores com maior empenho tivessem um estímulo pela direcção da escola (EApe).

O director adjunto pedagógico reconhece a necessidade de estímulos para os docentes, mas parece atribuir essa responsabilidade à direcção da escola, e restringir o estímulo ou incentivo apenas aos professores que de facto demostrem merecimento, ou seja, se destaquem por causa do seu empenho e esforço.

2. Compensação ou estímulo financeiro

Foi recorrente a opinião de que a valorização do professor primário não se restringe ao apoio moral, mas, também a algum tipo de compensação material ou retorno financeiro.

Às vezes, eu já dei aula e ainda eu tenho que ficar para as Jornadas Pedagógicas ... o professor não está estimulado. Ele quer ir para casa para procurar algo para dar a criança. Às vezes saiu de casa quando não deixou nada em casa (EBP2).

Interessante observar no discurso que o participante inicia na primeira pessoa do singular, mas quando se refere às dificuldades ele muda para a terceira pessoa. Este fragmento denota uma pressão social que não motiva o professor a dispensar mais tempo na escola, sem uma compensação financeira. Falar sobre o assunto parece constrangedor.

Outro professor, desta vez, da Escola A parecia também constrangido ao tocar nesse ponto, mas finalmente depois de desculpar-se explicitou o seu posicionamento:

Nós podemos aprender. É também uma troca de experiência. A aprendizagem é contínua. Não tem limite pois a cada dia enfrentamos novas dificuldades aí elogiamos essa parte, mas o tempo que se leva num fim de semana para uma jornada, se houvesse um incentivo, um pagamento, desculpa falar nessa área, mas tem que ser dito. Se fosse ser considerado, a participação seria mais, seria muito activa (EAP3).

Essa situação referida, recorrentemente, pelos professores é confirmada pelo discurso dos dois directores adjuntos pedagógicos através da sugestão clara de que as Jornadas fossem remuneradas:

Sugiro que fosse semanalmente e fosse remunerável, ou seja que fossem pagas horas extra (EADpe).

Que se pudesse dar estímulo moral, muito porque é um trabalho a mais, e além disso poderia se pagar as Jornadas Pedagógicas (EBpe).

Os dados parecem indicar que os professores e os directores adjuntos pedagógicos são uníssonos na reivindicação por um estímulo financeiro para a participação das Jornadas Pedagógicas.

Essa pesquisa sublinha a importância do trabalho do professor primário e reconhece a necessidade de que este profissional receba um valor compatível com o exercício de uma actividade que tem tanto valor e responsabilidade social. E não só, que ele tenha o suficiente para viver dignamente e sustentar a sua família adequadamente. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que o desenvolvimento profissional faz parte do trabalho docente, e que não deveria haver uma expectativa tão alta por parte dos professores por estímulos extrínsecos.

Mas, esse tipo de iniciativa de valorização através de alguma compensação material ou monetária, não atinge o âmago do problema. Mesmo que o profissional passasse a receber por essa actividade isso não garante que haveria qualquer impacto no que concerne ao melhoramento da sua eficácia ou reflexo no desenvolvimento profissional do professor.

3. Mais empenho e participação por parte dos docentes

Outra sugestão apresentada pelos participantes diz respeito à atitude do próprio docente diante das Jornadas Pedagógicas. Eles sugerem que os professores levassem mais a sério a actividade.

Portanto, ao sugerirem isso, fica evidente que o funcionamento das Jornadas Pedagógicas não é tão bom como a princípios os participantes tentaram mostrar. Se entre os próprios docentes existe uma certa “queixa” de que os colegas não levam a sério, indica que ainda há resistência dos professores quanto a actividade e uma visível desmotivação.

O sucesso de uma actividade pode estar relacionado directamente com o empenho daqueles que participam dela. Por essa razão a pergunta discutida anteriormente sobre a motivação dos professores é fundamental.

Outro docente da mesma escola, parece concordar que há falta de empenho ao sugerir que houvesse mais participação dos professores. Esses dados parecem estar relacionados à pergunta sobre a participação dos professores já mencionada anteriormente, quando alguns docentes indicaram que participam quando podem.

Um participante assim se expressou:

Para melhorar que haja mais participação de colegas. Pois muitas vezes alguns colegas têm pautado pelas ausências. Eu penso que a participação de muitos ou todos, eu espero que com o conhecimento de todos partilhado pode se melhorar mais (EBP3).

Isso revela que, para alguns a participação nas Jornadas Pedagógicas não é uma prioridade. A actividade é mantida porque é uma exigência da MINEDH, mas não recebe uma resposta positiva do grupo de professores como um todo. As ausências, indicam um desinteresse.

4. Mais tempo para a actividade

Assim como os dados já tinham demonstrado na pergunta relacionada ao tempo dispensado às Jornadas Pedagógicas, alguns dos participantes julgaram que ele é insuficiente nos moldes como ocorre a actividade actualmente.

Desse modo, alguns professores sugeriram que o tempo reservado para as Jornadas voltasse a ser aos sábados, como era no início da sua introdução para permitir mais espaço para os debates e planificação, opinião que é também sugerida pelo director adjunto pedagógico da Escola A:

Seria muito bom que voltasse como se realizava a muito tempo. Mesmo que fosse no meio de semana, mas se houvesse umas outras estratégias vindas do topo, esse tempo aqui é para as Jornadas Pedagógicas. Haver um calendário específico onde ninguém interfere (EApe).

O retorno para o dia do sábado precisaria de uma decisão das instâncias superiores junto do MINEDH, entretanto, ao nível do estabelecimento escolar, cada escola

tem liberdade de encaixar as Jornadas Pedagógicas no tempo mais conveniente, de modo que cabe ao corpo docente, junto com o director pedagógico e o director geral da escola escolherem o tempo mais adequado que permita que as reuniões ocorram sem a pressão do tempo, o que afecta a qualidade das reuniões.

Desse modo, uma vez que O MINEDH dá uma certa liberdade para que escolas, dentro da sua organização escolar, escolham o tempo mais adequado para o seu funcionamento, caso a direcção geral e pedagógica da escola, verdadeiramente valorizassem a actividade reservariam um bom tempo para isso.

O que os dados recolhidos através das entrevistas e as observações mostraram foi que as Jornadas Pedagógicas ficam em segundo plano, uma vez que se observou constantes cancelamentos da actividade e a sua realização apertada durante o período das aulas.

O facto dos alunos serem deixados sozinhos por uma hora enquanto os professores se reúnem não nos parece ser adequado, nem contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, que em última instância é o propósito das Jornadas Pedagógicas.

Criar espaços no programa escolar para a formação contínua dentro da escola requer valorização, priorização e acções concretas. Nesse contexto, enquanto os gestores da escola e os próprios docentes não valorizarem as formações contínuas levadas a cabo internamente, e nesse caso concreto as Jornadas Pedagógicas, dificilmente essa actividade poderá surtir impactos contínuos na melhoria da acção docente.

5. Mais iniciativas de formação específica sobre as Jornadas Pedagógicas

Um dos factores de desmotivação para a participação das Jornadas Pedagógicas pode estar relacionado ao facto de que alguns professores não entendem exatamente, o propósito e como deveria funcionar as Jornadas Pedagógicas pois afirmam que nunca terem recebido qualquer formação para isso. Desse modo, os pedagógicos de ambas as escolas sugeriram mais formação dos docentes.

Eu sugeriria a primeiro a formação dos professores, isso é muito importante, o professor precisa ser formado anualmente. Porque o grupo que leciona primeira e segunda classe não são estáticos, anualmente são novos professores, então anualmente tem que ser formados. uma formação específica sobre as Jornadas Pedagógicas para professores da primeira e da segunda classe, no início do ano (EApe).

Este dado reflecte, mais uma vez, que os participantes têm um conceito de formação ainda associado a uma capacitação específica, pontual, informativa e de certo ponto académica. Eles indicam que talvez, se fosse feito algum “evento formativo” sobre as Jornadas Pedagógicas isso resolveria o problema.

Entretanto, o que essa tese vem procurando destacar até aqui é que a formação contínua pode se dar num ambiente interno e que os próprios professores poderiam se encarregar de formar os outros, tornando-se uma comunidade de aprendizagem profissional.

Nesse sentido, concorda-se com Alarcão (2001, p. 11) quando afirma que:

A escola é por excelência um centro de formação: é organismo vivo, dinâmico, onde se cria contextos de aprendizagem, ambientes que favorecem o cultivo de atitudes saudáveis, onde podem desabrochar capacidades e competências que facilitam o convívio em sociedade, onde o exercício da prática é pleno, favorecendo que professores se tornem responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida.

Outro aspecto interessante, é que visto ambos os directores adjuntos pedagógicos terem afirmado que já passaram pelo treinamento relativo às Jornadas Pedagógicas e portanto, estariam preparados para treinarem o corpo docente internamente.

Uma vez que foram devidamente capacitados a respeito das Jornadas Pedagógicas, caso os directores adjuntos pedagógicos realmente valorizassem a actividade poderiam formar internamente os seus docentes. Se as duas escolas em estudo demonstram essa passividade, e aguardam que sejam organizados eventos de capacitação, mais uma vez fica evidente, a questão conceptual de entenderem formação contínua como eventos esporádicos facilitados por especialistas. Fica evidente também, uma estagnação das escolas em termos de desenvolvimento profissional.

Numa escola aprendente os problemas internos são detectados e em conjunto são buscadas as soluções para eles. O ambiente reflexivo e colaborativo gera um desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e isso se reflecte no desenvolvimento organizacional da escola como um todo. Esse pensamento foi construído com base nos autores como: (Garcia, 1999; Imbernón,2009 e Fuhr,2015) os quais defendem a formação de professores e a prática pedagógica reflexiva, notadamente com base na escola.

Os discursos acima apresentados indicam é que os directores pedagógicos têm uma visão ainda bem distanciada dos autores acima mencionados. A expectativa deles é que existam formações externas, capacitações constantes dos órgãos governamentais nessa área. Ou seja, eles não cogitam a hipóteses de esclarecerem aos seus próprios professores como deveriam funcionar as Jornadas Pedagógicas mas, pelo contrário, parece que há uma expectativa de que essa formação seja oferecida pelas ZIP's, direcção da cidade ou outros parceiros de instâncias superiores.

Nesse contexto, é fundamental que seja resgatada a ideia da escola como uma comunidade de aprendizagem profissional, onde a formação ocorre num ambiente colaborativo e reflexivo, onde os professores aprendem uns com os outros sem depender das capacitações externas promovidas pelo Ministério da Educação e facilitada por especialistas.

6. Conteúdo mais contextualizado

Outra sugestão para a melhoria das Jornadas Pedagógicas foi sua a contextualização. Os dados indicam que parece que nem todos os professores estão convencidos que o conteúdo do que é discutido nas Jornadas Pedagógicas seja realmente relevante, ou parta da realidade concreta dos professores.

Como já foi discutido anteriormente, entre os vinte e dois professores que participaram da pesquisa quinze afirmaram que o conteúdo das reuniões parte das

necessidades e da realidade dos professores, mas quatro docentes responderam que às vezes e outros três afirmaram categoricamente que não.

Deste modo a sugestão a respeito de uma maior contextualização do conteúdo das Jornadas Pedagógicas já era esperada. Há uma expectativa de que a actividade parta das necessidades dos professores e não de uma agenda elaborada externamente, por pessoas alheias à realidade da escola.

Day (2001) destaca entre as vantagens de se fazer a formação contínua com base na escola, além do facto de ser menos oneroso é uma maneira mais eficiente de abordar os assuntos práticos da escola e que tenham relevância imediata.

O professor sugeriu que se deveria fazer um levantamento do grupo a partir dos professores, pedagógicos, necessidades dos próprios alunos para atingir aquele tópico mais essencial. Portanto, na sua óptica os assuntos das Jornadas Pedagógicas deveriam ser mais focados nas necessidades internas.

Afirmou o docente:

Para tornar mais eficaz? Deveria se fazer um levantamento do grupo a partir dos professores, pedagógicos, necessidades dos próprios alunos para atingir aquele que toca o ponto. Eu posso achar esse ponto mais essencial, mas para o outro não é (EAP3).

Outro docente alinou com essa ideia:

Estou a dizer que as Jornadas Pedagógicas poderiam ser mais focadas na necessidade levantada naquela escola, naquele grupo (EBP1).

Essas declarações mostram que na perspectiva dos participantes para melhorar as Jornadas Pedagógicas os seus organizadores e facilitadores precisam levar em conta as necessidades de cada unidade escolar.

Tudo indica que para além das planificações quinzenais que discutem o conteúdo a ser ensinado, são discutidas outras agendas trazidas pelos coordenadores de ciclo e o director adjunto pedagógico que são os que normalmente facilitam os encontros. Muitas vezes são orientações que foram passadas através das Zip's que o coordenador e o director adjunto pedagógico aproveitam aquele momento para repassá-las ao grupo, bem como outras questões de carácter da gestão da escola.

O que se conclui é que o tempo destinado as Jornadas Pedagógicas que já é tão limitado muitas vezes é gasto com questões que não são necessariamente “pedagógicas” e que não partem das necessidades contextuais.

7. Melhorar as estratégias

Para além da preocupação com o conteúdo alguns participantes expressaram também, uma preocupação quanto às estratégias utilizadas nas Jornadas Pedagógicas.

Um dos aspectos relacionados às estratégias refere-se à dúvida sobre a eficácia do sistema actualmente utilizado nas Jornadas Pedagógicas, conhecida como “dez cadernos para dez alunos por dia”. Esse assunto surgiu em vários momentos da pesquisa em fora de dúvidas de como funcionava a estratégia ou com crítica aberta.

Essa metodologia foi introduzida como orientação do MINEDH e conseqüentemente acatada pelas escolas. Como o sistema de tomada de decisão no sistema educacional em Moçambique é vertical não se percebeu na interacção com os participantes da pesquisa nas duas escolas pesquisadas qualquer possibilidade de não cumprimento do que foi deliberado.

Especialmente nas turmas mais numerosas que são os da Escola A, alguns professores manifestaram dificuldade de dar uma atenção especial a apenas dez alunos deixando dezenas de outros sem o devido acompanhamento, o que gera mais distração e desinteresse. Portanto, a metodologia não tem se mostrado eficaz.

Nesse contexto, o director adjunto pedagógico da Escola A fez a sugestão de que ao invés de trabalhar com dez alunos por dia, a estratégia poderia ser trabalhar com dez alunos por semana. Ele argumentou que é necessário um tempo maior para focalizar nos dez alunos de cada vez, para melhorar o desempenho nas turmas numerosas. Num outro momento o mesmo participante sugeriu que o

encontro das Jornadas Pedagógicas poderia ser duas vezes ao mês, mas só para trabalhar com os alunos que tenham mais dificuldade de aprendizagem.

Entretanto, parece-nos que aumentar o número de dias para focalizar nos mesmos dez alunos, não garante a resolução do problema levantado pelos docentes no tocante ao desinteresse e distração dos restantes de alunos não abrangidos naquele período.

Essas diversas alternativas apresentadas pelo director adjunto pedagógico da Escola A indicam que ele já pensou em outras formas alternativas de funcionamento das Jornadas Pedagógicas, mas curiosamente não as implementou. Isso reforça a ideia de que o sistema educacional ainda é bastante fechado e as escolas cumprem fielmente o que é deliberado sem questionarem.

Se os participantes se sentissem livres para realizar as Jornadas Pedagógicas noutros moldes, provavelmente eles o fariam. Desse modo, fica caracterizado que as escolas que participaram do estudo, não demonstram um nível de desenvolvimento profissional, onde os educadores buscam seus próprios caminhos, ao invés de apenas reproduzirem metodologias e estratégias que deliberadas por especialistas nos seus gabinetes.

O director adjunto pedagógico da Escola A sugeriu também que fossem feitos mais seminários de capacitação na escola para professores de 1.^a e 2.^a classes. Embora essa sugestão não tenha uma ligação directa com as Jornadas Pedagógicas em si, traz à tona o facto de que durante as entrevistas e discussões focalizadas de grupo, várias vezes houve referência ao uso de seminários de curta duração como estratégia de formação contínua.

Isso reforça a ideia de que alguns participantes ainda associam a ideia de formação contínua com a participação em seminários e eventos esporádicos, normalmente dirigidos por especialistas, convidados como facilitadores.

Garcia (1999) discorre sobre as vantagens e desvantagens do modelo de formação baseado em cursos que foi desenvolvido por Bell (1991), e sublinha entre outros alguns dos inconvenientes dessa modalidade. A lista do autor tanto se aplica aos

cursos de longa duração como aos de capacitações breves. De modo geral esses cursos tendem a ser demasiadamente teóricos, podem não reflectir as necessidades das escolas e de modo geral ignoram o saber-fazer do professor.

Embora se tenha vindo afirmar ao longo desse relatório, que a formação contínua do professor não se restringe a seminários de capacitação que ocorrem esporadicamente por patrocínio do MINEDH ou outros parceiros educacionais, como equivocadamente alguns pensam, a promoção eventual de seminários de capacitação sobre temas pontuais tem o seu valor. Especialmente, se forem cursos de pequena duração, mas que acima de tudo valorizem a reflexão e a colaboração entre os docentes.

Entretanto, o que é fundamental é não restringir a formação contínua a eventos esporádicos, como afirma Macatane (2013, p.21):

A formação não deve se limitar exclusivamente a cursos ministrados nas instituições oficiais de formação, nem em reciclagens, palestras e seminários gerais de aperfeiçoamento pedagógico, concebidos e dirigidos excepcionalmente pelos profissionais centrais da educação, distanciando-se do desenvolvimento de actividades internas da escola.

Como já foi defendido no capítulo referente à revisão de literatura, mas por outro lado a pesquisa também reconhece e valoriza os seminários e cursos breves de capacitação como um elemento que pode contribuir na formação contínua do professor.

Entretanto, esta pesquisa sublinha que o conceito de formação contínua é muito mais amplo do que eventos de capacitação, que acontecem esporadicamente, é preciso se pensar um tipo de formação que aconteça continuamente através de um trabalho conjunto no próprio ambiente de trabalho.

CONCLUSÕES

Depois de reflectir largamente sobre as potencialidades e limitações das Jornadas Pedagógicas, a pesquisa procura neste derradeiro capítulo apontar algumas formas de otimizar a eficácia das mesmas como estratégia de desenvolvimento profissional contínuo dos professores primários.

Deste modo, esta última parte dessa tese apresenta um resumo das ideias mais importantes defendidas ao longo de todo o estudo e destaca as principais conclusões do mesmo. Em decorrência disso, esta secção apresenta também algumas recomendações referentes ao tema do desenvolvimento profissional docente, e mais especificamente relacionadas com às Jornadas Pedagógicas. Finalmente, o estudo sugere algumas linhas para futuras pesquisas.

Primeiramente, a investigação aponta conclusivamente para a ideia de que para o bom desempenho das suas funções, o professor primário tem que possuir uma formação inicial sólida e ter acesso a uma formação contínua.

Sublinha-se que a formação de professores, tal como tem sido apresentado nessa pesquisa, refere-se à um processo contínuo e sistemático e abrange toda a carreira docente. É praticamente impossível pensar em iniciativas de formação contínua sem pensar na formação inicial.

Entretanto, o que se verifica no contexto educacional em Moçambique é que a formação inicial do professor primário ainda apresenta muitas fragilidades, e por isso no exercício da sua profissão o professor, enfrenta muitos desafios, especialmente diante do fenómeno das turmas numerosas.

Em primeiro lugar é vital que se pense a formação de professores como um todo e se reforce a formação inicial dos professores primários. Em segundo lugar, para que haja um exercício profissional competente, faz-se necessário desenvolver acções específicas que promovam uma formação contínua, pautada numa perspectiva colaborativa e reflexiva, que seja desenvolvida dentro da escola,

levada a cabo pelos próprios professores, e que aborde os assuntos práticos da escola, assuntos que surjam das necessidades do contexto.

O que se procurou argumentar durante toda a pesquisa é que o trabalho é a fonte inesgotável de aprendizagem, e que é no exercício da sua profissão que o professor solidifica as suas teorias educacionais, ou em outros casos, as modifica ou ainda, lhes atribui novos significados. Ou seja, à medida que o professor ensina, o professor continua a aprender.

Essa aprendizagem que os professores adquirem no exercício da sua profissão, entretanto, não ocorre, necessariamente, de maneira formal. O próprio ambiente de trabalho gera uma rede de interação que, quando bem explorada pode gerar uma aprendizagem colectiva, e não apenas individual. À medida que partilham dos seus saberes, os professores aprimoram as suas competências, suas habilidades, e individualmente desenvolvem-se e isso reflecte-se ao nível da escola que também se desenvolve colectivamente tornando-se uma comunidade de aprendizagem ou como outros autores preferem denominar, uma escola de desenvolvimento profissional.

Como fruto da revisão de literatura em confronto com a realidade pesquisada empiricamente, os resultados da investigação têm apontado na direcção de que a formação contínua nessa perspectiva deve ser realizada no contexto escolar, para atender a realidade da escola, deve partir de situações concretas, problemas pontuais que os professores estejam a enfrentar no seu quotidiano.

Conclui-se que os programas de formação que são instituídos verticalmente, e promovidos de forma eventual, fora da escola, e numa linha mais académica do que prática, pouco impacto produz em termos de desenvolvimento profissional docente.

Ao reflectir sobre o tema desenvolvimento profissional docente, no recorte específico que se fez relacionado aos professores primários do primeiro ciclo,

especificamente no tocante a participação deles na actividade denominada Jornadas Pedagógicas, foi possível chegar a algumas conclusões:

Concretamente, no que se refere às Jornadas Pedagógicas, o que se conclui é que existe um enorme fosso entre o que está legislado e estabelecido nos documentos do MINEDH e a realidade concreta nas escolas que participaram do estudo.

Destaca-se que a actividade tem alguns aspectos positivos e notadamente o facto de ser uma actividade que ocorre internamente, na escola e que permite um tempo dos professores do primeiro ciclo para uma conversa na sua colectividade, mas que ainda possui várias fragilidades.

Os resultados da investigação apontaram para o facto de que, embora os participantes tenham apresentado um discurso de valorização das Jornadas Pedagógicas destacando aspectos positivos e tecendo comentários em alguns momentos até exageradamente favoráveis a essa actividade, os dados recolhidos concretamente não apontaram na mesma direcção.

Essa afirmação é feita com base no facto de que quando a “realidade apresentada pelos olhos dos sujeitos da investigação” foi confrontada com as lentes teóricas que foram mobilizadas, o que se concluiu é que os discursos elogiosos dos participantes estão distanciados do que dizem os autores no que se refere ao desenvolvimento profissional.

Muito embora as Jornadas Pedagógicas ocorram no recinto escolar, o que é um ponto favorável, não se encontram elementos que indicassem que as Jornadas Pedagógicas estejam a promover concretamente o desenvolvimento profissional dos professores primários.

Nos moldes como são realizadas as Jornadas Pedagógicas elas não têm explorado adequadamente as oportunidades para a reflexão sobre a prática, nem tão pouco, uma colaboração em níveis de maior intensidade entre os professores.

Embora os professores e directores adjuntos pedagógicos tenham expressado a sua crença de que as Jornadas Pedagógicas contribuem para o desenvolvimento profissional do professor e a elevação do aproveitamento do aluno, a pesquisa não encontrou elementos que mostram que essa actividade esteja a trazer um impacto sobre o desempenho do professor ou alterar os resultados em termos de aproveitamento dos alunos.

O que se observou é que embora a actividade seja cumprida conforme as exigências do MINEDH, e implementada nas duas escolas pesquisadas conforme as orientações, essa actividade enquanto estratégia de formação contínua não tem se mostrado eficaz.

Por essa razão ao fim dessa pesquisa o que se pode concluir é que para otimizar a eficácia das Jornadas Pedagógicas é preciso algumas medidas, tais como:

1.Reconhecer que os modelos de formação contínua que prevalecem em Moçambique, são mais aproximados do antigo paradigma, ou seja, o tradicional

Para que haja qualquer possibilidade de mudança é preciso que se reconheça onde se está efectivamente e onde se deseja chegar. Esse, nos parece portanto, o primeiro passo para que possa haver uma reflexão sobre a educação em Moçambique, e as modalidades de formação de professores.

O que a pesquisa concluiu é que os modelos de formação contínua que prevalecem em Moçambique, são mais aproximados do antigo paradigma, ou também denominado, tradicional.

Isso se comprova à medida que os programas de formação contínua são de modo geral promovidos pelo MINEDH e seus parceiros, de modo geral, visam atender as necessidades do sistema educativo mais do que as necessidades dos próprios professores. Além disso, as formações ocorrem muitas vezes fora da escola, nas ZIP's, ou em outros lugares, são facilitadas por especialistas e têm tido uma ênfase mais na parte cognitiva, do que na prática.

Além disso, observou-se ainda, que no processo de formação contínua desenvolvido no país o papel do professor ainda é muito mais, o de objecto que agente da sua formação. Todas essas características mencionadas reflectem o modelo clássico de formação de professores.

Mas, mesmo na proposta de formação contínua que ocorre através das Jornadas Pedagógicas, a qual ocorre no recinto escolar, e portanto, mais próximo da realidade do professor, ainda é reflexo de um modelo que se mostra muito prescritivo, padronizado, vertical e sem muitas margens para adequações.

Por todas essas evidências é possível afirmar que o modelo de formação contínua que actualmente está em vigor em Moçambique ainda está mais próximo do paradigma tradicional do que do novo paradigma, conhecido como paradigma crítico.

Neste sentido, este trabalho reafirma que as modalidades de formação contínua na perspectiva clássica têm um impacto limitado e se mostram menos eficazes do que aquelas modalidades de formação que valorizam mais as práticas reflexivas, a auto-formação e a aprendizagem em pares. Desse modo os modelos de formação mais colaborativos e reflexivos são aqueles que se mostram mais eficazes e podem contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

2. Buscar uma ressignificação dos conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional

Existem alguns conceitos, os quais deveriam ser bem trabalhados na formação inicial e conseqüentemente, ser de domínio dos educadores, pois isso afecta o seu desempenho como profissional. Entre eles estão dois conceitos fundamentais: o que se refere à formação contínua e ao desenvolvimento profissional docente.

A conclusão que essa investigação chegou é que nesse grupo de professores que fizeram parte do estudo, estes dois conceitos, não estão devidamente apropriados que, portanto, há uma má compreensão do que significa formação contínua e

desenvolvimento profissional, isso remete à necessidade de uma ressignificação dos conceitos.

O conceito de formação contínua na perspectiva dos sujeitos da investigação está tendencialmente relacionado à participação em eventos de actualização, capacitação, promovidos de modo geral, por organizações como a MINEDH, DPES e seus parceiros. Essa percepção em muito distancia-se do conceito que foi apresentado nesse estudo, defendido por autores como (Garcia,1999; e Silva,2016) entre outros.

Essa pesquisa tem procurado sublinhar, com base no referencial teórico que foi apresentado, um conceito mais abrangente de formação contínua, que se refere ao conjunto de actividades realizadas no âmbito da escola que tem como propósito possibilitar reflexão sobre a prática, permitindo o surgimento de novos conhecimentos. Isso inclui todas as actividades que o professor no exercício da sua profissão realiza com finalidades formativas.

Portanto, existe a necessidade de alargar o conceito de formação contínua, deixando de restringi-lo a cursos formais e resgatando a ideia de um conjunto de actividades que visam à formação dos professores durante o exercício da sua carreira profissional. Essas actividades têm como propósito o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, suas competências, e suas atitudes pessoais e profissionais com o propósito final de buscar a melhoria da educação.

De igual forma há uma lacuna conceitual com relação à expressão desenvolvimento profissional, que na perspectiva de alguns participantes está mais relacionado a oportunidade de aumentar os níveis académicos através de novos cursos, e/ou subir de categoria na classificação no sistema educacional Moçambicano.

Recorreu-se a autores como Garcia (1999), Day, (2001) Perrenouud (2002) para se reformular o conceito de desenvolvimento profissional. Ao longo de toda a investigação, esse termo foi apresentado como um processo contínuo, baseado numa reflexão sistemática, inserida num contexto educativo concreto. É através

desse processo, à medida que o professor busca soluções para resolver situações pontuais no processo ensino e aprendizagem, e implementa as suas acções, que o professor reflecte, e conseqüentemente amadurece como profissional.

Ou seja, o desenvolvimento profissional não se restringe a momentos formais, mas inclui também os não formais, pois refere-se a um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, cujo o foco principal é a promoção de mudanças educativas em benefício da aprendizagem dos alunos.

As mudanças no sistema educacional ocorrem à medida que o professor muda. E o professor só muda à medida que ele percebe os resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Isso significa que acontece um efeito cascata, que começa com o desenvolvimento profissional, que gera mudança prática na postura e acção do professor, que por sua vez resulta em mudanças no aproveitamento dos alunos, e diante disso o professor muda as suas crenças, as suas formas anteriores de agir. Só então a mudança se solidifica. Em consequência de tudo isso, não apenas o professor desenvolve, mas a escola como um todo se transforma numa comunidade de desenvolvimento profissional.

Portanto, a ressignificação dessas duas expressões por parte dos profissionais da educação, se constitui um primeiro passo para haja qualquer mudança. Sem essa percepção mais alargada, dificilmente o professor poderá assumir uma postura de um profissional em constante aprimoramento, alguém que vê a escola como um local onde ele não apenas ensina, mas também aprende.

3. Resgatar a ideia da escola como local mais adequado para a formação contínua e de desenvolvimento profissional docente.

É preciso se resgatar a ideia da escola como local mais adequado para a formação contínua e de desenvolvimento profissional docente. Assim, o terceiro aspecto, igualmente importante, que tem sido um dos princípios orientadores dessa investigação, é que a escola é local de exercício da profissão e como tal é o espaço mais adequado para as actividades de formação contínua e

consequentemente, é o locus onde se pode gerar desenvolvimento profissional dos docentes.

O pressuposto que embasa essa linha de pensamento é que o professor é um sujeito em formação, por isso, é preciso dar a ele o direito de construir o seu saber, no exercício da sua profissão dentro da escola. Esse desenvolvimento não acontece isoladamente, mas sim num ambiente colaborativo onde há troca de saberes com os colegas de ofício, ou seja, dentro da escola.

4. Promover a colaboração entre os docentes, com vista ao desenvolvimento profissional

Esta investigação concluiu que a colaboração entre os docentes é essencial ao desenvolvimento profissional. À medida que os professores interagem eles aprendem a serem profissionais melhores. É através das aprendizagens que eles adquirem no seu quotidiano escolar, à medida que buscam por melhores alternativas para ensinar, na interação com outros colegas, que eles crescem.

Muito embora, o que predomina em boa parte das escolas actualmente, é uma cultura individualista, uma cultura de isolamento, que prejudica muito a prática docente, essa pesquisa tem defendido até aqui em consonância com autores como Alarcão & Canha (2003), Roldão (2005) que a colaboração é um processo imprescindível na formação, e na profissionalização docente, e ela ocorre através da relação com outros professores.

A investigação verificou que nas escolas estudadas os níveis de colaboração são ainda de baixa intensidade. Muitas vezes a colaboração se restringe à troca de materiais ou elaboração de testes em conjunto, ou participação numa reunião de planificação quinzenal.

A colaboração que pode contribuir para o desenvolvimento profissional é um pouco mais profunda pois requer uma acção conjunta de planificação, execução e avaliação de todo o processo educativo, ou seja, uma ajuda mútua onde há uma

troca de saberes, constante, entre os docentes. É uma colaboração que envolve que envolve os docentes internamente, mas pode incluir também uma colaboração com outras escolas, ou mesmo com a universidade, através de projectos de pesquisa, entre outras iniciativas que gerem desenvolvimento profissional.

5. Ajudar os docentes a desenvolverem uma postura de reflexão sobre a prática

A investigação concluiu que a reflexão sobre a prática é imprescindível para o desenvolvimento profissional. Concluiu ainda, que as modalidades de formação contínua aplicadas em Moçambique e notadamente as Jornadas Pedagógicas pouco favorecem a reflexão sobre a prática, nos moldes do que foi apresentado nesse relatório segundo a contribuição de Schön (2000).

O referido autor formulou a sua teoria sobre o professor reflexivo em torno de três aspectos: reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão da acção. Ou seja, a reflexão na acção é o momento quando o professor reflecte durante a acção, como se fosse um diálogo com a própria situação, sem intervir naquele instante. Já a reflexão sobre a acção ocorre depois dela, quando ele analisa o que fez e a terceira etapa que se refere à reflexão sobre a reflexão da acção, que é quando o profissional progride, pois é o que leva o professor a tomar decisões sobre as suas acções futuras. Portanto, esses níveis de reflexão não foram percebidos nas escolas estudadas.

A investigação sublinha que sem reflexão sobre a prática quaisquer actividades formativas se resumem ao cumprimento de uma agenda, mas é vazia e sem significado, no que tange ao desenvolvimento profissional.

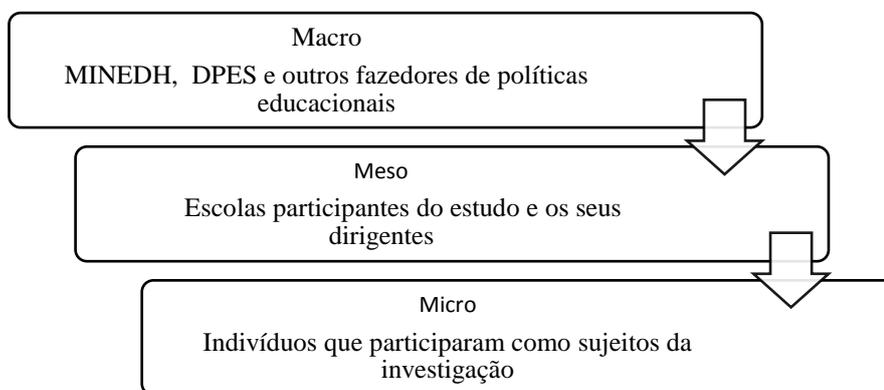
No que se refere às Jornadas Pedagógicas, objecto de estudo dessa investigação, sobre a qual se reflectiu com o propósito de descobrir as suas potencialidades e suas fragilidades, concluiu-se que:

Com base nos pontos positivos e negativos que foram apresentados pelos participantes, bem como o confronto com o referencial teórico apresentado, são

elencadas algumas recomendações face às fragilidades que as Jornadas Pedagógicas ainda apresentam.

As sugestões e recomendações são apresentadas tomando em conta três níveis diferentes, o primeiro ao nível macro, os órgãos educacionais de Moçambique, nomeadamente o MINEDH, e o DPES, ou seja, aqueles que têm o poder decisório e são responsáveis pelas políticas educacionais; a segunda esfera, ao nível meso, estão as duas escolas que aceitaram fazer parte da pesquisa e aos seus respectivos dirigentes; e finalmente ao nível micro que se refere aos participantes do estudo enquanto indivíduos e profissionais da educação. A figura 13 ilustra esses três níveis:

Figura 13 - Níveis de reflexão e implementação das recomendações



Fonte: Elaboração própria

Considerando que o sistema educacional em Moçambique ainda se mostra bem centralizado, e com tendências prescritivas, para se pensar em formas de otimizar a eficácia das Jornadas Pedagógicas que foram criadas pela MINEDH, é preciso se pensar numa perspectiva macro. Consciente de que existem situações que não dependem necessariamente dos professores ou da escola, mas que existem estruturas de poder que fazem as políticas, tomam decisões, que são implementadas pelos outros níveis recomenda-se:

Que o MINEDH procure formas de melhorar a qualidade da formação inicial dos professores primários, pois é sobre essa base que futuros programas de formação contínua são estruturados. A eficácia das formações contínuas tem uma relação profunda com a qualidade da formação recebida nas formações iniciais.

Recomenda-se que o MINEDH continue a apostar na formação dos professores primários, e criar alternativas para valorizar a formação contínua com vista ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Uma vez que já existe no contexto Moçambicano essa actividade de formação contínua denominada Jornadas Pedagógicas é fundamental que a MINEDH continue a fazer as avaliações regulares das Jornadas Pedagógicas como foi feito em 2009. Sugere-se que os organizadores dos eventos nas diversas províncias procurarem auscultar os professores que são os implementadores da actividade.

Que o MINEDH estude a possibilidade de considerar a reivindicação dos professores, que ficou evidente nesse estudo, de retornar as Jornadas Pedagógicas para o sábado, como era por ocasião da sua implantação em 2008. Entende-se que isso favoreceria a questão de dar mais tempo a actividade. Por se tratar de um período fora no tempo regular das aulas sugere-se que a reivindicação dos professores quanto à renumeração através de horas extras seja considerada. Entende-se que isso seria um factor motivacional para os docentes que poderiam tornar as Jornadas Pedagógicas mais eficazes.

Que o MINEDH através das suas estruturas de formação de professores possa repensar nos conteúdos a serem melhorados nos cursos de formação inicial de professores, com vista ao aprofundamento dos conceitos que se mostram em falta nos professores em exercício. Aqui se faz referência aos conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional, uma vez que são essenciais para o exercício da profissão docente.

Uma vez que não se tem garantia que serão tomadas acções ao nível macro, a escola enquanto instituição de ensino, pode procurar desenvolver acções internas que valorizem a formação contínua também.

Ao nível Meso recomenda-se que:

Segundo a sugestão de um dos participantes da pesquisa, que a direcção da escola possa envolver-se mais no processo da formação contínua através das Jornadas Pedagógicas, e que se busque, sob a supervisão do coordenador adjunto pedagógico, transformar as Jornadas Pedagógicas ao nível da escola, num espaço mais colaborativo e reflexivo.

Para isso que isso se concretize é vital que os gestores educacionais, bem como os directores adjuntos pedagógicos valorizem as actividades de formação contínua, e priorizem as Jornadas Pedagógicas, reservando um tempo suficiente para a sua realização.

O sistema educacional em Moçambique parece que ainda tem características centralizadas, prescritivas, sem muito espaço para a autonomia dos estabelecimentos escolares, tornado qualquer tipo de implementação ao nível meso, mais difíceis.

Mas, a despeito disso, encoraja-se as duas escolas participantes da pesquisa que se procure desenvolver internamente um projecto político pedagógico, um plano de acção, que inclua certamente o desenvolvimento profissional do professor. Nesse contexto, concordamos com Thurler (2002:93) quando afirma que todos os actores devem se sentir responsáveis não apenas pelos resultados dos alunos, mas também pelo seu próprio desenvolvimento profissional e para que isso aconteça, é preciso que haja um plano comum.

Nesse contexto, é fundamental o papel supervisory na escola através do director adjunto pedagógico. Entende-se a importância do preparo do director pedagógico para o exercício da sua função, o que inclui o papel de facilitador das Jornadas Pedagógicas. Ele deve estar bem treinado nessa questão e ser, junto ao coordenador de ciclo, o mobilizador interno para que práticas colaborativas e reflexivas, de facto, aconteçam no recinto escolar.

Finalmente recomenda-se ao nível micro, que os participantes do estudo, independentemente de decisões que podem ou não serem tomadas nos dois níveis anteriores, possam também assumir a responsabilidade pela sua auto-formação.

Sugere-se que cada professor busque a excelência naquilo que faz assumindo uma postura de agente da sua formação, e o papel de um eterno aprendiz, aprendendo no quotidiano escolar, através das suas próprias dificuldades, e na troca de experiências com os seus colegas.

Finalmente, como limitação, considerando que não foi possível através desta pesquisa esgotar-se a totalidade de assuntos relacionados com a questão da formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor primário, o que se sugere é que estudos futuros tomem em consideração os seguintes aspectos:

- (i) explorar o tema em outros subsistemas de ensino, como o secundário, técnico-profissional e o superior;
- (ii) ampliar estudos a outras cidades e zonas rurais de Moçambique para perceber se existem diferenças significativa na percepção dos professores e pedagógicos nas escolas inseridas num contexto rural e urbano.

Finalmente, ao concluir este trabalho investigativo, destaca-se o facto de que a formação de professores é um tema muito rico, havendo ainda várias possibilidades para o seu aprofundamento. E muito embora esta pesquisa não tenha conseguido esgotar todas as questões referentes à formação contínua e ao desenvolvimento profissional do professor primário, face à relevância dessa temática sugere-se que outras pesquisas sejam levadas a cabo nessa direcção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (org). (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? Em Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A supervisão na formação de professores da sala à escola*. Lisboa, Portugal: Porto Editora (p.218-236).
- Alarcão, I. & Canha, B. (2003). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Candau, V.M. (2001). *Magistério, construção cotidiana* (4ª. ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Chanon, E. M.Q.O. (2006). *Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 89-109. dez. 2006.
- Cervo, A.L. & Bervian, P.A. (1996). *Metodologia Científica* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Mackron Books.
- Chirime, E. F. (2005). *Zip Zonas de influência pedagógica*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.
- Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em ciências sociais* (7ª.ed.). São Paulo, Brasil:Cortez Editora.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2004). *Research Methods in Education*. (5ª.ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. (4ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Dzvimbo, K. P. & Lima, J. C. M. (1996). *Estudo dos Institutos Médios Pedagógicos e o seu papel potencial na formação de professores em exercício*. Maputo, Moçambique: INDE.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. Em J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer*

- investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. Em Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 19-36.
- Freire, P. (1997). *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (6^a.ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Editora Paz e Terra.
- Führ, R. C. (2015). *A construção coletiva na escola como espaço de formação*. Curitiba, Brasil: Appris
- Funes, C.A.D. (2012). *Formação Contínua dos Docentes na Universidade Pedagógica de Moçambique*. Texto inédito. Tese de doutoramento. Università Degli Studi Di Bergamo Facoltà di Scienze della Formazione. Bérghamo, Itália.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professor: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6^a. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Golias, M. (1993). *Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo, Moçambique: Editora Escolar.
- Governo de Moçambique. (2015). Plano Quinquenal do Governo moçambicano para (2015-2019). Recuperado em <http://www.portaldogoverno.gov.mz/>
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado, novas tendências*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Imbernón, F. (2009). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (7^a. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *Classificação das Profissões de Moçambique Revisão 2* (CPM Rev.2). Maputo, Moçambique: INE.
- Libâneo, J.C. (2015). *Organização e gestão da escola, teoria e prática*. (6^a.ed.). São Paulo, Brasil:Heccus.
- Lobo, M.F.& Nhêze I.C. (2008). *Qualidade de Ensino no Ensino Primário*. Recuperado em http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=63&Itemid=48
- Mabota, A.S. (2014). *Um plano de melhoramento do ensino superior que parte da realidade:*

a prioridade para a formação docente. Em Dias, H.N., Duarte, SM & Picardo, S (coord.). (2014). *Didáticas e práticas de ensino e aprendizagem em Moçambique: competência, renovação e qualidade.* Maputo, Moçambique: Alcance Editores.

Macatane, I. S. (2013). *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas Primárias públicas moçambicanas.* Texto inédito. Dissertação de mestrado. Universidade federal de Juíz de Fora, Faculdade de Educação, Juíz de Fora, Brasil.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2008). *Fundamentos metodologia científica* (6^a. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas editora.

Mendes, A. & Bressan, C. R. (2013). O plano de desenvolvimento da educação e o trabalho colaborativo:tendo relações. Em Hardt, L.S, Arrias, N.M. & Smolinski, G.P. (org.). *A coordenação pedagógica e os dilemas do labirinto:onde está o fio de Ariadne?* Nova Petrópolis, Brasil: Editora Nova Harmonia, pp. 134-152.

MINEDH. (2017). *Plano Estratégico da Educação e Cultura.18ªreunião aual de revisão,2017* Relatório do sector da educação 2016. Recuperado em http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=91&Itemid=48

MINEDH. (2017). *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015* Maputo, Moçambique: MINEDH.

MINEDH. (2017). *Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEO's) 2010-2014.* Maputo, Moçambique: MINEDH.

Ministério da Educação e Cultura. (2008). *Regulamento geral regulamento do ensino básico.* Maputo, Moçambique: MEC.

Ministério da Educação e Cultura. (2012). *Plano Estratégico da Educação e Cultura. (2012- 2016).* Relatório do sector da educação 2016. Recuperado em <http://www.mined.gov.mz/Pages/Home.aspx>.

Niquice, A. F. (2006). *Formação de professores primários: construção do currículo.* Maputo, Moçambique: Texto editores.

Nivagara, D. (2013). A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma

análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique. *Revista EDUCAmazônia*, 6, Vol, XI, 2, 23-39.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores, Em Nóvoa, A. (Coord.). *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, pp.15-38.

Nóvoa, A. (1991). *Formação de professores e profissão docente*. Recuperado em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.

Nóvoa, A (1992). (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores, Em Nóvoa, A. (coord.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores Em Formosinho, J. (coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Lisboa, Portugal: Porto Editora, p.221-284.

Thurler, M.G. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. Em Perrenoud, P. Thurler, M.G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora, p.89-111.

Pretorius, F. (2006). Parcerias na Educação. In Lemmer (Ed.), *Educação contemporânea: questões e tendências globais*. (132-151). Maputo, Moçambique: Texto Editora.

Richardson, R.J. (2009). *Pesquisa social métodos e técnicas*. São Paulo, Brasil: Atlas Editora.

Roldão, M.C. (2000). *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro/ CIFOP.

Roldão, M.C. (2004). Professores para que? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Revista Portuguesa Discursos: Série: Perspectiva em educação*. 12, 95-120.

Roldão, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances: estudos sobre educação*. Ano XI, v. 12, n. 13, 105-126.

Santana, T. & Noffs, N. (2016). *Formação continuada de professore: prática de ensino e transposição didática*. Curitiba, Brasil: Appris Editora.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em Novoa, A.

- (Coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote e IIE.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Brasil: Artimed.
- Silva, A.M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade, ano XXI, n. 89, Agosto/00, p.89-109*.
- Silva, M.O.L. (2016). *Formação continuada: desenvolvimento profissional de professores na escola*. Curitiba, Brasil: Appris Editora.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. (17^a.ed.). Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (7^a.ed.). Porto, Portugal: Asa Editores.

APÊNDICES



APÊNDICE 1 - Questionário para professores primários

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
DOUTORAMENTO EM INOVAÇÃO EDUCATIVA

Investigação científica sobre o tema: Desenvolvimento profissional de professores: estudo sobre as potencialidades e limitações das Jornadas Pedagógicas em duas escolas primárias da Beira, Moçambique

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES PRIMÁRIOS QUE PARTICIPAM DOS ENCONTROS DE JORNADA PEDAGÓGICA

Deve ser preenchido por professores que participam das Jornadas Pedagógicas e portanto, Professores primários que ensinam as 1^a. e 2^a. Classes.

Caro (a) Professor (a),

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Inovação Educativa, da Faculdade de Educação e Comunicação na Universidade Católica de Moçambique. O objectivo deste questionário é estabelecer um perfil profissional dos docentes investigados, além de buscar as percepções preliminares dos professores a respeito das Jornadas Pedagógicas no desenvolvimento profissional do professor. Para isso, solicitamos a sua colaboração no preenchimento dos itens solicitados. Garantimos o anonimato. Os dados destinam-se exclusivamente a questões académicas. A sua colaboração é importante para a investigação que nos propomos a realizar pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração.

A pesquisadora

1. Identificação

1.1 Professor primário na Escola _____

1.2. Classe que ensina actualmente _____

1.3 Sexo () Feminino () Masculino

1.4 Idade: () 20 a 24 anos () 25 a 30 anos () 31 a 35 anos

36 a 40 anos 41 a 45 anos 46 a 50 anos 51 a 55 anos Acima de 56 anos

1.5. Regime de Trabalho na Escola: Efectivo Contratado

1.6. Período que ensina: 1º. Turno 2º. Turno 3º. Turno

2. Experiência Profissional

2.1. Há quanto tempo trabalha como professor? _____

2.2. Já trabalhou em outras escolas de ensino primário antes dessa? Sim Não

2.3. Há quanto tempo trabalha nessa escola especificamente?

3. Formação - inicial e contínua

3.1. Você fez o Curso de formação de Professores Primários (CFPP)? Sim Não

Em caso afirmativo, qual foi o ano de conclusão?

3.2. Quanto tempo durou a sua formação? _____

3.3. Você tem alguma formação em nível de graduação? (Indique o nome do curso):

Em caso afirmativo, qual foi o ano de conclusão? _____

4. Participação e opinião sobre as Jornadas Pedagógicas

4.1. Qual é a regularidade com que acontecem as Jornadas pedagógicas na sua escola?

uma vez por semana uma vez cada quinze dias uma vez por mês raramente

4.2. Há quanto tempo você participa das Jornadas Pedagógicas?

4.3. Qual é a regularidade com que você participa das reuniões da Jornada?

sempre Às vezes quando posso Nunca

4.4. Por que motivo você participa nas Jornadas Pedagógicas que acontecem na sua escola?

Participo porque é obrigatório

Participo porque é de meu interesse e considero ser importante para minha prática como professor.

Participo às vezes, mas eu não estou bem convencido da sua importância

Não Participo

4.5. Como avalia as Jornadas Pedagógicas como estratégia para o desenvolvimento profissional como professor?

Excelente Muito boa Boa Razoável Ruim

4.6. Na sua percepção qual é o objectivo das Jornadas Pedagógicas?

4.7. Em sua opinião, as Jornadas Pedagógicas como acontecem na sua escola têm auxiliado no aprimoramento da sua prática docente?

Sim Não Não tenho opinião formada

4.8. Em sua opinião, as Jornadas Pedagógicas como acontecem na sua escola têm auxiliado na melhoria da aprendizagem dos alunos? Sim Não Não tenho opinião formada

4.9. Os assuntos tratados nas Jornadas Pedagógicas na sua escola são escolhidos a partir das necessidades dos professores?

Sim Não Às vezes

4.10. Em sua opinião, as estratégias utilizadas e a forma como as Jornadas Pedagógicas ocorrem são adequadas?

Sim Mais ou menos Não

4.11 O que sugeriria para que as Jornadas Pedagógicas pudessem contribuir mais para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens na sua escola?

APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista para professores primários

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
DOUTORAMENTO EM INOVAÇÃO EDUCATIVA

Investigação científica sobre o tema: Desenvolvimento profissional de professores: estudo sobre as potencialidades e limitações das Jornadas Pedagógicas em duas escolas primária da Beira, Moçambique.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR PRIMÁRIO DO PRIMEIRO CICLO

Caro (a) Professor (a),

Esta entrevista faz parte de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Inovação Educativa, da Faculdade de Educação e Comunicação na Universidade Católica de Moçambique. O objectivo desta entrevista é estabelecer identificar as percepções dos professores a respeito das Jornadas Pedagógicas no que se refere ao desenvolvimento profissional do professor. Para isso, solicitamos a sua colaboração. Salientamos que os dados se destinam exclusivamente às questões académicas. Garantimos o anonimato. A sua colaboração é importante para a investigação que nos propomos a realizar pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração.

A pesquisadora

Identificação do entrevistado

Escola onde trabalha: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Tempo de docência _____

Tempo de docência na escola _____

Perguntas:

1. Há quanto tempo trabalha como professor primário? _____

2. Qual classe que ensina actualmente? _____

3. Há quanto tempo participa das Jornadas Pedagógicas? _____

Formação contínua em geral e o desenvolvimento Profissional

4. O que julga ser condição fundamental para que haja desenvolvimento profissional do docente?
5. Já participou de outras formas de Formação Continuada para além das Jornadas Pedagógicas?
 - 5.1. Em caso afirmativo que tipo de actividade se refere? Estas actividades aconteciam na escola ou em outros Lugares? Como lhe ajudavam no seu desenvolvimento profissional?
6. Em sua opinião qual a vantagem de se fazer formação contínua no âmbito da própria escola?
7. Quais as semelhanças e diferenças que percebe entre a formação contínua que acontece através das Jornadas Pedagógicas e a formação que acontecia nas ZIP's (Zonas de influência Pedagógica)?
8. Em sua opinião existe alguma actividade que se faz nas ZIP's que pode ser também feita ao nível local através das Jornadas Pedagógicas? Pode exemplificar?
9. Quais são as necessidades de formação que você identifica na escola? Em que áreas, especificamente, você percebe necessidade de formação contínua?

Perguntas específicas sobre as Jornadas Pedagógicas

10. Como descreve o propósito das Jornadas Pedagógicas?
11. Pode descrever, em poucas palavras, o que acontece durante um encontro dos professores nas Jornadas Pedagógicas? (Que tipo de actividades são inclusas? O que se discute?)
12. Em sua opinião as Jornadas Pedagógicas contribuem para o desenvolvimento profissional do docente? Em caso positivo como?
13. Como você avalia o nível de motivação dos professores em geral para participarem das Jornadas Pedagógicas? E a sua motivação em particular?
14. Em sua opinião quais são os pontos fortes das Jornadas Pedagógicas?
15. E que limitações as Jornadas Pedagógicas apresentam?
16. Qual é o papel do director adjunto pedagógico nos programas de formação contínua em geral e mais especificamente nas Jornadas Pedagógicas?
17. Você acredita que as Jornadas Pedagógicas influenciam no desempenho pedagógico do professor em sala de aula? Como?
18. Em sua opinião o é suficiente tempo atribuído as Jornadas Pedagógicas?
19. Como as Jornadas Pedagógicas podem contribuir para suprir essas necessidades?
20. O que precisaria mudar para que as Jornadas Pedagógicas se tornassem mais eficazes enquanto estratégia de desenvolvimento profissional contínuo do professor?

APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista para directores adjuntos pedagógicos



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO DOUTORAMENTO EM INOVAÇÃO EDUCATIVA

Investigação científica sobre o tema Desenvolvimento profissional de professores: estudo sobre as potencialidades e limitações das Jornadas Pedagógicas em duas escolas primárias da Beira, Moçambique.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O DIRECTOR ADJUNTO PEDAGÓGICO SOBRE AS JORNADAS PEDAGÓGICAS

Caro Director Adjunto Pedagógico

Esta entrevista faz parte de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Inovação Educativa, da Faculdade de Educação e Comunicação na Universidade Católica de Moçambique. O objectivo desta entrevista é identificar as percepções dos directores adjuntos pedagógicos a respeito das Jornadas Pedagógicas no que se refere ao desenvolvimento profissional. Para isso, solicitamos a sua colaboração. Salientamos que os dados se destinam exclusivamente às questões académicas. Garantimos o anonimato. A sua colaboração é importante para a investigação que nos propomos a realizar pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração.

A pesquisadora

Identificação do entrevistado

Escola onde exerce a profissão: _____

1. Há quanto tempo trabalha como director adjunto pedagógico? _____

2. Você recebeu alguma formação específica para actuar como director adjunto pedagógico? Qual?

3. Antes de ser director adjunto pedagógico foi professor? Que classe ensinava?

4. Você participa das Jornadas Pedagógicas? _____

5. Em caso afirmativo, há quanto tempo participa das Jornadas Pedagógicas?

6. Qual é o seu papel concretamente? Qual sua responsabilidade nessa actividade?

7. Já teve algum treinamento específico ou orientações sobre o funcionamento das Jornadas Pedagógicas vindas do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (seja a nível Provincial, distrital ou outras estruturas)?

Formação contínua em geral e o desenvolvimento Profissional

8. O que julga ser condição fundamental para que haja desenvolvimento profissional do docente?

9. Em sua opinião, qual a vantagem de se fazer formação contínua no âmbito da própria escola?

10. Quais as semelhanças e diferenças que você percebe entre a formação contínua que acontece através das Jornadas Pedagógicas e a formação que acontece nas ZIP's (Zonas de influência Pedagógica)?

11. Em sua opinião existe alguma actividade que se faz nas ZIP's que pode ser também feita ao nível local através das Jornadas Pedagógicas? Pode exemplificar?

12. Quais são as necessidades de formação que você identifica na escola? Em que áreas, especificamente, você percebe necessidade de formação contínua?

Perguntas específicas sobre as Jornadas Pedagógicas

13. Como descreve o propósito das Jornadas Pedagógicas?

14. Pode descrever, em poucas palavras, o que acontece durante um encontro dos professores nas Jornadas Pedagógicas? (Que tipo de actividades são inclusas? O que se discute?)

15. Em sua opinião as Jornadas Pedagógicas contribuem para o desenvolvimento profissional do docente? Em caso positivo como?

16. Como você avalia o nível de motivação dos professores em geral para participarem das Jornadas Pedagógicas? E a sua motivação em particular?

17. Na sua opinião quais são os pontos fortes das Jornadas Pedagógicas?

18. E que limitações as Jornadas Pedagógicas apresentam?

19. Você acredita que as Jornadas Pedagógicas influenciam no desempenho pedagógico do professor em sala de aula? Como?

20. Em sua opinião o tempo atribuído para as Jornadas Pedagógicas é suficiente?

21. Como as Jornadas Pedagógicas podem contribuir para suprir essas necessidades?

22. O que precisaria mudar para que as Jornadas Pedagógicas se tornassem mais eficazes enquanto estratégia de desenvolvimento profissional contínuo do professor?

APÊNDICE 4 – Roteiro de observação



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
DOUTORAMENTO EM INOVAÇÃO EDUCATIVA

Investigação científica sobre o tema: Desenvolvimento Profissional de Professores: estudo sobre as potencialidades e limitações das Jornadas Pedagógicas em duas escolas primárias da Beira, Moçambique.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE UM ENCONTRO DAS JORNADAS PEDAGÓGICAS

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Nome da Escola: _____
- 1.2. Data da Observação: _____ Dia da semana: _____
- 1.3. Horário do início: _____ Horário do fim da reunião: _____

2. QUANTO AOS PARTICIPANTES

- 2.1. Qual o número de participantes? _____
- 2.2. Eram todos professores da mesma classe ou havia mistura de professores da primeira e segunda classe? () Sim () Não. Em caso negativo, quantos de cada classe?
(1ª. Classe) _____ (2ª. Classe) _____

2.3. O pedagógico fazia parte ou não do encontro? _____

Em caso afirmativo, qual foi o papel do pedagógico na reunião?

2.4. Se os professores de 1º. E 2º. classes reúnem em conjunto ou se cada classe discute o seu próprio assunto separadamente? _____

3. QUANTO A REUNIÃO EM SI E O SEU FUNCIONAMENTO

3.1. Onde foi a reunião? O local oferecia condições em termos de espaço, privacidade?

3.2. Que dirigiu a reunião? _____

3.3. A reunião tinha um propósito específico para aquele dia? Qual era?

3.4. Que assunto (s) foi (foram) tratado (s)? _____

3.5. Qual o grau de motivação e interesse dos participantes nos assuntos que foram discutidos?

3.7. Houve alguma parte prática no encontro? Explicar.

3.8. Quais estratégias foram utilizadas na condução da reunião?

3.9. Foram tomadas decisões? Que tipo de decisões foram tomadas? Quem as tomou?

Observação realizada aos _____ de _____ 201____.

Observadora: _____

APÊNDICE 5 – Roteiro de grupo de discussão focalizada



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
DOUTORAMENTO EM INOVAÇÃO EDUCATIVA

Investigação científica sobre o tema: Desenvolvimento Profissional de Professores: estudo sobre as potencialidades e limitações das Jornadas Pedagógicas em duas escolas primárias da Beira, Moçambique.

ROTEIRO DE GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

1. INFORMAÇÕES PRELIMINARES

1.1. Nome da Escola: _____

1.2. Local do encontro: _____

1.3. Data do encontro _____

1.4. Horário do início: _____ Horário do fim da reunião: _____

2. QUANTO AOS PARTICIPANTES

2.1. Qual o número de participantes? _____

2.2. Eram todos professores da mesma classe ou havia mistura de professores da primeira e segunda classe? () Sim () Não. Se for o caso, quantos de cada classe?

(1ª. Classe) _____ (2ª. Classe) _____

INTRODUÇÃO

Explicar o que já foi feito e qual é o objectivo da reunião:

Informar que já se discutiu através dos questionários e entrevistas através das três primeiras perguntas, o alvo do encontro é focalizar nas duas últimas perguntas de pesquisa

- Qual a natureza das actividades realizadas no âmbito das Jornadas Pedagógicas?
- Qual a percepção dos directores pedagógicos e professores sobre a eficácia das Jornadas Pedagógicas no desenvolvimento profissional dos professores primários?
- Que percepções têm os directores pedagógicos e os professores sobre os impactos das Jornadas Pedagógicas na melhoria da qualidade das práticas de ensino/aprendizagem?

- Que necessidades de formação são identificadas pelos directores pedagógicos e professores com vista ao desenvolvimento profissional efectivo do docente?
- Como pode se otimizar a eficácia das Jornadas Pedagógicas enquanto estratégia de desenvolvimento profissional contínuo dos professores primários.

Portanto, o alvo principal é debater com mais detalhe questões relacionadas as duas últimas perguntas relacionadas às áreas de necessidades de formação contínua e as ideias para tornar as Jornadas Pedagógicas mais eficazes.

Tudo isso com vista a analisar as Jornadas Pedagógicas como “estratégia” de desenvolvimento profissional. Por isso introdutoriamente, poderia se começar com o estabelecimento de bases:

1ª. Parte

Aprofundar o conceito de desenvolvimento profissional x formação continua (ter certeza que eles entendem a diferença)

- Como conceituam as duas expressões.
- Será que toda formação contínua produz desenvolvimento profissional?
- Como eles identificam que um professor está a se “desenvolver na sua profissão ou se pelo contrário está estagnado? “

2ª. parte

Indicadores do desenvolvimento profissional. Pensando na profissão docente. Espera-se que o professor como profissional tenha um certo desempenho e espera-se que ele melhore, desenvolva à medida que o tempo passa.

- Os anos de carreira por si só ajudam a esse desenvolvimento?
- O que tem ajudado o professor na sua caminhada profissional? As Jornadas Pedagógicas têm parte nisso? Que contributos concretos, se é que há algum, e que as Jornadas Pedagógicas têm trazido para o desenvolvimento profissional dos docentes?
- Que acções concretas pode se fazer dentro da escola para ajudar o professor a progredir? A fazer cada vez melhor a sua acção docente?

3ª. Parte

De modo geral, as Jornadas Pedagógicas essencialmente tratam da área pedagógica (aborda como lecionar e debate questões de conteúdo). Tendo em vista que a formação inicial e o desenvolvimento profissional do docente existe a necessidade de formação nessas e em outras áreas. Como podiam aproveitar o espaço da escola para melhorar nessas áreas?

Discutir em três grupos ou debate no grande grupo, mas discutir por área

a) pedagógica b) conteúdo c) ética

- Como crescer, desenvolver, melhor nas três áreas?
- Que necessidades dentro de cada área?

4ª. parte

A pergunta-chave é a última:

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

Através das entrevistas alguns professores expressaram a necessidade de algum tipo de motivação, compensação ou estímulo. A verdade é que isso depende muitas vezes das instâncias superiores. Entretanto, é possível reflectir sobre: O que cabe a nós internamente, como melhorar?

As entrevistas também indicaram que em geral os professores valorizam a formação contínua, e elogiam as Jornadas Pedagógicas, mas nem sempre há motivação, empenho pessoal para participar.

- Como tornar essa actividade mais eficaz?
- Como ter certeza que a Jornada tem de facto influenciando positivamente o desempenho do professor em classe e consequentemente a aprendizagem e aproveitamento do aluno?
- É possível pensar em sugestões práticas?

Encontro realizado aos _____ de _____ 2018.

Facilitadora: _____

APÊNDICE 6 – Modelo de ficha de assistência de aulas

Distrito		Nome do professor				Disciplina:		
Escola		Ano de experiência				Classe:		
ZIP nº		Prof. capacitado em JP? _____ Ano (s) _____				Total de alunos:		
Tema da aula:						Alunos presentes:		
Monitoria de Jornadas Pedagógicas		Respostas		Qualidade/de Forma				
Nº	Aspectos a observar na aula:	Sim	Não	E	MB	B	S	NS
1	Possui plano de aula?							
2	Na motivação, orienta aos alunos aos objectivos da aula?							
3	Utiliza materiais didácticos adequados a aula? Sublinhe, qual? (quadro silábico, quadro de pregas, livro do aluno, textos, ou outro de acordo com o tema da aula)							
4	Utiliza os materiais didácticos promovendo o interesse, motivação e participação dos alunos?							
5	Utiliza o caderno de desempenho para mostrar as dificuldades (ou não) dos alunos e cria estratégias adequadas para situações concretas?							
6	Utiliza o caderno diário para acompanhar, medir e melhorar o grau de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos?							
7	Utiliza o Método Analítico-Sintético para aplicação de exercícios de leitura e escrita?							
8	Utiliza correctamente todos os passos da Análise e da Síntese no método?							
9	Usa o seguinte roteiro para verificação da assimilação pelos alunos: i) Resposta em côro, ii) em grupos, iii) individualmente começando com os que têm mais dificuldades?							
10	Cria espaço para a participação massiva de alunos na aula?							
11	A linguagem é acessível ao aluno?							

12	O professor dá exercícios de consolidação sobre o objectivo da aula?								
13	Que metodologias predominaram na aula? Sublinhe, qual? (Expositiva, Elaboração conjunta ou Trabalho independente).								
14	Promove auto-avaliação dos alunos?								
15	Marca TPC?								
16	Corrige TPC?								
17	Utiliza os resultados da avaliação para o melhoramento da aprendizagem?								
18	Os objectivos definidos para a aula foram alcançados?								
19	No fim da aula os alunos leram	Vogais	consoantes	sílabas	frases	Total de respostas	Total qualidade forma		
	Quantos alunos?								
20	No fim da aula os alunos escreveram?	Vogais	consoantes	sílabas	frases				
	Quantos alunos?								
	Comentário do assistente				Assinatura	Data:			
	Aspectos positivos								
	Aspectos negativos								
	Comentário do assistido:						Data:		
	Auto avaliação						Data:		
Legenda marque com um X para a classificação da aula									
	E	MB	B	S	NS				
	Excelente	Muito bom	Bom	Satisfatório	NS	Não suficiente			
	19-20	17-18	14-16	10-13	0-9				

Direção Provincial de Educação e Cultura

Departamento de Direcção Pedagógica do Ensino Primário

APÊNDICE 7 – Termo de consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Maura Juçá Manoel, para a pesquisa para o Doutorado em Inovação Educacional pela Universidade Católica de Moçambique UCM. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores primários e directores adjuntos pedagógicos, dados que farão parte de uma investigação científica sobre as limitações e potencialidades das Jornadas Pedagógicas no desenvolvimento profissional, na percepção dos directores pedagógicos e dos professores do ensino primário em Beira- Moçambique”. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. A doutoranda providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Data: / / 2017.

APÊNDICE 8 – Grelha de análise por categorias

Categorias com base nos objectivos	Subcategorias	Indicadores
1. Natureza das Jornadas Pedagógicas	Frequência das JP	Semanal
		Quinzenal
		Mensal
		Eventual
	Tempo dedicado às JP	Suficiente
		Insuficiente
	Participação nas JP	Sempre
		Eventualmente
		Nunca
	Actividades das JP	Debates
		Simulações
		Planificações
		Outras
	Pessoa que dirige	Director pedagógico
		Coordenador do ciclo
	Papel do Director Pedagógico nas JP	Facilitar
		Participar/assistir
Coordenar		
Objectivos das JP	Respostas com foco no professor	
	Respostas com foco no aluno	
	Respostas com foco no processo	
2. Pertinência das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional	Importância das JP	
	Áreas de necessidade de formação e as JP	Pedagógica
		Conteúdo
		Ética
		Administrativa/burocrática
	Influência no desempenho do professor	Sim
		Não
	Influência no aproveitamento dos alunos	Sim
		Não
	JP e a colaboração entre os docentes	Contribui
		Não contribui
JP e a reflexão sobre a prática	Sim	
	Não	
JP e a promoção do desenvolvimento profissional	Sim	
	Não	
Nível de motivação dos docentes	Alto	
	Médio	
	Baixo	
3. Avaliação das Jornadas	Pontos fortes das JP	Gera colaboração
		Gera reflexão
		Atendimento a turmas numerosas
		Melhora o desempenho do professor
		Melhora aprendizagem do aluno
	Pontos fracos das JP	Tempo insuficiente
		Falta de incentivo material
	Sugestões para melhorar	Falta de participação

APÊNDICE 9 – Grelha de análise documental

Categorias	Unidades de registo	UC
Histórico		
Objectivos		
Materiais		
Actividades		
Estratégias de implementação da Jornadas		
Metodologias		