



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Faculdade de Educação e Comunicação

CONTRIBUTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES. CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA MJN –
ZONA DE INFLUÊNCIA PEDAGÓGICA “A”, CIDADE DE NAMPULA.

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

Por:

Dércio dos Santos Teresa Abreu

Nampula, Maio de 2020



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

CONTRIBUTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES. CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA MJN –
ZONA DE INFLUÊNCIA PEDAGÓGICA “A”, CIDADE DE NAMPULA.

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

Por: Dércio dos Santos Teresa Abreu

Sob orientação da Prof. Doutora Hermenegilda Correia

Faculdade de Educação e Comunicação

Nampula, Maio 2020

Dedicatória

Aos meus avós paternos e maternos (em memória), razão do meu esforço!
À Apiyamwene da família Abreu, Maria da Conceição Teresa Abreu,
Nossa elo de ligação entre os vivos e os perecidos! Nossa conselheira!
À Casimiro dos Santos Teresa Abreu, ídolo e ‘muthuko’ da família Abreu!
À Carla Esperança M. de Carlos Abreu, minha excelentíssima mulher!
À Emmánuel Dércio de Carlos dos Santos Abreu & Casélvys Rabeca
Dércio dos Santos Abreu, meus companheiros e amados filhos!
A Todos Vocês, Que Deus Continue Iluminando as Vossas Vidas!

Agradecimentos

Depois de um longo percurso de sensivelmente quatro anos de pesquisa, é chegado o momento de endereçar os agradecimentos a todos os que directa ou indirectamente contribuíram para que pudéssemos chegar ao término deste trabalho. Assim sendo, os meus primeiros agradecimentos vão à Deus, que incessantemente tem imbuído de bênção à mim e à minha família fortalecendo a cada dia este desejo que não era somente meu, mas de todos os Abreus, entre os vivos e os perecidos! À minha supervisora, a Professora Doutora Hermenegilda Pedro Correia, por ter sabida e pacientemente aclarado os meus trilhos no momento em que a escuridão se fazia sentir. Ao PhD Adérito G. Barbosa por toda a acessória prestada. Professores, o vosso contributo foi bastante determinante para a concretização deste estudo, por isso o meu gracioso Asanti-sana.

Aos meus pais, Casimiro dos S. T. Abreu & Marca M. de Sousa Abreu, e Emmanuel D. Liwata (em memória) & Maria da C. T. Abreu pelo apoio que sempre souberam dar-me e acreditaram na possibilidade da concretização deste sonho que desde muito cedo os meus avós desejaram realizar. E associada a estes, agradeço à Esperança Filipe Bias e a Josina E. Canhaua! Minha sogra e cunhada que incansavelmente proporcionaram-me condições físicas e morais durante o tempo todo de estudo. À minha excelentíssima Mulher Carla E. Muaziza de Carlos Abreu, pelo carinho e fraterna cooperação nos momentos de esmorecimento, mas particularmente pela compreensão da minha ausência no seio familiar, sobretudo nos últimos três anos vivendo à uma separação de quase 500 Km. Aos meus filhos Emmanuel Dércio de C. S. Abreu e Casélvys Rabeca Dércio S. Abreu (Asante-sana), e a você Lourena T. Serrote que nos momentos de desânimo, animavam o meu ser.

Aos meus irmãos, primos, cunhados, Padrinhos (Delfim & Alcinda Consolo), amigos, seminaristas (SFSCLN) e estudantes da AM-MSMM, UCM, IED, ISGECOF e ESM, que sempre me apoiaram na concretização de tudo isto. Ao António de A. Pereira & Neusa S. S. Pereira meus primos e amigos; e a Ermenegilda Jorge António minha amiga e parceira de trabalho pelo apoio incondicional a nível moral, económico, material e científico antes e durante o doutoramento sobretudo na toma da decisão para a aposta a este desafio, muito obrigado! Ao Filipe Canhaua pelas impressões e cuidados técnicos! Aos Mestres Fernando Mabuya, Mateteu António e ao Dr. Rabete Almeida pelo apoio moral, material e momentos de laser que quando necessário sempre me proporcionaram! A todos os colegas do Curso de Doutoramento em Inovação Educativa Edição 2017. Agradeço à Direcção da Escola Secundária MJN que sem dificuldade alguma aceitou o meu pedido para fazer o estudo, aos professores e alunos que, de forma humilde e incansavel aceitaram gratuitamente conceder as entrevistas sempre que necessário. E à Direcção da Escola Secundária de Muatala meu local de trabalho que sempre prestou atenção aos meus estudos, o meu muito obrigado pelo vosso!

Resumo

O estudo que pretendemos desenvolver debruça-se em torno do contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores. Neste contexto, o nosso objecto de estudo é a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor e temos como objectivo geral: analisar o contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores na Escola Secundária MJN. Portanto, consideramos pertinente fazer este estudo uma vez que a formação contínua dos professores constitui um vector chave para o seu desenvolvimento profissional pelo facto destas acções constituírem um dos meios para a melhoria da actividade docente na sala de aulas. Assim, a questão de pesquisa que orienta o nosso estudo procura perceber como é que a formação contínua contribui para o desenvolvimento profissional dos professores na Escola Secundária MJN. E para responder à esta questão de partida, optamos pela pesquisa qualitativa e na modalidade de estudo de caso, uma vez que, o fenómeno em estudo ocorre num determinado contexto e local. Dado que, ao optar pelo estudo de caso o objectivo é a particularização do fenómeno, pretendemos desta maneira focalizar o caso por nós seleccionado, que é a Escola Secundária MJN pelo facto de nela registar-se alguns focos destas acções e que tem resultado em positivo. Optamos igualmente por um paradigma interpretativo pelo facto de pretendemos perceber os significados, as concepções, as crenças, as opiniões e as perspectivas que os professores, director adjunto-pedagógico, peritos de educação e os alunos da Escola Secundária MJN têm sobre o contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores. E para a recolha de dados para o estudo, servímo-nos das técnicas de entrevista semi-estruturada submetida aos professores, director adjunto-pedagógico e peritos de educação. Servímo-nos também da observação de algumas acções de formação contínua e ainda usamos um focus grupo composto por seis alunos. Em termos gerais do estudo feito percebeu-se que, a formação contínua realizada na Escola Secundária MJN tem sido um meio muito importante e imprescindível ao longo do processo de desenvolvimento profissional do professor. Percebemos ainda que na Escola Secundária MJN apesar de não acontecer de forma regular e frequente, e apesar de certas lacunas, as acções de formação contínua têm contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores na medida em que estes adquirem, actualizam e desenvolvem os seus conhecimentos e habilidades, permitindo-os assim, a trabalhar com zelo e competência com os seus alunos. Não obstante, importa referir que nem sempre as acções de formação contínuas decorrentes nesta escola atingem os objectivos previamente estabelecido, visto que, apuramos também deste estudo que a concepção, programação, organização e implementação para além da própria frequência não tem satisfeito as dificuldades dos professores, isto porque em muitas das vezes as temáticas abordadas são impostas centralmente, o que de certo modo não condizem com as dificuldades dos professores. Uma outra razão que leva ao não alcance dos objectivos das acções de formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores, é o próprio currículo escolar, por este ser centralizado e baseado na política de controlo o que tem dificultado ao professor a adequar as matérias à realidade dos alunos, visto que, em diversos casos o professor é simplesmente consumidor do que os outros produzem. Finalmente, importa referir que partindo dos resultados deste estudo, julga-se necessário que se reveja o processo de formações contínuas realizadas pelos professores na escola em estudo de modos a que respondam as reais dificuldades dos mesmos professores. Para além disso, é importante também que a concepção e programação das acções de formação contínua tenham como base as dificuldades identificadas em cada uma das escolas e que sejam projectadas e implementadas por profissionais competentes e que conheçam à realidade dos beneficiários.

Palavras-chave: formação contínua, profissionalidade do professor, desenvolvimento profissional.

Abstract

The study we intend to develop focuses on the contribution of continuing education to the professional development of teachers. In this context, our subject of study is continuous training and professional development of the teacher and our general objective is to analyze the contribution of continuing education to the professional development of teachers in MJN Secondary School. Therefore, we consider it appropriate to do this study since the continuous training of teachers is a key vector for their professional development because these actions are one of the means for improving teaching activity in the classroom. Thus, the research issue that guides our study seeks to understand how continuing education contributes to the professional development of teachers in MJN Secondary School. And to answer this starting question, we chose qualitative research and the case study modality, since the phenomenon under study occurs in a certain context and place. Since, by choosing the case study the objective is the particularization of the phenomenon, we intend in this way to focus on the case we have selected, which is the MJN Secondary School because there are some focuses of these actions and that it has resulted in positive. We also opted for an interpretive paradigm because we want to understand the meanings, conceptions, beliefs, opinions and perspectives that teachers, adjunct pedagogical director, education experts and pupils at MJN Secondary School have on the contribution of continuing education in the professional development of teachers. And for the collection of data for the study, we use the techniques of semi-structured interview submitted to teachers, deputy pedagogical director and education experts. We also used to observe some continuing training and still use a group focus composed of six students. In general terms, it was noticed that the continuous training carried out in the MJN Secondary School has been a very important and indispensable means throughout the teacher's professional development process. We also noticed that in MJN Secondary School, although it does not happen regularly and frequently, and despite certain shortcomings, continuing education has contributed to the professional development of teachers as they acquire, update and develop their knowledge and skills, thus allowing them to work with zeal and competence with their students. Nevertheless, it should be noted that the continuous training actions resulting from this school do not always achieve the objectives previously established, since we also find out from this study that the conception, programming, organization and implementation beyond the frequency itself has not satisfied the difficulties of teachers, because in many times the themes addressed are imposed centrally, which in a certain way do not match the difficulties of teachers. Another reason that leads to the failure to achieve the objectives of continuing training in the professional development of teachers, is the school curriculum itself, because it is centralized and based on the control policy, which has made it difficult for the teacher to adapt the subjects to the reality of the students, since in many cases the teacher is simply a consumer of what others produce. Finally, it is important to mention that based on the results of this study, it is considered necessary to review the process of continuous training performed by teachers in the school under study in ways that respond to the real difficulties of the same teachers. In addition, it is also important that the design and programming of continuing training actions are based on the difficulties identified in each of the schools and that they are designed and implemented by competent professionals who know the reality of the beneficiaries.

Keywords: continuing education, teacher professionalism, professional development.

Abreviaturas/Síglas

AM - MSMM	Academia Militar Marechal Samora Moisés Machel
Coord.	Coordenador
DAP	Director Adjunto-Pedagógico
DMDH	Declaração Mundial dos Direitos Humanos
DNFP	Direcção Nacional de Formação dos Professores
ed.	Edição
Eds.	Editores
ESM	Escola Secundário de Muatala
ESMJN	Escola Secundária Mwalimu Julius Nyerere
GF	Grupo Focal
IED	Instituto de Ensino à Distância
ISGECOF	Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
MJN	Mwalimu Julius Nyerere
nº	Número
OAOb.	Outros Aspectos Observados
Ob. A1	Observado na Primeira Aula
Ob. A2	Observado na Segunda Aula
Ob. 1 AFC	Observado na Primeira Acção Formativa Colectiva
Ob. 2 AFC	Observado na Segunda Acção Formativa Colectiva
Org.	Organizadores
P	Professor
p	Página
pp	Páginas
PE	Perito de Educação
SFSCLN	Seminário Filosófico São Carlos Lwanga de Nampula
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCM	Universidade Católica de Moçambique
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

Índice

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Abreviaturas/Síglas	vii
Introdução	15
PARTE I: REVISÃO DE LITERATURA.....	20
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR.....	21
1.1. Sobre formação de professores	21
1.2. Princípios da formação de professores.....	26
1.3. Teorias sobre mudança, aprendizagem e formação, etapas de desenvolvimento cognitivo e preocupações, e ciclos vitais de professores	29
1.3.1. Teorias sobre a mudança dos professores	29
1.3.2. Teoria sobre aprendizagem adulta e formação de professores	31
1.3.3. Teorias sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo do professor.....	32
1.3.4. Teoria sobre as etapas de preocupações dos professores	33
1.3.5. Teoria sobre ciclos vitais dos professores.....	35
1.4. Papel e/ou funções do professor na sociedade	37
1.5. Diversas concepções sobre o professor.....	38
1.6. Formação de professores, qualidade de ensino e inclusão educacional e social.....	40
CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.....	45
2.1. Formação inicial de professores.....	45
2.2. Contextualização da formação contínua de professores	47
2.2.1. Percepções sobre o conceito de formação contínua de professores.....	48
2.2.2. Objectivos da Formação Contínua de professores	51
2.2.3. Paradigmas de Formação Contínua.....	53

2.2.4. Modelos de formação contínua de professores	55
2.2.5. Princípios de formação contínua de professores.....	58
2.2.6. Modalidade de formação contínua de professores.....	60
2.3. O Sector pedagógico na formação contínua de professores	62
CAPÍTULO III: A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	64
3.1. Percepção do conceito e factores de Supervisão Pedagógica	64
3.1.1. Percepção de conceito de supervisão pedagógica	64
3.1.2. Factores determinantes para a prática da supervisão pedagógica.....	67
3.2. Tipos/Modelos de supervisão pedagógica	69
3.2.1. Modelo de supervisão pedagógica por imitação artesanal.....	69
3.2.2. Modelo de supervisão psicopedagógico	70
3.2.3. Modelo de supervisão colegial.....	72
3.2.4. Modelo de supervisão pedagógica clínico	73
3.3. Objectivos e importância da supervisão pedagógica na vida profissional do professor.....	75
CAPÍTULO IV: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	78
4.1. Contextualização e conceituação do termo desenvolvimento profissional.....	78
4.2. Conceito de desenvolvimento profissional do professor	79
4.3. Objectivos e estratégias de desenvolvimento profissional do professor.....	82
4.4. Áreas integrantes do desenvolvimento profissional do professor.....	86
4.4.1. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola.....	87
4.4.2. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular.....	88
4.4.3. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino	90
4.4.4. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalização do professor.....	91
4.5. Princípios e Características do desenvolvimento profissional.....	92
4.6. Modelos de desenvolvimento profissional do professor.....	94
4.6.1. Modelo de desenvolvimento profissional autónomo	94
4.6.2. Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão.....	95

4.6.3. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria	96
4.6.4. Modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação	97
4.6.5. Modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a acção	98
4.7. Fases de desenvolvimento da carreira profissional do professor	99
4.8. Processos de desenvolvimento profissional dos professores	104
4.8.1. Factores influentes no processo de desenvolvimento profissional do professor	106
4.8.2. Diagnóstico de necessidades e planificação do desenvolvimento profissional dos professores	109
4.8.3. Condições que facilitam a planificação do desenvolvimento profissional do professor	112
4.8.4. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores	114
CAPÍTULO V. RESENHA HISTÓRICA SOBRE AS ZONAS DE INFLUÊNCIA PEDAGÓGICAS EM MOÇAMBIQUE.....	118
5.1. Do surgimento das Zonas de Influência Pedagógica em Moçambique aos dias de hoje.....	118
5.2. Conceito e objectivos das Zonas de Influência Pedagógicas em Moçambique.....	119
5.3. Critérios de formação da ZIP e selecção da Sede.....	120
5.4. As atribuições e funcionamentos das Zonas de Influência pedagógicas	121
PARTE II: DESENHO METODOLÓGICO	124
CAPÍTULO VI. METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	125
6.1. Paradigma	125
6.2. Tipo de pesquisa	127
6.3. Participantes do estudo	133
6.4. Técnicas de Recolha de dados	134
6.4.1. Entrevista semi-estruturada	135
6.4.2. Observação	139
6.4.3. Grupos Focais.....	141
6.5. Análise de conteúdo	142
6.6. Caracterização do campo de estudo.....	144
6.7. Identificação das limitações do estudo	145
6.8. Considerações éticas.....	146

PARTE III: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	148
CAPITULO VII. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	149
7.1. Categorias e fontes mobilizadoras para a análise dos dados das respostas das entrevistas	150
7.1.1. Profissionalidade e/ou formação de professores.....	150
7.1.1.1. Significado de ser professor	150
7.1.1.2. Importância da formação de professores	151
7.1.1.3. Desafio dos professores para sua profissionalização.....	153
7.1.2. Formação contínua de professores	155
7.1.2.1. Percepção de formação contínua de professores	155
7.1.2.2. Objectivos da formação contínua de professores	157
7.1.2.3. Modalidades de ocorrência da formação contínua na Escola Secundária MJN	158
7.1.2.4. Requisitos para participação nas acções de formação contínua na Escola Secundária MJN	160
7.1.2.5. Grau de satisfação dos professores em relação às acções de formação contínua realizadas na Escola Secundária MJN	161
7.1.2.6. Escolha de temáticas, ministrantes e frequência das acções das formações contínuas	162
7.1.2.7. Papel do sector pedagógico e os obstáculos no processo de formação contínua de professores.....	165
7.1.3. Supervisão pedagógica na formação de professores	168
7.1.3.1. Percepção e ocorrência da supervisão pedagógica	168
7.1.3.2. Objectivos da supervisão pedagógica na profissão docente	171
7.1.3.3. Importância da supervisão pedagógica em acções de formação contínua de professores	173
7.1.4. Desenvolvimento profissional do professor	175
7.1.4.1. Percepção e objectivos do desenvolvimento profissional do professor.....	175
7.1.4.2. Factores influentes no desenvolvimento profissional dos professores	176
7.1.4.3. Relação entre a formação contínua e desenvolvimento profissional de professores	179
7.1.5. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor	181
7.1.5.1. Importância da formação contínua na vida profissional do professor	181
7.1.5.2. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino.....	182
7.2. Categorias e fontes mobilizadoras para a análise dos dados das observações.....	185

7.2.1. Realização das observações das acções de formação contínua de professores nos seminários de capacitação	186
7.2.2. Realização da observação das aulas	190
7.3. Categorias e fontes mobilizadoras para a análise dos dados das respostas do grupo focal	194
7.3.1. Importância da formação contínua na vida profissional do professor	194
7.3.2. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino.....	195
CAPITULO VIII. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	197
8.1. Profissionalidade e/ou formação de professores.....	198
8.1.1. Significado de ser professor e processo de sua formação.....	198
8.1.2. Importância e desafios dos professores para sua profissionalização	199
8.2. Formação contínua de professores	205
8.2.1. Percepção e objectivos da formação contínua de professores	205
8.2.2. Modalidades de formação contínua de professores realizadas na Escola Secundária MJN	211
8.2.3. Requisitos e graus de satisfação dos participantes das acções de formação contínua de professores na Escola Secundária MJN.....	214
8.2.4. Escolha de Temáticas, ministrantes e frequência das acções das formações contínuas	218
8.2.5. Papel do sector pedagógico e os obstáculos no processo de formação contínua de professores	223
8.3. Supervisão pedagógica na formação de professores	227
8.3.1. Percepção e ocorrência da supervisão pedagógica	227
8.3.2. Objectivos e importância da supervisão pedagógica na profissão docente	234
8.4. Desenvolvimento profissional do professor	238
8.4.1. Percepção e objectivos de desenvolvimento profissional do professor	238
8.4.2. Factores influentes no desenvolvimento profissional dos professores	242
8.4.3. Relação entre a formação contínua e desenvolvimento profissional de professores	247
8.5. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor.....	250
8.5.1. Importância da formação contínua na vida profissional dos professores da Escola Secundária MJN.....	250

8.5.2. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino	253
Conclusões	258
Referências Bibliográficas	265
Apêndices.....	277
Apêndice 1: Modelo de Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido sobre a participação dos Professores, Director Adjunto-pedagógico, Peritos de educação e Grupo focal na pesquisa.....	278
Apêndice 2: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas dirigidas aos professores	278
Apêndice 3: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas dirigidas ao director adjunto-pedagógico	301
Apêndice 4: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas dirigidas aos peritos de educação	306
Apêndice 5: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas dirigida ao grupo focal.....	319
Apêndice 6: Grelha de análise de conteúdo das observações feitas nas acções de formação contínua na Escola Secundária MJN	323
Apêndice 7: Grelha de análise de conteúdo dos dados das observações das assistências nas aulas na Escola Secundária MJN	329
Apêndice 8: Grelha das observações das acções de formação contínua colectivas na Escola Secundária MJN.....	334
Apêndice 9: Grelha das observações das assistências das acções de formação contínua na Escola Secundária MJN.....	336
Apêndice 10: Guião de entrevista aplicado aos professores	338
Apêndice 11: Guião de entrevista aplicado ao director adjunto-pedagógico.....	340
Apêndice 12: Guião de entrevista aplicado aos peritos de educação.....	342
Apêndice 13: Guião de entrevista aplicado ao grupo focal	344

Índice de tabelas

Quadro 1 – Categorias, subcategorias e fontes mobilizadoras para a análise de dados.....	137
Quadro 2 – Categorias e subcategorias do guião de entrevista aplicado aos professores, director adjunto-pedagógico e peritos de educação.....	143

Quadro 3 – Categorias e subcategorias do guião de entrevista aplicado ao grupo focal..... 144

Introdução

O presente estudo intitula-se “Contributo da Formação Contínua para o Desenvolvimento Profissional de Professores. Caso da Escola Secundária MJN – Zona de Influência Pedagógica A, Cidade de Nampula”.

A formação contínua de professores é, de acordo com Casanova (2015), o processo pelo qual, o profissional adquire conhecimentos e capacidades de forma a agir no contexto educativo com vista ao seu desenvolvimento profissional e organizacional. De acordo com a autora em referência, a formação contínua tem por objectivo: satisfazer as necessidades formativas dos professores tendo em vista a concretização dos projectos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia; melhorar a qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem dos alunos; promover o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares; difundir conhecimentos e capacidades orientados para a planificação e execução dos projectos educativos e curriculares como forma de optimização organizacional e promoção da autonomia das escolas; partilhar conhecimentos teórico-práticos e capacidades orientadas para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

No caso concreto de Moçambique, a questão da formação contínua já vem plasmada nos números um, dois e três do artigo três do Diploma Ministerial nº 135/99 de 29 de Dezembro ao afirmar que as ZIP têm por objectivo “promover e estimular o aperfeiçoamento pedagógico dos professores”; “garantir a melhoria da qualidade de ensino” e “incentivar a formação contínua dos docentes em exercício, pela publicação de brochuras, pela divulgação, em revistas pedagógicas, de experiências avançadas de ensino, pela criação de microprojectos de formação contínua por áreas/disciplinas afins, entre outros aspectos” respectivamente.

Partindo das explicitações acima sobre os objectivos da formação contínua, percebe-se que estas acções formativas são sem dúvida alguma um vector principal para o desenvolvimento profissional. Neste contexto, Marcelo (2009) refere que o desenvolvimento profissional do professor diz respeito a um processo que se vai construindo mediante a participação dos professores em acções de formação contínua com vista a aquisição de experiência, sabedoria e consciência profissional que pode ser de forma individual ou colectiva tendo em consideração o contexto organizacional em que o próprio professor se encontra enquadrado. Por sua vez, com Day (2001) entende-se que quando se fala de desenvolvimento profissional do professor, trata-se de um:

Processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (p. 21).

Como se pode ver quando se fala do desenvolvimento profissional do professor refere-se ao processo pelo qual, o professor vai adquirindo e acumulando conhecimentos e experiências que o permitem ultrapassar os obstáculos que possa enfrentar ao longo do exercício da sua profissão graças à sua participação em acções de formação contínua que podem ser de forma individual ou colectiva. Neste contexto, tendo conta a nossa temática, para o presente estudo constitui objecto de estudo da pesquisa ‘a formação contínua de professores e o desenvolvimento profissional’.

De acordo com Mazula (2018) o professor é um profissional que tem de estar em altura de saber aprender a aprender ao longo de toda a sua vida com vista ao seu desenvolvimento profissional. De acordo com este pensador, as acções de formação contínua são muito importantes na profissionalização do professor por estas amadurecerem científica, cultural e pedagogicamente ao mesmo professor. Segundo Mazula (2018), apesar desta importância da formação contínua na melhoria da prática profissional docente, em Moçambique tem sido deixada para o segundo plano.

De facto, o que se tem verificado em Moçambique segundo Professor Mazula (2018) é que os professores procuram muitas das vezes obter a formação inicial em determinado nível para poder engrenar na educação, e infelizmente não se preocupam com a continuidade da sua formação, seja por iniciativa própria, muito menos da própria instituição. Contudo, esta prática contradiz o pensamento de Moran (2008) que opina não ser correcto pensar que a aprendizagem que os professores obtêm durante a sua formação inicial é suficiente para desenvolver a sua prática pedagógica por um longo período ou até à sua reforma, isto porque na verdade, o professor precisa estar em constante processo de formação contínua porque devido aos desafios actuais sobretudo ligados ao mercado de trabalho que tem exigido maior capacidade para a interacção na resolução de problemas que a sociedade no seu todo enfrenta.

Portanto, diante da realidade acima descrita, não há dúvidas que a formação contínua se reveste de especial importância para o desenvolvimento profissional do professor e consequente melhoria da qualidade de ensino – aprendizagem. Porém, infelizmente no nosso país de acordo com Assane, Bonnet e Perez (2016), pouco se leva em conta a pertinência das acções de formação contínua, uma vez que na prática o que tem acontecido, é que em muitas escolas estas formações são quase que inexistente e se existem não resultam das dificuldades e necessidades enfrentadas directamente pelos

beneficiários, mas sim de propostas prescritas centralmente. E segundo Ferraço (2008), estas propostas prescritas centralmente são caracterizadas pela fraca sintonia com a realidade concreta dos professores beneficiários, uma vez que, os professores pouco ou mesmo nunca participam na programação destas acções. Em outras palavras, o que tem acontecido é imposição aos professores sobre que temáticas tratar, que técnicas e metodologias abordar, o que infelizmente são raras as vezes que satisfazem as necessidades dos professores.

Na verdade, como afirmam Assane, Bonnet e Perez (2016), nas escolas onde existem focos das acções de formação contínua as temáticas são ditadas maioritariamente pelos órgãos superiores, Garcia (2013) também comunga da ideia ao afirmar que hodiernamente tem sido habitual que as actividades ligadas ao desenvolvimento profissional dos professores sejam praticamente planificadas e desenvolvidas num ambiente extra-escolar e que, devido à falta de medidas de desenvolvimento organizacional, acabam sendo aplicadas nas escolas sem se ter em conta a necessária formação e necessidades dos professores da escola em que se está a implementar, o que não tem contribuído em nada para o professor beneficiário, visto que estas temáticas são alheias à sua realidade.

No caso concreto da Escola Secundária MJN, que é o local de estudo desta pesquisa, desde o início das suas actividades em 2005, esta instituição de ensino apesar das dificuldades de implementação tem realizado algumas acções de formação contínua de professores entre membros da escola e ainda com alguns parceiros, como é o caso da Universidade Lúrio, Universidade Pedagógica, Direcção Provincial da Juventude e Desporto, principalmente nos momentos de interrupção lectiva. E nestas formações discutem-se matérias relacionadas com a “importância de planificação de aula, formas de planificação, postura do professor, leitura de documentos normativos” e algumas temáticas transversais ligadas à “saúde sexual e reprodutiva, saúde oral, saúde nutricional, a importância do desporto no processo de ensino e aprendizagem” entre outras (DAP, P – 1, P – 2, P – 4 & P – 5).

Portanto, ao nosso ver, concordando com os autores ora referenciados, estas acções de formação contínua são de tamanha importância para o desenvolvimento profissional do professor, sendo que, na nossa opinião acahamos que deveriam ser realizadas de forma permanente e tendo como base de programação as dificuldades enfrentadas directamente pelos professores beneficiários. É, pois, diante destas situações e tendo em conta os grandes desafios da sociedade no geral e de Moçambique em particular e sobretudo como professor em exercício no ensino secundário geral que pretendemos perceber *“como é que a formação contínua contribui para o desenvolvimento profissional dos professores na Escola Secundária MJN?”*.

O estudo em questão é de tamanha importância para o proponente pelo facto de desde a infância ter tido o sonho de educar os outros, o que motivou muito cedo abraçar a carreira docente, a qual exerce desde o ano de 2011. E como professor numa das escolas secundárias da cidade de Nampula, o pesquisador tem constatado a existência de algumas lacunas ligadas ao processo de ensino - aprendizagem circunscritas, com destaque para o fraco domínio dos conteúdos por parte de alguns professores aliado ao facto de existência de professores que leccionam disciplinas nas quais não tem a devida formação e que pouco se beneficiam de acções formativas que os dê conhecimentos da área (ESM, 2018). Contudo, estas situações vêm sendo ultrapassadas na Escola Secundária MJN que, embora de forma deficitária, realiza algumas acções, graças às quais, por incrível que pareça, parte significativa dos mesmos problemas têm sido sanados (ESMJN, 2015).

A pertinência do estudo reside do facto de a formação contínua dos professores constituir um vector chave para o desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino e consequente aprendizagem significativa para os alunos, principais beneficiários da actividade do professor. Portanto, espera-se que os resultados trazidos por este estudo contribuam para o despertar da consciência dos professores, gestores e tomadores de decisão sobre a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores, sobretudo quando trata de temáticas relacionadas com as reais dificuldades enfrentadas pelos professores beneficiários. É assim que, para responder à questão de partida ora levantada foi traçado o seguinte objectivo geral: ‘analisar o contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores’, e para cuja concretização traçaram-se os seguintes objectivos específicos:

- ✓ Descrever o processo da profissionalização dos professores do Ensino Secundário Geral.
- ✓ Caracterizar o processo da formação contínua dos professores na Escola Secundária MJN.
- ✓ Descrever o processo da supervisão pedagógica na formação contínua de professores.
- ✓ Relacionar a formação contínua e o desenvolvimento profissional na prática docente.
- ✓ Analisar o contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores em prol da melhoria do ensino.

E diante destes objectivos específicos constituíram-se algumas questões de investigação que ajudaram a conduzir todo o estudo que de seguida apresentamos:

- ✓ Como ocorre o processo da profissionalização dos professores do ensino secundário geral?
- ✓ Como se caracteriza o processo da formação contínua de professores na Escola Secundária MJN?

- ✓ Como é que a supervisão pedagógica ocorre no processo da formação contínua de professores?
- ✓ Qual é a relação existente entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores?
- ✓ Qual é o contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino?

Estruturalmente, o nosso estudo é constituído por oito capítulos, sendo que do primeiro ao quinto incidimos sobre a revisão da literatura, sobre a problemática em estudo, onde são apresentadas as principais teorias relacionadas com a formação contínua para o desenvolvimento profissional de professores.

Assim, no primeiro capítulo desenvolvemos a contextualização da Profissionalidade docente, onde discutimos sobre a formação profissional de professores e seus devidos princípios, teorias sobre mudança, aprendizagem e formação de professores, função do professor na sociedade e ainda das políticas de formação de professores. No segundo capítulo, incidimos sobre o processo de formação contínua de professores, destacando-se a percepção do conceito de formação contínua, seus objectivos, paradigmas, modelos, princípios e modalidades.

O terceiro capítulo, por sua vez, desenvolve a temática relacionada com a importância que a supervisão pedagógica tem na formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor. No quarto capítulo, debruça-se sobre o desenvolvimento profissional, tendo-se salientado o conceito de desenvolvimento profissional, objectivos e estratégias, princípios, características e modelos do desenvolvimento profissional. No quinto capítulo apresentam-se em linhas gerais a resenha histórica sobre o surgimento, importância e funcionamento das Zonas de Influência Pedagógicas em Moçambique no geral e da ZIP A em particular.

O sexto capítulo refere-se às opções metodológicas, onde se optou pelo paradigma interpretativo como linha de investigação que possibilitou responder o problema de investigação. No sétimo capítulo faz-se a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos dos entrevistados e a observação feitas às acções de formação realizadas na escola em estudo. E por último, o oitavo capítulo compreende a discussão dos resultados que consistiu na combinação dos resultados da análise de dados, as observações feitas com as principais teorias sobre o assunto tratado no nosso estudo que permitiu perceber como a formação contínua contribui para o desenvolvimento profissional de professores em prol da melhoria do ensino e consequente aprendizagem significativa no aluno.

PARTE I: REVISÃO DE LITERATURA

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR

No presente capítulo iremos discutir temáticas relacionadas com a formação profissional de professores, princípios da formação de professores, teorias sobre mudança, aprendizagem, formação e etapas de desenvolvimento cognitivo e preocupações, bem como ciclos vitais de professores. Falaremos também da função do professor na sociedade e ainda da qualidade de ensino e inclusão educacional e social, usando como base de reflexão os seguintes autores: Sacristán (2014), Garcia (2013), Alarcão (1995; 2002), Casanova (2015), Mesquita (2013), Nóvoa (2014), Borges (2013), Freire (2003; 2005; 2014; 2016). Para trazer uma abordagem da percepção moçambicana, servimo-nos dos pensamentos de Duarte, Dias e Cherinda (2009), entre tantos outros.

1.1. Sobre formação de professores

Para falar sobre a formação de professores, iniciamos por discutir o significado do termo professor. De acordo com Rico (1999), professor é um indivíduo com uma vocação profissional e que desenvolve o seu trabalho com austeridade e ética e que entende o ensino como sendo um serviço à comunidade. Na versão de Mesquita (2013), “professor é um ser intelectual, com formação científica e pedagógica, consciente do seu papel na sociedade” (p. 23). Corroborando com Rico (1999) e Mesquita (2013), Tardif (2014) refere que o professor é um profissional dotado de racionalidade cognitiva e sócio cultural com a missão de mediar com competência o saber numa dada sociedade.

Ainda em relação ao conceito de professor, Campos (2003) refere que professor é um profissional dotado de conhecimentos específicos e reflecte sobre a sua prática, auxiliando-se na pesquisa e que aposta, como forma de actualização dos seus conhecimentos, em acções de investigação relacionadas com o processo de ensino – aprendizagem. Consubstanciando a percepção de Campos (2003), Sacristán (2014) e Nias (2001) afirmam que o professor não é um técnico nem um improvisador de matérias a leccionar, mas sim uma pessoa, um profissional que utiliza os seus conhecimentos e experiências para expor o seu conhecimento e desenvolvê-los em contextos pedagógicos práticos já existentes.

Querendo evidenciar a importância que o professor tem na sociedade, Nóvoa (2014) adverte que os professores como um colectivo social, possuem um certo *status* que varia de acordo com as sociedades e os contextos, e diferenciam-se em função do nível de escolaridade com que trabalham.

E para determinar o prestígio da profissão, o autor nomeia seis factores: a origem social do grupo; o tamanho do grupo profissional que por ser numeroso, dificulta a melhoria salarial; a proporção de mulheres uma vez que as mesmas constituem um grupo socialmente discriminado; a qualificação académica para o acesso que não exige muito¹; o *status* dos clientes; e a relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino.

Como pudemos ver, se partirmos do acima preceituado no concernente à importância do professor, podemos claramente denotar que o professor tem um papel activo no processo de ensino - aprendizagem e não o de executor de normas ou aplicação de teorias exteriores à sua comunidade profissional. Por isso, na ideia de Alarcão (1996), ser professor “implica saber quem eu sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que eu ocupo na sociedade” (p. 177). E como forma de solidificar este seu pensamento, a autora continua afirmando ainda que “os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação de educandos” (p. 177).

Das abordagens feitas pelos autores acima referenciados em relação à conceituação do termo professor, percebe-se que cada um deles apresenta uma definição diferente, mas que num cômputo geral eles convergem na ideia de que o professor é um indivíduo com vocação para aprender e ensinar e que tenha passado por uma preparação psicopedagógica, sendo que pela natureza da profissão, encontra-se ligado a projectos de investigação com o intuito de profissionalizar-se cada vez mais através da participação em acções de formação contínua. Percebe-se também que se trata de uma profissão muito importante por ser a profissão que forma profissionais de outras áreas científicas.

No que diz respeito à formação de professores Nóvoa (1999) afirma que, esta formação é um processo de interacção, de formação mútua, de afirmação de valores da profissão propício para geração e partilha de conhecimentos profissionais ligados à profissão docente. Para o mesmo autor, este processo todo é concretizado mediante a discussão de teorias e práticas que geram no professor um conhecimento novo que o servirá na sua prática profissional.

Todavia, concordando com Nóvoa (1999), Garcias (2013) refere que a formação de professores constitui uma “actividade intencional, que se desenvolve para contribuir na profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” (p. 22). Portanto, para Garcia (2013), a formação

¹ Em Moçambique por exemplo devido a tamanha procura da educação escolar, para a formação de professores para o primário o nível exigido é a 10ª classe (+ 1, 2 ou 3) anos de formação, dependendo da instituição e currículo de formação.

de professores afigura um encontro entre pessoas adultas; trata-se de uma interacção entre os formadores e os formandos com a finalidade de troca de experiências concretizada pelo processo de ensino - aprendizagem com vista à mudança que se desenvolve em um contexto devidamente organizado e institucional.

Ainda falando sobre o processo de formação de professores, Garcia (2013) afirma que a formação de professores caracteriza-se essencialmente por ser relacional e de intercâmbio, pelo facto de neste processo estarem patentes as relações entre os fazedores do processo de ensino - aprendizagem que são os formadores, os formandos entre outros intervenientes didácticos que trocam experiências com vista à evolução do seu conhecimento, como forma de atingirem as metas por eles pretendidas.

Por sua vez, Ferry (1991) diz que a formação de professores é um processo individual pelo qual o interessado que neste caso é o formando adquire, aperfeiçoa ou desenvolve as suas capacidades com vista a orientar o processo de ensino - aprendizagem em uma determinada sociedade. Na mesma linha de pensamento de Ferry (1991), Niquice (2002) consubstancia que a formação de professores consiste no treinamento que os formadores fazem aos formandos no sentido de aprenderem a saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-estar com os outros na escola e na comunidade através da criatividade, inovação e dinamicidade.

Referindo-se ainda sobre a profissionalidade docente, Borges (2013) afirma que a formação de professores inicia bem antes do seu ingresso no curso de formação tendo sua continuidade permanente ao longo de toda a sua prática profissional. É assim que, para esta autora, não existe formação que seja concluída pelo facto de a “vida dos sujeitos ser um devir interminável (Freud), um projecto nunca inteiramente alcançado (Sartre), um vir-a-ser que nunca vem-a-ser (desde Heráclito), um ser-mais que jamais se esgota (Freire), uma reinvenção perene da subjetividade (Foucault)” (p. 12).

Tendo em conta a opinião de Borges (2013) que diz não existir uma formação que seja concluída, Delors (2014) sustenta que devido aos desafios que o mundo enfrentará futuramente face às novas realidades sociais, políticas, económicas, culturais, religiosas e tecnológicas, todos são chamados a procurar aprender de forma continuada sempre que haja ocasião e oportunidade para aprender. E tomando em consideração que o professor é o mediador do processo de aquisição e assimilação dos conhecimentos, acaba assumindo um papel fundamental por dele depender em grande parte destas aspirações.

Assim sendo, na opinião de Borges (2013) e Dolors (2014), para que se possa lograr sucessos no processo de ensino - aprendizagem é necessário que se aposte numa boa formação do corpo docente, visto que, a sua contribuição profissional é essencial na preparação dos jovens para construir e encarar o futuro de forma determinada, confiante e responsável. Dando continuidade ao seu pensamento, Delors (2014) sustenta ainda que é com uma sólida formação no ensino primário e secundário que as novas gerações procurarão superar os futuros desafios, por isso, as responsabilidades dos professores são cada vez mais acrescidas.

Partindo do ponto de vista de Delors (2014) em relação à importância e responsabilidade na formação de professores, percebe-se que, para que haja uma boa formação dos alunos, é necessário que os professores estejam preparados e tenham o domínio das matérias, porque num mundo como este em que vivemos, onde a tecnologia paulatinamente está imbuindo a sociedade, se pretendemos melhorar a qualidade de educação, devem-se adequar as políticas educacionais aos novos desafios, deve-se igualmente melhorar os modelos de recrutamento, formação, estatuto social e as condições de trabalho dos professores.

E para mostrar a necessidade da maior atenção que se deve ter em relação a formação de professores, Ferry (1991) afirma que a formação de professores se diferencia das demais formações, por três razões específicas, a primeira, é que se refere à dupla formação, uma vez que há combinação entre a formação académica com a pedagógica. A segunda, é que o fim último é formar profissionais apesar de nem sempre assumir-se a característica de docência. A terceira e última, é que a formação de professores é uma formação de formadores, pelo facto de o produto desta classe, advir do poder originar outro produto.

Ainda querendo reforçar a questão da importância da formação de professores, Alonso e Roldão (2005) dizem que a importância do professor como distribuidor do saber restrito é altamente ultrapassada, e o que continua a justificar a sua necessidade social é que eles continuam sendo indispensáveis por serem ou deverem ser os que fazem com que os outros aprendam. É assim que, partindo deste pressuposto, deve-se perceber que o professor é o profissional de um saber mais do que de uma função.

Falando sobre as fases de formação de professores, Garcia (2013) afirma existirem quatro, nomeadamente: (i) a pré-treino que se refere as prévias experiências de ensino que os candidatos ao professorado foram tendo enquanto aluno; (ii) a formação inicial que é a fase de preparação formal numa instituição oficial de formação de professores onde adquire conhecimentos pedagógicos, académicos e as devidas práticas de ensino; (iii) a iniciação que faz referência aos primeiros anos de

exercício da sua profissão; e (iv) a formação permanente, que observa o todo conjunto de actividades planificadas quer seja pela instituição ou pelos professores com vista ao aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional do próprio professor, sendo esta a que corresponde o nosso estudo.

Baseando-se na perspectiva de Garcia (2013) no concernente as fases de formação de professores, Borges (2013) afirma que, ao longo do percurso curricular da formação de professores, os professores e os formandos devem reconhecer o fundo histórico da profissão de professor e das políticas de sua formação; buscar e assimilar os melhores conteúdos, técnicas e tecnologias para o exercício da profissão; ter em consideração e como compromisso a perspectiva de que a educação é um direito de todos, e que a inclusão de todos os sujeitos é uma condição de qualificação desse exercício profissional. Devem também sondar e buscar, com olhar atento e escuta sensível, os melhores e mais inspiradores exemplos de prática profissional dentre os mestres de formação que as circunstâncias da trajetória de cada um permitiu encontrar. Para este mesmo pensador, os mestres são a fonte de onde se deve apreender, originariamente, os conhecimentos, daí que na relação mestre/noviço deve-se ter em conta que, a responsabilidade última da formação (com certeza de sua qualidade) é do próprio sujeito visto que, cada novo professor há-de ser uma nova autonomia que se forma, uma nova autoridade que se institui.

Como se pode denotar, partindo desta linha de pensamento de Borges (2013), a profissão do professor para além de circunscrever-se no campo económico, social, político e gnosiológico, igualmente circunscreve-se no campo ético, o que significa que, na formação do professor, há um investimento de dupla responsabilidade indissociável. A primeira, é a de “criar as melhores condições e desenvolver as melhores acções para promover o outro a ser humano (aluno) a um ser profissional pleno e um ser humano integral” (p. 14); já a segunda é a de “criar para si mesmo as melhores condições e desenvolver as melhores acções para produzir-se a si mesmo como um ser profissional pleno e um ser humano integral” (p. 14).

Portanto, analisando as ideias dos autores ora referidos em relação à formação de professores, percebe-se que esta consiste no processo a partir do qual, os professores, seja em formação ou em exercício, trocam as suas vicissitudes e experiências de ensino e aprendizagem, com vista à melhoria dos seus conhecimentos, competências e disposições, como forma de desenvolvimento da sua profissão, do currículo e da própria escola, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação dos aprendentes. Percebe-se também que, na formação do professor, procura-se constituir um ser íntegro com a ideia de que, futuramente possa formar outros seres íntegros, na medida que ela abarca todos os campos de formação humana, económico, social, político, gnosiológico e ético.

Assim sendo, de forma genérica partindo das definições acima apresentadas por Nóvoa (1999), Garcia (2013), Ferry (1991) e Niquice (2002) para o presente estudo, consideramos como sendo formação de professores o processo de obtenção, treinamento, assimilação, construção e reconstrução de conhecimentos científicos-pedagógicos, desenvolvimento de habilidades, hábitos, convicções, atitudes, comportamentos e competências com vista ao bom exercício da profissão docente tendo em conta o espírito criativo, inovativo e dinâmico. Portanto, tomando em consideração a nossa inferência sobre o conceito de formação de professores e corroborando com Alarcão (1996) inferimos igualmente que, os professores desempenham um papel muito importante no processo de produção e estruturação do conhecimento pedagógico pelo facto de reflectirem logicamente em relação a interacção gerada entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno. Percebe-se também que, os professores reflectem ainda na e sobre a interacção entre o professor e o aluno, entre a escola como instituição e a sociedade em geral por isso a razão da nobreza desta profissão.

1.2. Princípios da formação de professores

Tendo em conta que a centralidade do presente estudo é a questão da formação de professores na vertente contínua, revela-se conveniente incluir a abordagem referente aos princípios que orientam a formação de professores no seu contexto genérico que, de acordo com Garcia (2013) resumem-se em oito os quais passamos a descrever abaixo.

O primeiro princípio consiste na concepção da formação de professores como algo contínuo. A este respeito, Garcia (2013) entende que a formação de professores, para além de se caracterizar pela sua constituição em fases devidamente diferenciadas, caracteriza-se igualmente por preservar princípios éticos, didácticos e pedagógicos que são comuns independentemente do nível de formação em referência. Sobre o mesmo princípio Marcelo (2009) refere que a formação de professores deve ser concebida como algo contínuo, como um processo que não se esgota na formação inicial, mas um processo que começa antes de abraçar a profissão e continua enquanto fazer parte desta camada profissional.

Relativamente ainda ao primeiro princípio, Garcia (2013) sedimenta a necessidade da inter-relação entre a formação inicial com a permanente uma vez que os processos pedagógicos são dinâmicos, exigem dos professores uma actualização e/ou renovação dos seus conhecimentos, daí a importância de nunca pensar que a primeira formação que o professor recebe de qualquer que seja o nível seja

completa. É preciso uma constante integração em acções de formações de modos a desenvolver-se profissionalmente.

O segundo princípio faz referência à necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Ora, segundo Garcia (2013), a formação de professores deve ser concebida como estratégia para facilitar a prática e a melhoria do processo de ensino – aprendizagem. Por sua vez Escudero e López (1992) referem que a formação de professores deve acompanhar a mudança e a inovação, uma vez que o processo de educação acontece numa sociedade em que não é estática, mas sim dinâmica principalmente com a globalização das tecnologias, os professores devem estar capacitados no sentido de fazer face às realidades que os espera. Associando-se à Garcia (2013) e a Escudero e López (1992), Marcelo (2009) diz que, a formação de professores objectiva-se à melhoria da qualidade do processo de ensino – aprendizagem, sendo que, os processos de formação devem ser orientados para a mudança, a inovação e o desenvolvimento curricular.

O terceiro princípio tece a necessidade da ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola. Quer dizer, se por um lado, a formação de professores deve ter em vista a aprendizagem do professor, por outro, ela deve ter em conta a questão da transformação da escola em um centro onde tenha recursos que ofereçam condições de ministração de conteúdos desejados e com a devida qualidade (Garcia, 2013; Marcelo, 2009).

No quarto princípio Garcia (2013) e Marcelo (2009) igualmente referem que é preciso integrar a formação de professores aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores, ou por outra, a formação dos professores deve garantir que o sujeito formado esteja dotado do conhecimento didáctico do conteúdo que irá ministra-los sem grandes dificuldades, visto que este, constitui o elemento estruturador do pensamento pedagógico do professor.

O quinto princípio impele à necessidade da integração teoria-prática na formação de professores, quer com isto dizer Garcia (2013) que não basta que ao professor lhe seja imbuído demasiados conhecimentos teóricos, é preciso, obrigatoriamente, que este professor consiga traduzi-los na prática mediante a sua experiência de vida profissional. Como forma de complementar o pensamento de Garcia (2013), Marcelo (2009) acrescenta ainda que, tanto a formação inicial do professor, quanto a permanente deve colocar a questão da prática como o núcleo estrutural do currículo, uma vez que para que esta (prática) seja considerada como fonte de conhecimento deve ser acrescida a análise e a reflexão sobre a própria acção do professor.

De acordo com Marcelo (2009), o sexto princípio tece que na formação de professores é importante que haja uma profunda coerência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de ensino que se espera que ele desenvolva. Por sua vez e inspirando-se no pensamento de Marcelo (1989), Garcia (2013) diz que, é de deveras importância que haja congruência entre o conhecimento didático do conteúdo por parte do professor e o conhecimento pedagógico transmitido e a maneira como o mesmo conhecimento é transmitido, pelo facto de, no processo de formação de professores existir especificidades naquilo que são as didáticas utilizadas pelos professores, isto porque, a sua aplicação depende dos conteúdos e do nível em que se está a ministrar.

O sétimo princípio trata-se do da individualização, onde Garcia (2013) ressalta que a arte de aprender a ensinar não seja de modo algum visto como um processo homogéneo para todos os candidatos à profissão de professor, visto que, a acção de ensino traduz implicações científicas, tecnológicas e artísticas e estas características não são idênticas em todos os indivíduos. E para substanciar este pensamento de Garcia (2013), recorremos à Marcelo (1989) que sustenta ser necessário o conhecimento das características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor para enquadrar cada um em áreas que esteja mais habilitado como forma de desenvolver as suas capacidades e potencialidades, isto porque a formação de professores deve ter em vista a satisfação das necessidades e expectativas dos professores como pessoas individuais e como profissionais.

O oitavo e o último princípio, na visão de Garcia (2013) preconiza que a formação de professor deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais. Este princípio evidencia que a formação do professor deve promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos próprios professores. Plasma igualmente que a formação do professor deve estimulá-lo na capacidade de reflexão crítica sobre o que lhe é apresentado como por exemplo os programas ou currículos de ensino. O professor não deve ser alguém que recebe tudo o que lhe é imposto, não, deve ter esta capacidade de reflectir sobre o assunto e dar a sua opinião. Garcia advoga também que os professores não devem ser somente consumidores de conhecimentos trazidos pelos outros, o professor deve ter a possibilidade e a abertura de produzir conhecimentos que devem ser valorizados quando de facto são necessários para o processo de ensino – aprendizagem.

Como pudemos observar ao longo das abordagens referentes aos princípios de formação de professores evidenciadas por Marcelo (1989; 2009) e Garcia (2013), a acção de formação de professores implica de facto a observância de vários factores que circundam este processo e que quando não observados, podem perigar a actuação do sujeito formado como é o caso da necessidade da observância da importâncias da formação contínua, a integração da mudança e a inovação,

integração aos conteúdos às didácticas apropriadas para além da sua própria congruência, aplicação da teoria e a prática no acto da formação do professor e finalmente a necessidade de formar professores com capacidade crítica, professores que não estão a espera somente de consumir o que os outros produziram, mas sim com capacidade de produzir conhecimentos que sirvam para o processo de ensino – aprendizagem. Com estas abordagens fica claro que, se pretendemos formar professores que satisfaçam às preocupações da sociedade, é importante que se observem estes princípios todos.

1.3. Teorias sobre mudança, aprendizagem e formação, etapas de desenvolvimento cognitivo e preocupações, e ciclos vitais de professores

Ao longo deste item, iremos descrever cinco teorias que explicam o processo que se deve ter em conta ao se pretende introduzir alguma mudança no processo de ensino – aprendizagem, a importância de formar professores com capacidades autónomas de aprendizagem; explicam também o porquê de não se pensar dos professores como uma colectividade idêntica, e finalmente na quarta e quinta teoria descrevemos as etapas das preocupações e do ciclo vital dos professores, como forma de nos situar como e o que deve acontecer em cada uma das fases de formação dos professores.

1.3.1. Teorias sobre a mudança dos professores

Para falarmos das teorias sobre a mudança dos professores, auxiliamo-nos inicialmente em Fullan (1991) que advoga que, seja qual for o tipo de mudança no processo de ensino - aprendizagem ou mesmo no próprio currículo, esta em grande parte dependente da acção dos professores, visto que por mais que não sejam estes que traçam, são eles quem colocam em prática o processo, daí a sua influência nas mudanças.

Numa outra linha de pensamento, referindo-se sobre a questão da mudança dos professores, Rivas (2000) refere que não há dúvida alguma de que a mudança e a inovação constituem um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional onde os professores as encaram como pessoas adultas e conscientes. Para o mesmo autor, infelizmente esta perspectiva não tem merecido o devido tratamento quando o assunto é inovação ou então formação de professores, deixando-se para traz uma grande oportunidade de abordar-se sobre estes assuntos que, transmitidos aos professores, seriam de mais-valia tanto para a sua vida actual como para o seu futuro profissional.

Por sua vez, Garcia (2013) afirma que, a ideia segundo a qual o professor é um tecnicista que espera as instruções de especialistas para escutá-las e colocá-las em prática a cada dia que passa, está sendo ultrapassada uma vez que a verdade manda dizer que esta concepção não é realista, pelo facto de o professor, na verdade, assumir um carácter construtivista, por ser alguém que “processa informação, toma decisão, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas que influenciam a sua rotina profissional” (p. 47).

Dando continuidade ao seu pensamento, Garcia (2013) refere igualmente que, a questão da mudança no professor remete a profundas reflexões e cuidados ao fazer-se, porque, quando acompanhado pela inovação, este processo implica imprescindivelmente a introdução de matérias curriculares diferentes dos que eram habitualmente usados o que pode de certo modo originar a mudança na prática de ensino do professor afectando deste modo as suas competências, condutas, crenças e concepções educativas, o que não parece ser assim tão fácil, é por isso mesmo que, em muitos casos os professores acabam resistindo às mudanças que sejam complexas.

É neste contexto que, apesar de afirmar-se que as mudanças nos sistemas educacionais visam a melhoria do ensino e da aprendizagem, é preciso ter em atenção que, quando se fala de melhoria não se refere somente à aprendizagem e ao rendimento dos alunos, abrange igualmente, a motivação, participação, atitude deste face à escola. E é mesmo por esta razão que Guskey (1986) afirma que em processo de mudanças educacionais, muitos professores até podem mudar a sua conduta profissional enquanto sabem que o que se pretende fazer não será benéfico aos alunos, pura e simplesmente aceitam por terem sido obrigados. É por esta razão também, que Guskey (1986) sustenta igualmente que, qualquer mudança ou inovação ao processo de ensino - aprendizagem devem ser explicadas enquanto ainda proposta aos professores de maneiras que este, por sua vez, o aceite e esteja preparado para implementá-las quando já introduzidas, sem constituir surpresa alguma.

Partindo das ideias aqui apresentadas em relação à questão da mudança do professor, vimos que os pensamentos de Guskey (1986), Fullan (1991) e Garcia (2013) convergem ao afirmarem que, ao longo do processo de ensino – aprendizagem, quando se pretende introduzir alguma mudança que implique o assumo de riscos, insegurança, disciplina e rendimentos dos alunos, deve-se apresentar a questão aos professores de forma clara e antecipada, para que eles possam reflectir cuidadosamente sobre a sua introdução e, posteriormente, ter a oportunidade de dar a sua opinião que quando fundamentada de razão deve-se considerar, o que na nossa opinião, isto é muito importante pelo facto do professor ser o elemento implementador dessas mudanças.

1.3.2. Teoria sobre aprendizagem adulta e formação de professores

Segundo Garcia (2013), quando se trabalha na formação de professores, deve-se ter muita atenção aos estilos de aprendizagem e às características de cada um dos participantes da acção formativa, visto que estas transmitem-nos informações necessárias deste, o que não quer dizer que estes estilos e características devam categoricamente ser considerados como determinantes das possibilidades de aprendizagem dos indivíduos. Por exemplo, na opinião de Garcia (2013), os adultos têm a capacidade de aprender em diversas situações e contextos, sejam eles mais ou menos organizados, em situações formais, desde que sejam organizadas, planificadas e aconteçam em instituições de formação. O autor acrescenta ainda que, em situações de formação formal, existem diversas modalidades de actividades que variam em função da responsabilidade, competência, autonomia, motivação e dependência dos professores e as pessoas adultas.

A teoria sobre a aprendizagem adulta e formação de professores, defende que nos modelos de formação de professores em que a formação se adopta a modalidade de curso de aperfeiçoamento, subjaz a ideia segundo a qual, a aprendizagem do adulto e a mudança de teorias implícitas ocorre como consequência da tomada de consciência do professor sobre a debilidade ou deficiência de certos elementos da sua teoria subjectiva. Assim, desta teoria pode-se aprender também que a aprendizagem autónoma constitui um conceito importante no processo de educação do adulto, que, igualmente, vem sendo designada de aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem independente e auto-ensino. Algo não menos importante nesta teoria, é que a mesma advoga que a condição *sine qua non* da funcionalidade desta teoria é o desenvolvimento da capacidade crítica, de pensamento independente e a análise reflexiva do próprio professor.

No concernente à autonomia, Tough (1967) sustenta que os adultos somente podem aprender de forma autónoma na medida em que estão dotados de conhecimentos e capacidade de aplicar a planificação, execução e avaliação de actividades de aprendizagem; identificar os próprios objectivos de aprendizagem; seleccionar estratégias de planificação; tomar decisões válidas em relação aos prazos e à gestão de tempo das actividades de aprendizagem; adquirir conhecimentos e técnicas mediante recursos utilizados; detectar e enfrentar os obstáculos pessoais e situacionais da aprendizagem e ainda a capacidade de poder sempre que necessário renovar a motivação.

Analisando as ideias trazidas por Garcia (2013) e por Tough (1967) em relação a esta teoria de aprendizagem adulta percebe-se que, em acções de formação de professores, deve-se salientar com maior profundidade a importância de formar professores com capacidades autónomas de poder

aprender, dado que isto o ajudará na sua actividade profissional na medida em que estará em altura e devidamente preparado para planificar, executar e avaliar o seu trabalho. Estará preparado para saber identificar os objectivos e as estratégias da planificação da aprendizagem. Poderá tomar decisões, ter conhecimentos, enfrentar os entraves com os quais possa deparar-se ao longo da sua carreira profissional para além de poder sempre renovar a sua capacidade motivadora para o exercício da sua profissão.

1.3.3. Teorias sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo do professor

Em relação a esta teoria, Garcia (2013) confirma existirem três etapas do desenvolvimento cognitivo do professor, nomeadamente:

A primeira etapa é a conceptual, onde entende-se o conhecimento como fixo e concreto. Esta etapa, caracteriza-se pelo ensino ser devidamente estruturado e as instruções devidamente detalhadas. Verifica-se a necessidade de muito controlo por tudo quanto o professor faz com o medo de errar, nota-se bastante insegurança e imensa submissão do professor novato aos professores mais experientes. Esta etapa, caracteriza-se igualmente pelo elevado conformismo diante das normas e regras instituídas no local de trabalho, notando-se o desejo de fazer as coisas com vista a agradar os colegas. Há falta de auto-identificação, visto que a tendência é de identificar-se com os valores e crenças da maioria.

Já a segunda etapa, é a de abstracções, onde nota-se o aumento da capacidade para separar os factos, opiniões e teorias. Aqui, o adulto já tem tendências de resolver os seus próprios problemas baseando-se no raciocínio, seja ele dedutivo ou indutivo. Começa a manifestação da autonomia e começa igualmente a notar-se por parte do professor alguma compreensão mais consciente relativa às normas e aos valores sociais do local de trabalho e da profissão. Finalmente, a terceira e última, é a etapa de desenvolvimento conceptual, caracterizada por um alto nível de desenvolvimento conceptual, abstracção e simbolização para além de possuir já uma capacidade para resolver os conflitos provenientes do exercício da sua profissão docente. Os professores nesta fase já são capazes de gerir as suas relações sociais e interpessoais procurando favorecer um bom clima laboral e social.

Como se pode ver, a descrição das manifestações desta teoria, mostra de facto que não se deve, de forma alguma, pensar nos professores como uma colectividade idêntica, pelo facto de entre essa colectividade, existirem diferenças nos níveis de maturidade individual e profissional que os

programas de formação de professores devem considerar, daí que é imprescindível que na realização de acções formativas tenha-se em atenção a questão de desenvolvimento cognitivo dos beneficiários.

1.3.4. Teoria sobre as etapas de preocupações dos professores

A teoria sobre as etapas de preocupações dos professores relaciona-se com as outras teorias já referenciadas antes, mas especialmente com a de mudanças dos professores, uma vez que segundo Garcia (2013), a dinâmica do processo de mudança deve inevitavelmente adaptar-se àquelas que constituem as preocupações vividas pelos próprios professores, preocupações estas, que nem sempre são as mesmas para todos os professores, visto que, por exemplo, as preocupações dos professores com maior maturidade são diferentes com as preocupações dos professores principiantes. Falando sobre as etapas de preocupações dos professores, Fuller (1969) diz que a teoria ora em análise defende a existência de três etapas das preocupações em que os professores passam, que são: as preocupações sobre si mesmos, preocupações sobre as tarefas docentes e preocupações sobre os alunos.

Na mesma linha de pensamento Arends (2001) sem se distanciar de Fuller (1969), também refere a existência de 3 fases das preocupações dos professores, onde a primeira é a de preocupação consigo próprio, com a tarefa e com o impacto, destaca-se aqui o seu carácter evolutivo, decorrente da aquisição de experiência pelos professores. De salientar que nesta fase, as preocupações que o professor tem consigo mesmo são as mais predominantes durante os primeiros contactos com a função de ser professor.

De acordo com Fuller, Parsons e Watkins (1974), esta é aquela fase que acontece durante os estágios realizados na formação inicial, assim como durante o início da carreira e é caracterizada pelas inquietações relacionadas à sobrevivência como professor, como controlar a disciplina dos alunos e também o fazer pedagógico, o receio de ser observado e fracassar perante supervisores, equipe pedagógica e comunidade escolar, além da necessidade de obter uma avaliação favorável do seu ensino. Portanto, trata-se de uma fase de muitas incertezas sociais e profissionais.

A segunda está relacionada com a preocupação que o professor tem com a sua tarefa de ensinar, ele procura se manifestar após algum período de experiência com a função docente. Trata-se daquela fase em que o professor tende a preocupar-se com as situações de ensino, como é o caso da superlotação dos alunos por turma, o excesso de tarefas, a falta de material didáctico, a falta de espaços físicos adequados para leccionação das aulas (Costa, 2013).

Na terceira e última fase proposta por Arends (2001) é caracterizada pela aquisição de certas competências que resultam das experiências vividas na função docente. Segundo Fuller, Parsons e Watkins (1974), nesta fase a tendência é que a predominância das preocupações dos professores tem a ver com o impacto da sua actividade sobre os alunos, como é o caso do reconhecimento das suas necessidades sociais e emocionais, a busca por atender as preocupações de todos os alunos, só para citar alguns exemplos.

Há que salientar que, segundo Fuller (1969), Arends (2001) e Garcia (2013), é bem possível, alias, normal que um único professor apresente preocupações que correspondam a mais de uma etapa dependendo daquilo que é o desenvolvimento profissional e as capacidades do mesmo professor e ainda ao processo de formação que ele teve ou tem acesso.

Numa outra perspectiva, com base nestas etapas de preocupações, Hall e Hord (1987) desenharam outras sete etapas pelas quais os professores passam que a seguir descrevemos: (i) etapa de tomada de consciência, caracterizada por ser uma fase em que se regista pouca preocupação ligada a inovações; (ii) etapa de informação, onde verifica-se a tomada de consciência sobre a questão de inovação e interesse em aprender mais detalhes sobre ela. Aqui, o professor não apresenta aparências de preocupação enquanto pessoa no que concerne a inovação, mostra é sim, interesse nos aspectos substantivos.

Os autores também se referem da (iii) etapa pessoal, onde o professor desconhece as exigências da inovação; não sabe se é capaz de cumprir com as exigências, nem o seu papel na inovação. É a fase da análise da recompensa da organização, tomada de decisões e ainda de conflitos com as estruturas existentes; (iv) etapa de gestão, caracterizada pela prestação de atenção aos processos e tarefas dos utentes da inovação e no uso racional das informações e dos recursos existentes, isto tem a ver com a questão da eficácia, a organização, gestão, horários com os quais o professor é obrigado a cumprir; (v) etapa da consequência, onde a preocupação do professor é o impacto da inovação para a avaliação, o aproveitamento e as mudanças dos alunos; (vi) etapa da colaboração que tem a ver com a coordenação e cooperação com os outros professores no uso da inovação com vista ao bem servir ao estudante. E finalmente (vii) a etapa de reenfoque, que se refere a exploração das vantagens adicionais da inovação, possibilidades de mudança e reajustamentos. Aqui, o professor tem algumas ideias sobre possíveis alternativas ligadas à inovação proposta ou a já existente.

É importante referir que estas etapas das preocupações dos professores decorrem evolutivamente variando igualmente com o nível, experiência e maturidade de cada professor, portanto as preocupações enfrentadas por um determinado professor não se devem de modo algum generalizar

como se fossem a de todos os professores, os estudos devem ser feitos de caso para caso e tendo em conta sobretudo as realidades vividas por cada um dos professores.

1.3.5. Teoria sobre ciclos vitais dos professores

Em relação a esta teoria, trazemos dois autores que reflectem sobre ela, Huberman (1995) e Garcia (2013), onde os dois referem-se da existência de cinco etapas no ciclo de vida profissional do professor. A diferença entre eles é que enquanto o primeiro descreve-as tendo em consideração os anos de serviço, o segundo as descreve tendo em conta os anos de idade com que ingressa ao serviço docente, como a seguir passamos a descrever.

De acordo com Huberman (1995) a primeira fase é a de entrada na carreira docente (um a três anos de actividade) é caracterizada pela preocupação consigo mesmo e pela distância entre os ideais e a realidade do dia-a-dia da sala de aulas. Nesta fase muitas vezes, os professores enfrentam dificuldades que tem a ver com a disciplina, o manuseamento e exploração do próprio material didáctico, e ao mesmo tempo vivem um entusiasmo pela experimentação e exaltação pelo facto de assumir uma sala de aulas, o que tem ajudado bastante a reduzir o choque da nova realidade por ele enfrentada na sala de aulas.

A segunda é a de estabilização que entre os quatro a seis anos de serviço, onde o professor demonstra um sentimento de competência pedagógica cada vez mais crescente e vai revelando cada vez mais um certo domínio e confiança para enfrentar situações mais complexas devido à consolidação da sua prática pedagógica. A terceira que é a de diversificação, vai dos sete aos 25 anos de serviço, na qual os professores realizam experiências pessoais, diversificam o uso de diferentes materiais didácticos, variam os modos de avaliar e as formas de interacção com os seus alunos, o que muitas das vezes acaba elevando a sua motivação e empenho, passando a sentir maior segurança e autonomia.

Segundo este autor, na mesma fase e simultaneamente, corre uma outra etapa conhecida por, etapa de questionamento, onde os professores devido a rotina do seu trabalho vão tendo uma série de questionamentos sobre a sua própria profissão e como resultado, segue-se a quarta etapa chamada de distanciamento afectivo ou conservadorismo que ocorre entre os 25 e 35 anos de serviço, onde os professores tornam-se mais confiantes e tranquilos, mas com uma novidade que os tem incomodado bastante caracterizada pelas constantes queixas ou sobre questões que têm a ver com os alunos, o ensino e até mesmo com os seus colegas, sobretudo os mais novos na profissão.

Finalmente segue-se a última etapa que é a de desinvestimento compreendida entre os 35 a 40 anos de serviço. Nesta, os professores tendem a reduzir as suas capacidades cognitivas as suas ambições e ideais, e deixam de investir na sua carreira, visto que, estão a caminho da reforma e nada tem mais a cultivar se não transmitir a sua experiência aos de mais.

Por sua vez, Garcia (2013) refere que, a primeira ocorre naquele professor que tenha de 21 aos 28 anos de idade, e caracteriza-se pela exploração das possibilidades da vida adulta e de início da construção sólida da vida. Nesta fase, o que mais preocupa aos professores são os problemas de disciplina pela ausência da autoridade para além do domínio do conteúdo a ministrar. Trata-se de uma fase de socialização profissional.

A segunda etapa é a que vai dos 28 aos 33 anos. Designada por fase de transição, é descrita como a de estabilidade no trabalho por aqueles que já se identificam com a sua profissão e trabalho, e de procura de novo emprego para os que ainda não se contentam com o que exercem. Para os que se identificam com a profissão começa o interesse no ensino e no domínio do conteúdo.

A terceira etapa praticamente inicia aos 30 e vai até aos 40 anos, trata-se de um período de grande capacidade física e intelectual do professor, onde o mesmo apresenta muita energia, implicação, ambição e confiança em si mesmo e no trabalho por si realizado. Esta fase caracteriza-se igualmente pela estabilidade e normalização, onde os professores procuram a todo gás mostrar competência no trabalho tendo em vista em certos casos a sua promoção.

A quarta fase é entre os 40 aos 50/55 anos, onde parte-se do princípio de que os professores já se adaptaram à sua profissão, estando devidamente maduros e seguros daí que adoptam novos papéis na escola assim como no sistema educativo. Geralmente, é nestes que recaem muitas responsabilidades, mas estes por sua vez, cumprem-nas na maior normalidade por saberem e crerem que é o que devem fazer. É deveras importante ressaltar que esta realidade não se vive por parte de todos os professores, isto porque existem outros que podem chegar a esta fase, mas continuarem resistentes à mudança. No entanto, estes acabam se submetendo, ficando sempre a sua amargura, provocando assim um espírito de crítica a tudo e a todos, para além de serem cínicos.

Já a última etapa, esta parte dos 50/55 anos até à jubilação e é caracterizada essencialmente pelo afrouxamento da disciplina e exigências do professor para com os alunos, uma vez que já deu o seu potencial profissional e agora prepara a sua jubilação.

Apresentadas as duas caracterizações sobre o decurso dos ciclos da vida profissional do professor segundo Huberman (1995) e Garcia (2013), importa salientar que como no início da descrição nos referimos, ambos falam das mesmas características decorrentes nas cinco etapas, a única diferença notável é que um refere-se aos anos de serviço e o outro aos anos de idade, porém há que considerar uma chamada de atenção que os dois autores dizem em relação à estas etapas de desenvolvimento, segundo eles, esta teoria (sobre os ciclos vitais dos professores) advoga que a existência destas etapas todas na vida pessoal e profissional do próprio professor, não quer dizer que todos os professores passam obrigatoriamente sobre elas, isto porque, segundo eles existem certas situações pessoais, profissionais, contextuais que são próprias de cada um dos professores, sendo que, cada um vai tendo a sua experiência de acordo com a realidade em que ele vivencia, por isso que estas etapas não são lineares.

1.4. Papel e/ou funções do professor na sociedade

Segundo Ussene (2012), as funções dos professores circunscrevem-se em: formar sujeitos que saibam criar, criticar, inovar e que tenham flexibilidade e iniciativa; formar sujeitos com bom domínio da linguagem oral e escrita; garantir a apropriação do conhecimento culturalmente acumulado; estimular a agilidade de raciocínio e a capacidade de abstracção; garantir a aquisição dos conhecimentos científicos básicos; formar cidadãos competentes, éticos e solidários, que acolham as diferenças e diversidades de cada cultura.

As ideias de Ussene (2012) consubstanciam-se ao Regulamento do Ensino Secundário Geral (2010) doravante designado por RESG (2010), ao tecer que o professor no âmbito das suas actividades deve: contribuir para a formação e realização integral dos alunos, procurando ao máximo colaborar com todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, e favorecendo a criação o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre professores, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente. O professor deve gerir profissionalmente o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas definidos, enriquecendo e partilhando os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhes sejam propostos, numa perspectiva de abertura a inovações e de reforço da qualidade da educação e do ensino.

O mesmo RESG (2010) refere que o professor deve co-responsabilizar-se pela preservação e uso adequado de equipamentos e instalações e propor medidas de melhoramento e renovação para além de participar na organização e assegurar a realização de todas as actividades atinentes à melhoria da

qualidade dos seus alunos. Deve igualmente empenhar-se escrupulosamente e concluir as acções de formação em que participar; assegurar a realização de actividades educativas de acompanhamento de alunos. Ao professor, cabe também cooperar com todos os intervenientes do processo de ensino - aprendizagem na detecção de casos de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais e manter os órgãos de gestão das escolas informadas sobre os problemas que se detectam no funcionamento das escolas e do decurso normal das aulas.

Por sua vez, Alonso e Roldão (2005) tecem que, o professor para além de ser o artista que molda as mentes humanas, a sua essencial função é mesmo a de ensinar a forma como se processa um determinado saber de um lado, e do outro, ao mesmo, cabe-lhe a função de ensinar como fazer com que o outro aprenda a aprender aquilo que lhe é ensinado. E na mesma visão destas autoras, Rosa (2015) acresce que, ao professor é exigido o desempenho de novas e largas funções no processo de socialização das crianças e jovens na perspectiva de promoção de respostas educativas com vista à resolução de problemas sociais e ainda à construção do futuro.

Partindo da reflexão de Ussene (2012), Alonso e Roldão (2005) e Rosa (2015) auxiliando-se em Teixeira, Grigoli e Lima (2002) percebe-se que o professor, como pessoa e como profissional, é um ser com a função de garantir: relações, cooperação, complementaridade, descoberta de papéis e de extensão, pois ele é uma pessoa que deve dar atenção tanto a si mesmo como aos outros e à própria escola. Com efeito, ele somente é com os outros, e estes “outros” são os alunos, colegas, pais e encarregados de educação e a comunidade em geral. Ademais, entende-se que o professor tem a função de promoção, na medida em ele é responsável de promover a instrução e a educação dos seus alunos, daí o mérito todo que esta profissão ostenta.

1.5. Diversas concepções sobre o professor

Para falar das concepções sobre o professor, recorreremos a diversos autores como Nóvoa (1992), Veiga (2002), Tardif (2002) e Estrela (2003) que se dignaram a fazer estudos e reflexões sobre o assunto para trazer a sua ideia, como forma de fundamentar aquela que será a nossa percepção em relação ao assunto. É assim que começamos por apresentar a ideia de Nóvoa (1992), que afirma tratar-se de um grupo profissional que inicialmente esteve estreitamente ligado à igreja e depois ao Estado, pelo facto de os professores terem sido outrora identificados com a figura do padre e catequistas, com a figura de um grupo de profissionais sem fala própria por terem passado à tutela do Estado, apesar da igreja nunca se ter separado definitivamente da educação.

Uma outra perspectiva trazida por Veiga (2002), nos permite compreender a profissão de professorado como algo dinâmico, visto que, na sua opinião, não pode haver na docência um momento definitivo em que finde o processo da formação do professor, por isso, a dinamicidade na formação do professor existe porque o núcleo central deste profissional é o exercício do professorado, e para este exercício, deve-se infalivelmente organizar a formação inicial e contínua, bem como apostar na pesquisa sobre os assuntos relacionados com a educação. No mesmo diapasão, Veiga (2002) sustenta que, a formação inicial do professor deve facultar ao candidato a esta profissão um vasto desenvolvimento científico, cultural, social e pedagógico como forma de dotá-lo de métodos e técnicas para o início do exercício da sua futura profissão. No que tange à formação contínua, esta deve, a todo o custo, procurar responder as dificuldades enfrentadas pelos professores durante o exercício do professorado; sendo esta a razão pela qual, a formação do professor deva manter a unidade entre a formação inicial e a contínua.

Ainda em relação às concepções sobre a formação de professor, Tardif (2002) refere que, no exercício da sua profissão, o professor dispõe de uma multiplicidade de saberes, desde os saberes da formação profissional, atinentes às ciências da educação e às ideias pedagógicas; os saberes disciplinares, procedentes das disciplinas específicas; os saberes curriculares, referentes ao trato com o programa escolar; e os saberes experienciais, provenientes da experiência profissional individual e da socialização no trabalho. É importante salientar que estes saberes dos professores não são apenas plurais, são igualmente temporais, pelo facto de serem constituídos pela constante aprendizagem e socialização que estes profissionais vão vivendo ao longo da sua caminhada profissional e pessoal. Tardif (2002) suplementa ainda dizendo que estas experiências do professor são compostas pelas mais diversas passagens de tempos sociais, como é o caso da infância, da escola primária, da formação profissional, da entrada na profissão, da profissionalização da carreira até mesmo ao seu desligamento da carreira.

Por sua vez, Estrela (2003) afirma que, as concepções dos professores envolvem diversas atitudes afectivas. Daí que, na sua visão, existem várias concepções de professor que a seguir se descrevem. A primeira é a de professor carismático, que durante a época medieval, era visto como o comentador das ideias morais da época e cuja identidade profissional assentava na identificação com os conteúdos ministrados e no sentido ético da junção. Segundo esta mesma autora, o sucesso do desempenho deste professor carismático alicerçava-se em três aspectos, a saber: “disciplina necessária ao êxito do ensino, os conteúdos ensinados e o exemplo do professor” (p. 12).

A outra concepção é a de professor técnico, que resulta da evolução da sociedade e da técnica e, conseqüente, da democratização do processo de ensino - aprendizagem que origina a perda do monopólio do saber por parte do professor que constituía a base da sua autoridade. A escola deixa de ser pertencente a uma certa elite, e passa a ser frequentada por alunos provenientes de diversos meios sociais. A terceira concepção é a de professor recurso que defende que a função do professor é ajudar ao aluno a desenvolver-se como pessoa promovendo a sua autonomia com vista a sua auto-formação. A quarta concepção, é a de professor investigador que de acordo com a autora, são aqueles professores que investem na pesquisa o que faz com que sejam professores empenhados devido a constante procura de respostas dos problemas relativos ao processo de ensino e aprendizagem.

1.6. Formação de professores, qualidade de ensino e inclusão educacional e social

Como podemos ver, neste ponto tratamos de três elementos em conjunto que compõem o tópico em estudo, trata-se da formação de professores (i), a qualidade de ensino (ii) e a inclusão educacional e social (iii). Antes de mais, importa explicar que a discussão atinente à formação de professores encontra-se inteiramente ligada à discussão atinente à boa qualidade de ensino e à inclusão educacional e social, pelo facto destes constituírem dois conceitos interdependentes, visto que somente podemos ter uma boa qualidade de ensino se tivermos uma boa qualidade na formação de professores (Lemes, 2011).

Ainda na perspectiva da qualidade de formação de professores e do ensino, Borges (2013) refere haver necessidade de incluir a questão da inclusão educacional na formação de professores, visto que nas realidades actuais encontramos numa mesma escola e/ou sala de aulas uma mistura de alunos, entre os considerados normais e os com necessidades educativas especiais. E de acordo com esta autora a escola que ostenta o adjectivo 'boa qualidade' deve estar comprometida com o processo de ensinar bem e fazer com que os seus aprendentes aprimorem positivamente o conhecimento transmitido, independentemente das possíveis diferenças que possam existir entre eles, que para tal, passa pelos professores terem uma formação de qualidade.

A propósito das diferenças entre os aprendentes nas escolas, Borges (2013) sustenta ainda que, o que se verifica hodiernamente em sociedades caracterizadas pelas desigualdades sociais, como é o caso de Moçambique, é “um sistema escolar desigual e contraditório que se materializa na organização do sistema de ensino dual” (p. 66). Relativamente a esta questão, por um lado, temos escolas de pouca qualidade e infraestruturas inferiores, professores com formação insuficiente e em precárias

condições de trabalho, e ainda com carga horária superiores e por vezes não remuneradas. Por outro lado, temos as escolas particulares, caracterizadas por serem altamente estruturadas e equipadas, com professores com boa formação e em constante actualização dos seus conhecimentos para fazer face às exigências do dia.

Portanto, a existência do sistema de ensino dual, em que temos sistemas de formação diferenciado faz com que numa única sociedade tenhamos produtos de formação diferenciados, o que tem provocado sérios problemas naquilo que constitui resposta aos desafios da mesma sociedade. Neste contexto, reflectindo em redor do sistema de ensino dual, Romão (2002) argumenta que, por um lado a escola deve ser estatal e que o Estado não deve eximir-se da sua responsabilidade de financiá-la e equipá-la; por outro deve ser também comunitária no sentido de garantir uma gestão participativa e democrática; e ainda deve ser pública como forma de garantir a abertura para o atendimento de melhor qualidade a todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, pressupondo, uma escola de qualidade, com professores de qualidade e currículo promissor.

Inspirando-se em Freire (2003) e DNFP (1993) percebemos que a educação de boa qualidade somente pode advir se os seus profissionais a exercerem tendo em consideração o sublime compromisso assumido no juramento no dia da sua graduação a quanto ao assumo da profissão de ser professor comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas facetas.

Portanto, analisando os pronunciamentos de Romão (2002), Freire (2003) e Borges (2013) em relação à qualidade de ensino, aduzimos que, somente estamos perante ‘boa qualidade de ensino’ quando conseguimos produzir e transmitir conhecimentos úteis, com significados, dinâmicos e actualizados e ainda que despertem a capacidade crítica e auto crítica dos aprendentes, como forma de produzir indivíduos socialmente livres, autónomos e capazes de interferir e fazer face diante de tudo que lhe seja imposto a resolver. Aduzimos igualmente que, para que haja educação de melhor qualidade é indispensável que os profissionais de educação sejam dotados de competências políticas, técnicas, éticas e estéticas rumo ao desenvolvimento humano e conseqüente bem comum, e que tudo isto pode-se concretizar na plenitude, graças a constante actualização do professor.

Falando concretamente do sistema educativo moçambicano e tendo em conta a realidade vivida hoje nas nossas sociedades no concernente a boa qualidade do ensino que passa necessariamente pela boa qualidade da formação do professor, inspirando-nos em Ussene (2012) percebemos que o nosso sistema educacional precisa de um redimensionamento da prática pedagógica, com vista à aquisição, por parte dos professores de novas metodologias de índole interdisciplinar, aberto, lúdico e criativo. Para tal, é importante a aposta na solidificação da formação inicial do professor, reforçada pela

contínua actualização dos seus conhecimentos, uma vez que, o mundo é dinâmico e que as pessoas estão obrigadas a acompanhar em todos os domínios esta dinamicidade.

Relativamente à questão da formação de professores e a qualidade de ensino, Demo (2002) ressalta que um bom professor precisa, indiscutivelmente, de actualizar e renovar as teorias e práticas de ensino e aprendizagem; precisa igualmente de aceitar as mudanças e inovações com o objectivo de oferecer aos seus aprendentes coisas melhores e actuais. Por isso, segundo Borges (2013) “não serve para ensinar o professor que não sabe aprender” (p. 87). Esta reflexão, remete-nos à compreensão de que no contexto do processo de ensino - aprendizagem com vista a uma boa qualidade do aprendizado, o professor deve servir de exemplo prático de quem sabe aprender para ensinar o seu aluno a aprender.

Já na visão de Freire (2005), não se pode falar da boa qualidade de ensino enquanto verificar-se baixos salários desta camada de profissionais, condições precárias de labor, bibliotecas empobrecidas e com obras descontextualizadas, falta de recursos didático-pedagógicos, falta de seminários de capacitações psico-pedagógicas, falta de planificação conjunta das aulas. É assim que diante desta realidade, Borges (2013) acredita que é “estudando, pesquisando, discutindo e buscando soluções para problemas da comunidade” (p. 88) que o professor pode desenvolver a sua consciência crítica e passar a assumir o seu verdadeiro papel de sujeito autor das acções, passando a reclamar por justiça pela sua capacidade de ser pensante e que sabe aprender a aprender para melhor ensinar.

Referindo-se ainda sobre a formação de professores com qualidade, e para boa qualidade de ensino, Pimenta (2005) diz que à didáctica contemporânea compete proceder a formação de professores com uma boa capacidade de leitura crítica da própria prática social de ensinar, partindo da realidade existente e realizando um balanço das iniciativas implementadas para a resolução de problemas levantados ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Dando continuidade à sua reflexão, o autor salienta ainda que, em qualquer sistema ou processo de ensino - aprendizagem a formação do professor, seja ela inicial ou contínua, requer uma especial atenção em todos os seus aspectos e níveis como forma de mantê-la actualizada para responder aos desafios da sociedade contemporânea e cada vez mais dinâmica.

Assim sendo, partindo do pensamento de Freire (2005), Pimenta (2005) e Borges (2013) percebemos que, para que o professor formado desempenhe a sua função com qualidade e com vista à satisfação dos desafios imposto pela sociedade a que se encontra a servir, é necessário que este professor conheça profundamente a concepção pedagógica que orienta a sua prática educativa e do seu compromisso com os alunos, pais, encarregados de educação e a comunidade em geral. Aliando-se a

esta percepção, Severino (1998) sublinha que um bom professor que tem por tarefa ensinar e educar deve estar em constante atenção, deve procurar ler o suficiente sobre as matérias a leccionar e pesquisar sobre a existência ou não de novas obras e/ou informações adicionais para incrementar no seu discurso; sempre que a oportunidade mostrar-se disponível, o professor deve procurar continuar os seus estudos como forma de engrandecer o seu nível académico profissionalizando cada vez mais e mais; o professor deve procurar perceber as ideologias e intenções das políticas educacionais e procurar olhá-las criticamente para saber opinar sobre elas assim como implementá-las; o professor não pode ser somente um receptor e consumidor, mas alguém que se sinta útil e elemento participante em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Falando sobre a questão da inclusão educacional e social dos alunos com necessidades educativas especiais importa referir que pretendemos evidenciar a necessidade de incluir-se no processo da formação de professores a componente de inclusão educacional, visto que, de acordo com a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (DMDH) (1990), os princípios que defendem a inclusão educacional no sistema de educação pretendem assegurar os direitos das pessoas com necessidades educativas especiais participarem aulas com os outros sem discriminação alguma e com os mesmos direitos, deveres e obrigações dos outros alunos considerados de normais, claro dependendo de caso para caso.

É mesmo partindo dos princípios da DMDH (1990) acima referido que Borges (2013) chama atenção aos gestores das escolas, aos professores, pais e encarregados de educação, parceiros e à comunidade em geral para a devida colaboração no sentido de olharem esta realidade como algo normal e sentirem-se participantes deste processo de inclusão educacional e social dos alunos com estas necessidades. A autora refere também que não se trata de uma realidade fácil, principalmente para os professores que irão lidar directamente com eles na sala de aulas, daí que ela argumenta que é necessário que seja propiciado aos professores suportes técnicos que os auxiliem a trabalhar com a camada de alunos em alusão.

No caso concreto de Moçambique, nos últimos tempos, tem-se visto a nível do sistema de educação, uma atenção especial dirigida aos alunos com necessidades educativas especiais. Ora, de acordo com Chambal (2011) lidar com esta camada de alunos deve-se crer que não é assim tão fácil como possa parecer. Primeiro porque, durante a sua formação, alguns professores não tiveram preparação adequada para lidar com estes; segundo, porque os outros alunos não os olham como alunos normais; terceiro, porque os próprios alunos com necessidades educativas especiais, enquanto não tiverem um

acompanhamento afectuoso na família e na escola, podem sentir-se discriminados e, conseqüentemente, auto-discriminarem-se.

E diante da realidade acima descrita, Chambal (2011) continua afirmando que, a questão da inclusão educacional em Moçambique ainda está à quem de desejar, tornando imperiosa se se pretende torná-la uma realidade nas nossas escolas a capacitação contínua dos professores, com vista a dotá-los de métodos e técnicas de como trabalhar com esta camada de alunos. Vale lembrar que, durante muito tempo, pouco ou mesmo nada era abordado sobre o assunto ao longo da formação dos professores. Entretanto, os mesmos professores, que nada tiveram de formação sobre esta realidade, hoje têm estes alunos em suas salas de aula. Ora, o que se pode esperar como resultado? Obviamente, o fracasso! Mas se o mesmo professor teve-se tido a oportunidade de passar por uma reciclagem, por exemplo, estaria minimamente preparado para enfrentar este desafio, mesmo podendo superar todas as dificuldades. Por isso é que Borges (2013) advoga que se pretendemos ter um sistema de educação inclusiva e de boa qualidade:

É necessário formar educadores e educadoras bem preparados para lidar com a diversidade e pluralidade de educandos presentes na sala de aula e, acima de tudo, preparados para criticar e redimensionar o currículo escolar, bem como as suas práticas pedagógicas. Educadores reflexivos, criativos e dinâmicos que busquem modificar o ambiente escolar para torná-lo menos opressor, numa acção colectiva e solidária (p. 94).

Corroborando ainda com Borges (2013), Mittler (2003) consubstancia que para dar aulas aos alunos com deficiência não precisa de um “Dom” basta sim a capacitação dos professores com métodos e técnicas adequadas para tal. Segundo este mesmo pensador o importante na profissionalização do professor é a sua participação em acções formativas que os ajude a despertar e/ou a desenvolver o respeito e a compreensão das diferenças e a dissemelhança na sala de aulas como um factor enriquecedor e não como um entrave para dificultar o seu trabalho. Deve-se também pensar na possibilidade da reestruturação das escolas existentes de modo a que sejam inclusivas, deve-se colocar por exemplo rampas nas entradas, existir pessoal de apoio disponível para os ajudar quando necessário, munir as salas de aulas de equipamento apropriado para as aulas, só para citar alguns exemplos, sem deixar de lado, a questão da valorização do próprio professor e melhoria das suas condições de vida e da sua família.

CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Neste capítulo pretendemos abordar temáticas ligadas a formação contínua, onde segundo Garcia (2013), todas as profissões requerem de um acompanhamento e o asseguramento de que os seus profissionais dominem devidamente a ciência, a técnica e a arte da mesma profissão. É assim que, é sempre importante a actualização dos seus conhecimentos, uma vez que a ciência não é estática, mas sim dinâmica. Para o autor em referência, a formação contínua de professores consiste essencialmente no desenvolvimento de uma actividade de maneira intencional com vista a contribuir para a profissionalização dos que se entregam a tarefa de educar as novas gerações.

Portanto, neste capítulo, a nossa atenção irá incidir no pensamento dos peritos das áreas sobre a percepção do conceito de formação contínua, os seus objectivos, paradigmas, modelos, princípios e modalidades da formação contínua de professores, onde nos servimos de entre vários autores, os seguintes: Garcia (2013), Imbernón (2014; 2010; 2004; 1998), Day (2004; 2001), Freire (2016; 2014; 2005; 2003), Cró (1998), Alarcão (2002; 1995), e Pacheco & Flores (2000).

Importa referir que antes de falar concretamente sobre a formação contínua de professores, iremos fazer uma superficial abordagem da formação inicial do professor, isto porque segundo Magalhães e Azevedo (2015) e Freire (1996) a condição de haver a continuidade e/ou permanente formação numa determinada profissão, é ter existido uma formação inicial, o que significa dizer que, somente pode beneficiar-se de uma formação contínua aquele que já passou por uma formação inicial.

Só para consubstanciar a razão de abordarmos neste capítulo alguma matéria sobre formação inicial de professores cingimo-nos também em Day (2005) e Campos (2002) por estes afirmarem que a formação contínua de professores surge como uma etapa subsequente à formação inicial. Por esta razão, achamos por bem referirmo-nos sobre esta acção, ainda que superficialmente, somente para enquadrar o essencial da formação contínua do professor 'que constitui o foco principal do nosso estudo.

2.1. Formação inicial de professores

A formação inicial do professor é uma actividade que já vem sendo, ao longo do tempo, praticada em instituições de natureza específica, normalmente por um quadro de pessoal devidamente especializado e mediante o seguimento de um currículo previamente delineado pelos órgãos

competentes. As instituições de formação de professores como uma instituição, cabe-lhe o cumprimento de 3 funções: (i) a função de formação e treino de futuros professores, como forma de assegurar uma preparação profícua e consoante as funções profissionais que o professor irá desempenhar na prática; (ii) a função de controlo da certificação ou permissão de exercício da profissão docente; e (iii) a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, agente de mudança do sistema educativo, e de contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (Garcia, 2013).

Recorrendo à Pacheco e Flores (2000), sobre a questão da formação inicial do professor, estes advogam que se trata do período correspondentes ao da preparação formal numa determinada instituição específica, onde o candidato ao professorado adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho da profissão que almeja abraçar. Por sua vez, Cró (1998) entende que a formação inicial de professores consiste no processo de inculcação nos aprendentes da profissão de técnicas e competências pedagógicas que lhes possam permitir implantar os currículos escolares. Já na perspectiva de Formosinho (2009), a formação inicial do professor tem em vista a proporção dos candidatos à profissão de professor, uma formação pessoal e social integrada de métodos, técnicas, atitudes e valores científicos, pedagógicos adequados para o exercício da função de docente.

Por sua vez, Garcia (2013) sustenta que as metas e finalidades na formação inicial do professor, circunscrevem-se no ensinar as competências ou conhecimentos do ofício de modos a que os alunos, futuros professores, sejam hábeis na função de docente. Além disso, a formação de professores deve contribuir para que os professores em formação se moldem como pessoas, percebam a sua responsabilidade no crescimento e desenvolvimento da escola e tenham uma atitude reflexiva sobre o seu desempenho na leccionação.

Com base nas diferentes perspectivas acima expostas, podemos depreender que: (i) há uma convergência das ideias sobre a formação inicial de professores, percebendo-se como uma actividade que visa dotar aos candidatos de técnicas e métodos de leccionação; (ii) as metas e finalidades da formação inicial de professores compreendem as dimensões de conhecimentos, artes, habilidades, competências, atitudes e disposições, constituindo estes os níveis e componentes do conhecimento profissional, que os professores em formação capitalizam com vista à sua implementação aquando do exercício da sua futura profissão de professor de forma continuada.

Portanto, como se pode verificar, a formação inicial constitui a aquisição e assimilação de ferramentas iniciais para o exercício de uma certa profissão, que no nosso caso é a docência. Ora, o profissional resultante desta acção formativa nunca deve pensar que os conhecimentos adquiridos são

suficientes para o exercício eterno da sua profissão, ele deve como afirma Borges (2013) continuar com a sua formação no decorrer de todo o exercício da sua profissão. É neste contexto, que de seguida passamos a descrever o processo da da formação contínua do professor com vista à sua profissionalização.

2.2. Contextualização da formação contínua de professores

Nos dias actuais, os sistemas de educação têm sido acompanhados por um grande processo de mudanças com vista à formação de profissionais capazes de tomar suas próprias decisões, tornando-se mais críticos e objectivos. De acordo com Imbernón (2001) vivemos numa época de muitas transformações, momentos de muitas incertezas, assim sendo, o profissional de educação deve estar sempre se inovando e se reciclando, para acompanhar as mudanças que vão ocorrendo na sociedade. Mas infelizmente de acordo com Freire (2010), o que tem ocorrido em muitas escolas e com muitos professores, incluindo alguns professores já antigos na profissão é que deixam de lado as acções de formação contínua, o que tem contribuído imensamente para a sua estagnação, visto que, ficam fechados e desatualizados, não conseguindo adaptar-se aos actuais desafios impostos pela sociedade.

Reflectindo ainda em relação às acções dos professores face à concretização das práticas das acções de formação contínua, Freire (2010) diz ainda que o professor mais do nunca, hoje ele precisa “estar no mundo, com o mundo e com os outros” (p. 57). E na mesma linha de pensamento deste autor, Barbosa (1996) refere que para a renovação da escola os seus membros devem preocupar-se com à sua abertura à renovação pedagógica, visto que, com base nesta renovação o professor cresce e amadurece seja na sua vida profissional assim como social. Por isso a formação docente não acontece apenas no processo inicial, mas sim, de foma contínua e permanente e onde o professor estiver, tendo sempre em conta as suas reais dificuldades e condições.

Assim, Tendo em consideração as abordagens aqui feitas sobre a questão da formação contínua, Imbernón (2010) afirma que, a educação nos dias de hoje somente mudará se os professores, que são a máquina mentora do processo, mudarem sem deixar de lado a mudança também do contexto da aplicação dessa educação, porque caso não haja mudança do contexto pode-se ter professores com alto nível de conhecimento e bem culturados, mas sem capacidades inovadoras pelo contexto não permitir tal inovação. Para elucidar esta posição, Imbernón (2010) refere que por muito tempo a profissão de professor caracterizou-se por ser individualista, mas actualmente a situação mudou, o ensino converteu-se em um trabalho colectivo passando o professor a ser colaborativo.

Em Moçambique a questão da formação contínua dos professores já vem sendo abordada já faz tempo, tanto é que de acordo com Diploma Ministerial nº 135/99 de 29 de Dezembro, a formação contínua refere-se a uma formação em exercício, que ocorre após a formação inicial, e que é desenvolvida por meio de programas dentro e fora das escolas, considerando diversas possibilidades, e que podem ser presenciais ou a distância. E de acordo com mesmo documento, foram instituídas as Zonas de Influência Pedagógicas como locais propícios para a concretização de tais acções formativas, mas que infelizmente pouco têm desempenhado este seu nobre papel como afirmam (Assane, Bonnet e Perez, 2016).

2.2.1. Percepções sobre o conceito de formação contínua de professores

Para falarmos da formação contínua do professor, recorremos primeiro à Ferreira (2004), para explicar o significado da palavra ‘continuada’. E segundo ele, a palavra ‘continuada’ significa ininterrupto, algo seguido ou contínuo. Então, partindo do significado dado por este pensador podemos inferir que, a formação contínua é um processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento profissional onde o professor vai adquirindo e actualizando os seus conhecimentos.

Tendo em consideração a explanação acima exposta, Nascimento (2003) corrobora afirmando que toda e qualquer actividade de formação de professores em exercício decorrente ou não nos estabelecimentos de ensino incluindo os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as actividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino que visem o enriquecimento pedagógico e científico do professor, são consideradas como sendo da formação continuada do docente.

Sem distanciar-se muito dos autores acima, Assane, Bonnet e Perez (2016) defendem que a formação de professores é a troca de experiências entre iguais de maneira a tornar possível a actualização em todos os âmbitos de intervenção educativa e como consequência, aumentar a comunicação entre todos os intervenientes do processo de ensino - aprendizagem tendo em consideração sempre as particularidades de cada uma das realidades vividas pelos professores.

Fazendo um cruzamento das ideias sobre a formação contínua versada por Assane, Bonnet e Perez (2016) com a de Santos e Silva (2009) que definem a formação contínua como sendo o conjunto de todas as formas deliberadas ou organizadas de aperfeiçoamento profissional do professor, que pode ser através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas de práticas profissionais,

podemos inferir que a referida troca de experiências entre iguais que aumenta a comunicação entre os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, é concretizada através de seminários, palestras, cursos de curta, média ou longa duração.

Como se pode constatar, partindo do cruzamento das opiniões de Assane, Bonnete Perez (2016) com a de Santos e Silva (2009) a formação contínua é um bom mecanismo de rompimento do individualismo, visto que, para a realização de uma formação que aumente a comunicabilidade, é necessário que a mesma seja colaborativa, por exemplo, para que existam grupos de professores comprometidos e responsáveis em acções de formação contínua, implica necessariamente um processo comunicativo compartilhado, pressupondo uma atitude dialógica, debates e de consenso comum, o que obrigatoriamente exige a interacção.

Somente para sustentar o pensamento acima sobre a importância da comunicação colaborativa no processo de formação contínua de professores, Imbernón (2010) sustenta que uma outra forma de romper com o individualismo na profissão do professorado, é desenvolvendo acções de formação contínua em que a metodologia de trabalho e o clima afectivo constituam os pilares do trabalho, pela capacidade do respeito a diferença, e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com carácter aberto e gerador de diversos dinamismo.

É nesta vertente que segundo Day (2001), a formação contínua, refere-se as acções ou eventos de ampla aprendizagem e previamente planeadas acreditadas e não acreditadas e distinguíveis das actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola. Para este mesmo autor, a formação contínua proporciona aprendizagem intensiva, periódica e planeada, pressupondo a existência de um líder com a função de facilitar e estimular a aprendizagem de forma activa e sobretudo colaborativa.

Por sua vez, Rodrigues e Ferrão (2006) dizem que as estruturas de formação contínua, são resultado de um projecto ou de uma política de formação em ligação com às necessidades de todo o género que aparecem na situação para a qual e na qual o projecto ou a política são definidos. O papel do formador neste caso consiste em controlar os cursos por ele organizados e os elementos da conjuntura que impõem as suas restrições às acções de formação.

Nesta linha de pensamento de Rodrigues e Ferrão (2006), Fernandes e Rodrigues (2005) sustentam que a formação contínua de professores tem sido apontada como um meio capaz de gerar novas reflexões e produzir novos sentidos na profissionalidade docente, profissionalidade esta, que não depende somente da vontade, interesse, empenho e expectativas educacionais, mas igualmente de

contingentes externos que podem provir dos novos desafios, das alterações curriculares e das lideranças. Para este autor, os professores que participam na formação contínua adquirem conhecimentos e atitudes pretendidas que aplicam na prática de modo a influenciar a aprendizagem e os resultados dos alunos e de outros professores da escola onde trabalham, ou não, com vista a melhorar a qualidade.

Numa outra perspectiva, referindo-se sobre o local por onde deve decorrer as acções de formação contínua, Day (2004) afirma que esta pode ser feita dentro ou fora da escola do beneficiário. Mas, devido à nova conjuntura, nos últimos tempos tem-se aconselhado numa formação contínua baseada, centrada, iniciada e proporcionada pelas próprias escolas, por serem menos onerosas e por constituir uma forma mais eficiente de abordar temáticas práticas da escola e de relevância imediata. Além disso, este tipo de formação, garante mais responsabilidade no processo de tomada de decisões em contextos mais próximos onde as decisões são implementadas.

E para sedimentar o pensamento de Day (2004) segundo o qual a formação contínua de professores deve ser proporcionada pela própria escola, Freire (2016) diz que a formação de professores deve consistir profundamente no saber necessário, naquilo que de facto diz respeito ao professor e tenha uma significância para ele, porque não basta o saber teórico, é necessário que haja uma junção do saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham, visto que, as condições materiais em que os alunos vivem condicionam a compreensão do mundo em que vive, a sua capacidade de aprender e de responder aos desafios que lhes são impostos.

De forma genérica, das ideias apresentadas em relação a percepção da formação contínua de professores, fica claro que estas acções formativas devem ser feitas de forma a colocar os professores como os principais agentes da sua própria formação. Percebe-se também que, a sua participação não pode ser por obrigação nem por medo de alguma represália, mas sim, por um desejo de sentir-se e estar sempre actualizado, sempre a busca de novos saberes, habilidades com vista à sua própria profissionalização e conseqüente bom desempenho na sala de aulas.

E finalmente como diz Libâneo (1999), percebe-se das ideias dos autores acima, que, o aperfeiçoamento contínuo do professor tem um efeito positivo no sistema escolar, quando contribui positivamente para a melhoria da qualidade da educação oferecida à população, para isso ela deve responder os problemas enfrentados pelos professores beneficiários, e estes por sua vez, devem saber aprender a aprender uns com os outros e de forma colaborativa, a partir do diálogo, troca de experiências e participação nas mais diversificadas acções formativas.

2.2.2. Objectivos da Formação Contínua de professores

De acordo com Cró (1998), a formação contínua tem por finalidade formar pessoas abertas à mudança de prática na educação e na intervenção educativa, que os adapte aos imprevistos, por isso, ela sustenta que, “se se quer que o educador e o professor beneficiem de conteúdos e de métodos de formação suficientemente variados, será necessária uma abertura a instituições de formação diversas e especializadas que assegurem o domínio da pedagogia das diversas disciplinas do currículo de formação” (p. 24). A autora diz ainda que deve-se traçar políticas obrigatórias que ampliem as possibilidades de formação contínua dos professores, mediante disponibilidades de contactos com instituições de investigação, pesquisa e extensão.

Baseando-se no pensamento de Cró (1998), Alarcão (1995) sustenta que deve-se formar professores conhecedores da ciência, para tal devem-se organizar cursos especializados na área de formação de professores com uma componente de ciências adequada às necessidades sentidas pela sociedade. Alarcão (1995) diz igualmente que as instituições de formação de professores devem-se tornar atractivas para os alunos que se formaram inicialmente, proporcionando-lhes formação mais do que contínua, permanente, adequada e útil à prática pedagógica. Ainda no mesmo limiar Alarcão (1995) afirma ser necessário a troca de experiência entre formadores de diversas instituições de formação de professores com vista à adequação de programas curriculares às necessidades específicas da formação tendo em consideração a realidade actual.

No concernente aos objectivos da formação contínua dos professores Casanova (2015) realça que estas acções, objectivam-se: (i) à satisfação das necessidades formativas dos professores com vista à concretização dos projectos educativos e curriculares das diferentes escolas e, conseqüente, a melhoria da qualidade e eficácia do ensino; (ii) o melhoramento da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem dos alunos; (iii) a promoção do desenvolvimento e desempenho profissional dos professores, na perspectiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares; (iv) a difusão de conhecimentos e capacidades orientados para a planificação e execução dos projectos educativos e curriculares como forma de optimização organizacional e promoção da autonomia das escolas; (v) a partilha de conhecimentos teórico-práticos e capacidades orientados para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Na mesma linha de pensamento de Casanova (2015), Pacheco e Flores (2000) apresentam os seguintes objectivos da formação contínua para os professores do ensino básico e secundário:

melhoria das competências profissionais dos professores nos mais diversos domínios da sua actividade; incentivo dos professores para a participação activa na inovação educativa e na melhoria da qualidade de educação e do ensino; aquisição de novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educacional.

Ainda se referindo dos objectivos da formação contínua de professores, Tardif (2002) afirma que a formação contínua e continuada objectiva-se a evoluir progressivamente os conhecimentos profissionais tanto os teóricos assim como os práticos dos professores. Acrescentando o pensamento deste autor, Freire (1996) sustenta que, a formação continuada tem como objectivo incentivar a apropriação por parte dos professores dos seus saberes rumo a uma autonomia que o leve a uma prática crítico-reflexiva sobre os fenómenos que vão acontecendo ao longo de todo o processo de ensino – aprendizagem.

Complementando os objectivos da formação contínua propostos por Tardif (2002) e Freire (1996), Silva (2011) consubstancia com os seguintes objectivos: aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor mediante uma educação permanente; proporcionar mudanças no fazer pedagógico do professor, bem como na cultura escolar; dota o professor de capacidades para participar e planejar novas práticas de gestão e participação democrática; ajudam os professores a ressignificar as práticas dos professores.

Já para o caso concreto de Moçambique, de acordo com o Diploma Ministerial nº 135/99 de 29 de Dezembro as acções formações contínua objectivam-se à promover e estimular o aperfeiçoamento pedagógico dos professores; garantir a melhoria da qualidade de ensino mediante apropriação de técnicas e métodos de ensino actualizados, dotar os professores de capacidades para a elaboração e publicação de brochuras em revistas pedagógicas sobre experiências avançadas de ensino; e potenciar os professores em conhecimentos sobre criação de microprojectos direccionados a aquisição de bolsas de estudo e conquista de parcerias com outras instituições com vista a troca de experiências. E tudo isto, tem como local de excelência da sua prática às ZIP.

Como se pode notar, os autores acima apresentados convergem quanto aos objectivos da formação contínua de professores, uma vez que, segundo eles as acções de formação contínua visam essencialmente acompanhar os professores no exercício da sua profissão, mediante à actualização e ampliação dos seus conhecimentos bem como os métodos e técnicas do processo de ensino - aprendizagem com o fim último de melhorar a qualidade do seu desempenho profissional. Objectiva-se também ao aperfeiçoamento da prática socioprofissional por parte do professor, visto que, estas acções para além de melhorarem o desempenho profissional do professor na sala de aulas, melhora

também o ser do próprio professor como pessoa, na medida em que graças às acções de formação contínua que vai tendo consegue responder os desafios que a sociedade lhes impõe nos mais diversos âmbitos.

2.2.3. Paradigmas de Formação Contínua

São vários os autores que abordam dos paradigmas da formação contínua de professores, notabilizando-se Zeichner (1983), que se refere de quatro paradigmas principais, nomeadamente: o primeiro é o tradicional-artesanal em que a maior preocupação reside numa formação sólida que consiste no domínio dos conteúdos a ensinar, fortificada pela aprendizagem prática na escola. Trata-se de um paradigma centrado na relação entre o mestre e aprendiz onde o ensino é visto como uma arte e o professor é o artífice, sendo que, o conhecimento é construído por tentativa e erro.

O segundo é o comportamentalista, que assenta numa epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista. Este paradigma defende que o professor é o executor do conjunto de decisões previamente estabelecidas. E o sucesso do professor é medido pelo nível de domínio das técnicas que usa durante a prática profissional.

O terceiro paradigma é o personalista que segundo Zeichner (1983) consiste numa formação baseada nas necessidades dos futuros professores assim como numa forma de desenvolvimento do adulto. Esta formação implica um processo de maturidade psicológica, pelo que requer a participação activa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações, isto porque, a formação de professores à luz deste paradigma, proporciona o desenvolvimento individual do futuro professor, o que o permite enfrentar as diversas situações didácticas.

Finalmente o quarto paradigma que é o investigativo, é baseado na pesquisa e parte de uma concepção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. De acordo com Tardif e Raymond (2000), neste paradigma, o professor desempenha um certo papel no seu percurso de formação, uma vez que, implica um processo de consciencialização de crenças e de teorias e a análise das consequências das suas decisões no desenvolvimento profissional. Portanto, segundo este paradigma, quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas acções e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade de o professor poder controlar e modificar, quer as acções, quer os constrangimentos. É neste contexto que, surge o professor como investigador e prático-reflexivo.

Um outro conceituado pensador que fala dos paradigmas de formação contínua de professores é Eraut (1987) que faz referência também a quatro paradigmas: o da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas, onde: o paradigma da deficiência, defende que um professor pode apresentar lacunas de formação devido à sua desactualização da formação inicial acompanhada de falta de competências práticas. Neste caso, a formação contínua aparece como uma acção de preenchimento de saberes e destrezas a necessidades tidas como prioritárias.

O outro paradigma é do crescimento, que se refere à formação contínua do professor numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional, trata-se da valorização da experiência pessoal e profissional do professor que assume um papel activo em todo o processo da sua formação.

O terceiro paradigma é o da mudança que defende que a formação é perspectivada como um processo de negociação e colaboração dentro da escola e em função da necessidade de reorientação dos saberes e competências do professor. E finalmente o último é o paradigma de soluções de problemas, segundo o qual a escola é o local onde emergem e são solucionados da melhor forma possível os problemas diagnosticados pelos professores como actores que intervêm directamente nas questões educativas reais.

Portanto, analisando os paradigmas acima apresentados, Eraut (1987), Pacheco e Flores (2000) dizem que quanto à finalidade da formação, seja o paradigma baseado na competência da deficiência, assim como o assente na solução de problemas, a formação contínua de professores tem em vista o aperfeiçoamento do professor e a melhoria da qualidade de educação nas escolas. Contudo, a diferença entre estes paradigmas reside na fonte justificativa da formação e a sua credibilidade extrínseca ao professor ou à escola para o primeiro paradigma e intrínseco para o segundo paradigma. Relativamente aos paradigmas baseados no crescimento de novas potencialidades próprias e no processo de mudança, ambas visam a reorientação do professor e da escola, e a sua diferença assenta no seu carácter intrínseco para o paradigma do crescimento ou extrínseco para o paradigma de mudança.

Numa outra perspectiva, Demailly (1990) distingue também quatro paradigmas de formação contínua de professores, em que, o primeiro é o universitário, que defende que, a relação simbólica que se estabelece entre formador e o formando é idêntica à que os profissionais liberais estabelecem com os seus clientes. O segundo é o escolar, que defende que, o ensino é organizado por uma instância exterior, socialmente legitimada, que se encarrega pela transmissão de saberes.

O terceiro é o contratual, que defende que os dispositivos de formação contínua de professores emergem de negociações de carácter económico e/ou pedagógico. Finalmente o quarto denominado interactivo-reflexivo, defende que o poder pertence aos profissionais que mobilizam os recursos técnicos e científicos necessários para a produção de saberes pertinentes.

Por sua vez Nóvoa (2002) classifica os paradigmas de formação contínua de professores em dois grupos: sendo que, o primeiro chama-o de estruturante que comporta o paradigma tradicionalista, comportamentalista, universitário e escolar, organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores. O segundo é o construtivista que comporta o paradigma personalista, investigativo, contractual, interactivo-reflexivo, que tem como base uma reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulamentação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Posta a descrição dos paradigmas de formação contínua de professores acima, importa referir que, fazendo um cruzamento entre elas, não há dúvidas, que não existe um que seja o melhor que os outros, visto que cada um dos diferentes paradigmas acima indicados influencia de forma directa ou indirectamente nos conteúdos, métodos, técnicas e estratégias para formar os professores. Por isso, o importante é que o responsável pela projecção das acções de formação contínua, saiba enquadrá-la em um dos paradigmas acima descritos, tendo sempre em conta os objectivos que pretende alcançar com a tal formação.

2.2.4. Modelos de formação contínua de professores

Antes de descrever os modelos de formação contínua dos professores, Pacheco e Flores (2000) dizem que, para o alcance dos objectivos da formação contínua dos professores deve-se obedecer a três critérios dos quais, pessoal que procura responder a necessidade de auto-desenvolvimento do professor visto que a formação contínua, enquanto acção de desenvolvimento profissional, objectiva o alcance de níveis mais elaborados do conhecimento da realidade; o profissional que procura responder as consideradas necessidades profissionais individuais² assim como as de grupo³; e organizacional que procura responder as necessidades contextuais da escola que tem a ver com a melhoria do sistema educativo em geral e as formativas com a finalidade de responder à desactualização da formação inicial do professor.

² Satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular.

³ Sentido de pertença a um determinado grupo profissional, partilhando uma cultura comum.

No que concerne aos modelos de formação contínua de professores, Pacheco e Flores (2000) defendem a existência de três modelos, dos quais, o administrativo, o individual e o de colaboração social. Para eles, o primeiro modelo pressupõe a existência de um plano de formação e realizada segundo as necessidades da organização interessada do que concretamente com as necessidades pessoais e profissionais dos professores. Neste modelo de formação, não se registam respostas concretas às necessidades dos professores e não incide directamente na prática lectiva do professor. Aqui, o professor é pura e simplesmente um receptor passivo e o que conta mais é a sua presença e não a sua participação. Como se pode denotar, este é claramente o modelo de formação de professores que se enquadra na lógica de desenvolvimento do sistema educativo que tem por finalidade preparar professores para as mudanças desejadas ou para a inovação tecnológica.

O segundo modelo que é o individualista, defende a existência da autoformação e da heteroformação, onde no primeiro caso, cada professor é o sujeito e o objecto da própria formação e no segundo trata-se de um conjunto de professores que identificando diversos problemas na sua actuação, desenham projectos formativos, dinamizados por um formador que igualmente é professor. A intenção deste modelo de formação, é de responder às necessidades que os professores vão identificando durante a sua actividade e que para ultrapassá-los carecem de um processo formativo que lhes leve a uma mudança significativa. É um modelo de formação essencialmente centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores.

O terceiro e o último modelo diz respeito a colaboração social ou então de parceria e de ligação das escolas às instituições de ensino superior e/ou de 'aprendizagem cooperativa'⁴. Este modelo resulta da interacção entre os modelos administrativo e individual, partindo do princípio de que a formação de professores envolve muitos actores, destacando-se os professores que participam directamente e são responsáveis pelo processo formativo; as instituições de ensino superior e as de aprendizagem cooperativa, que são as possuidoras da legitimidade conceptual e metodológica por mérito para organizarem a formação nas escolas.

Como se pode ver, partindo dos três modelos de formação contínua de professores apresentadas por Pacheco e Flores (2000) percebe-se que, independentemente do modelo organizacional, a formação contínua deve ocorrer como resultado das necessidades formativas dos professores. Percebe-se igualmente que a mesma resulta do equilíbrio entre as necessidades do sistema de educação e as necessidades pessoais e profissionais dos professores. Os autores finalizam a sua abordagem sustentando que a formação contínua dos professores deve potencializar a cooperação dos mais

⁴ Que na realidade moçambicana, assemelha-se às Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) que em algum momento ir-se-ão tratar no estudo em questão.

diversos intervenientes no sistema educativo e na realização de projectos de investigação-acção-formação orientados para o desenvolvimento profissional do professor.

Por sua vez, Nóvoa (1991) defende que a formação contínua de professores deve ser baseada na investigação e na reflexão. Para a sua execução propõem dois modelos à saber: primeiro são os estruturantes, que são aquelas acções de formação contínua organizadas previamente a partir de uma certa lógica de racionalidade científica e técnica. Segundo são os construtivistas, que de acordo com o autor, partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho, isto é, tratam-se daquelas formações que a sua planificação e execução funda-se nas realidades dos beneficiários. Portanto, na opinião deste pensador, o modelo construtivista é mais apropriado para as necessidades dos docentes, uma vez que o mesmo contempla e inspira-se nas vivências dos professores a que se destinam as formações contínuas.

Falando mais sobre os modelos de formação contínua de professores, Wallace (1999) refere-se de três: o artístico, o tecnicista e o reflexivo. Onde segundo Zeichner (1983) e Altet (2001), o modelo artístico que também pode-se chamar de modelo craft, artesanal ou modelo do professor mago, visa a formação do professor como um processo de aprendizagem construído através da observação e da imitação, e de um conjunto de tentativas e erros das técnicas de ensino de um mestre experiente. Portanto, neste modelo, o conhecimento derivado da experiência do professor formador ocupa um lugar privilegiado acima dos saberes teóricos, uma vez que, este professor formador, ao longo deste processo, desempenha o papel de conselheiro, de fonte das técnicas de ensino por si testadas ao longo da sua prática pedagógica.

O segundo modelo é o tecnicista, que também é conhecido como racionalidade técnica, em que de acordo com Schon (2000), este modelo fundamenta que os resultados dos estudos científicos são consequência da prática de ensino do professor, e a própria formação do professor. Na mesma linha de pensamento de Schon (2000), Wallace (1991) sustenta que a aplicação da ciência é uma reacção às abordagens não-científicas na formação contínua de professores, isto porque, os problemas relacionados ao ensino podem ser resolvidos cientificamente. Já o terceiro e último modelo, é o reflexivo caracterizado pela combinação do modelo artístico com o das ciências aplicadas, dando mesma relevância tanto à experiência quanto à base científica da profissão.

2.2.5. Princípios de formação contínua de professores

Quanto aos princípios de formação contínua de professores Pacheco e Flores (2000) afirmam a existência de seis princípios que a seguir descrevemos. O primeiro referencia que a formação contínua deve ter em consideração a pluralidade de actividades profissionais do professor⁵. Para os autores, num sistema onde predomine o individualismo do professor é impossível optar por sistemas de formação que conduzam a resolução de problemas, que é o que acontece nos dias hodiernos em muitas das escolas e em particular na ZIP em estudo. Os autores continuam afirmando que uma formação contínua é somente realizável se os professores se conhecerem uns aos outros e reconhecerem-se como possuidores de capacidades para abordar problemas que lhes são comuns.

O segundo princípio postula que a formação contínua deve proporcionar o saber ensinar e saber-fazer necessário para possibilitar um ensino ao serviço da aprendizagem. Trata-se do reconhecimento aos professores como os autores da formação concebida para resolução das dificuldades que surgem no seu dia-a-dia profissional com vista a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

O terceiro princípio refere que a formação contínua de professores deve apoiar-se na conjugação da prática lectiva com o esclarecimento teórico que a fundamenta, em outras palavras, a teoria orienta a prática, o que faz com que a prática constitua o suporte da teoria. O quarto princípio diz que a formação contínua deva ser percebida como um processo de valorização dos aspectos inerentes ao professor enquanto pessoa.

O quinto princípio é relativo à contratualização da formação, e preconiza que a formação enquanto contrato é uma forma de auto-responsabilização do professor, ou seja, mais do que uma obrigação administrativa ou imperativa para progredir na carreira, a formação deve desenvolver-se numa lógica de responsabilização profissional em que os professores individualmente ou colectivamente, definem os caminhos que pretendem seguir.

O sexto princípio estabelece que a formação contínua deve constituir um princípio regulador da sua própria organização, o que significa dizer que, cada um dos professores deve sentir-se um verdadeiro profissional e deve entender a formação contínua não como sendo uma obrigação administrativa, mas sim como uma necessidade permanente com vista à melhoria do seu desempenho profissional objectivada ao alcance dos desejos educacionais.

⁵ Leccionar matérias, respeito pelo horário, diálogo permanente com os alunos e encarregados de educação, partilha dos problemas da profissão com outros colegas professores.

Analisando a ideia de Pacheco e Flores em relação aos princípios de formação contínua de professores, percebe-se que a sua colocação em prática depende essencialmente de formações organizadas em função de um projecto pessoal e compartilhado profissionalmente assim como de formações realizadas na base do reconhecimento e da problematização de dificuldades no domínio do saber e de competências, respondendo assim, os objectivos profissionais do professor.

Sem distanciar-se muito de Pacheco e Flores (2000), Estrela e Estrela (2006) apresentam sete princípios de formação contínua de professores a serem obedecidos de maneiras a que a acção formativa logre sucesso, dos quais: o primeiro princípio é o da autonomia, defende que a formação contínua deve possibilitar ao professor o exercício da reflexão e da autonomia, principalmente no que tange às questões oriundas da prática educativa. O segundo é o da realidade que defende que compete à formação contínua trabalhar as questões atinentes ao contexto real dos professores, impulsionando-os a reflectir sobre sua profissionalidade. O terceiro é o princípio da motivação, que refere que, quando a formação incide numa perspectiva de desenvolvimento profissional, tem condições de visualizar as necessidades dos professores com vista à aquisição e aprofundamento das suas competências.

O quarto princípio de acordo com os mesmos autores é o da articulação dialéctica da teoria e da prática, onde a formação deve abordar a relação entre a teoria e a prática numa perspectiva dialéctica, por forma a possibilitar o avanço conceitual e prático. O quinto é o princípio da participação e cooperação, que ressalta a importância dos trabalhos nas acções de formação contínua de professores serem concebidos numa visão de grupo, onde a cooperação e as partilhas sejam integradas num projecto comum, podendo agregar novos projectos.

O sexto princípio considerado do contrato aberto, caracteriza-se por alertar pela necessidade de se estabelecer, claramente um contrato entre investigadores e formadores que possibilite regular as relações entre os membros do grupo de formação. Estes autores reforçam ainda que, a avaliação e a regulação de cada um dos intervenientes deve ser definida de forma antecipada para que cada um esteja ciente dos seus direitos, deveres e obrigações.

Finalmente temos o sétimo princípio, que é o do isomorfismo, que considera que, sempre que for necessário, é importante que se faça uma investigação sobre a formação contínua, no intuito de se perceber o que os professores desenvolvem e pensam sobre a formação, isto porque, pode dar-se o caso dos professores por exemplo participarem em certas acções formativas, mas que no seu interior aquela acção formativa não represente nada e está presente somente por temer represálias. Portanto estas investigações são importantes porque permite perceber o nível de satisfação dos beneficiários.

Fazendo um cruzamento entre os princípios de formação contínua propostos por Pacheco e Flores (2000) e por Estrela e Estrela (2006), encontramos uma congruência naquilo que constitui a essência dos seis princípios por estes enunciados, a diferença é que os primeiros enunciam seis, e os segundos sete. Portanto, Pacheco e Flores (2000), não referem do princípio do isomorfismo, ao passo que Estrela e Estrela (2006) sim.

Assim, da abordagem feita sobre o isomorfismo, achamos pertinente este sétimo princípio por preconizar a realização de investigações sobre as acções de formação contínua proporcionadas aos professores com vista a apurar o nível de satisfação dos professores em relação a estas formações. De facto, em certas escolas pode-se dar o caso de haver acções formativas, mas que infelizmente não satisfazem às necessidades dos beneficiários porque por exemplo, estas não resultaram das reais dificuldades destes beneficiários. Então, a realização destas investigações permitirá que se tenha o conhecimento dos efeitos destas nos beneficiários.

2.2.6. Modalidade de formação contínua de professores

De acordo com Pacheco e Flores (2000) existem diversas modalidades de formação contínua de professores como são os casos de participação em cursos de longa ou curta duração, frequência de uma certa disciplina no ensino superior, participação em seminários, oficinas ou projectos e círculos de estudo. Ainda sobre este aspecto, Casanova (2015) faz referência aos cursos de formação, oficinas de formação; círculos de estudos; acções de curta duração e estágio e/ou projecto. Por sua vez, Araújo e Reis (2014) designam as seguintes modalidades: pesquisas, grupos de estudos, leituras, especializações, mestrados e doutorados.

Falando ainda sobre as modalidades de formação contínua de professores, Estrela (2003) à semelhança dos autores acima, refere que estas acções podem decorrer sob forma de cursos de formação de curta, média ou longa duração, módulos de formação, frequência de disciplinas singulares no ensino médio ou superior, seminários de capacitações, oficinas de formação, estágios profissionais, projectos e círculos de estudos, dependendo sempre dos objectivos que se pretendem alcançar.

Tomando em consideração a reflexão de Pacheco e Flores (2000), Estrela (2003), Casanova (2015) e Araújo e Reis (2014), nota-se uma convergência sobre as modalidades de formação contínua de professores. Com efeito, embora cada um aborde de maneira diferente, todos cruzam quanto ao significado de cada uma das modalidades. É importante referir que o uso de qualquer uma destas

modalidades está dependente de vários factores, como é o caso dos paradigmas, princípios, estratégias valorizadas nos locais de formação e ainda as mais distintas perspectivas de construção da trajectória de formação de cada professor. O importante a considerar é que todas as modalidades aqui referidas objectivam-se à concretização do objectivo final da formação contínua, que é, a busca, actualização e o aperfeiçoamento constante do conhecimento com vista o desenvolvimento profissional de um determinado profissional.

Falando ainda sobre a questão das modalidades de formação contínua, e, tendo em conta os objectivos da mesma formação contínua de professores, Cró (1998) refere que todo e qualquer fazedor da educação enquanto professor, deve estar em busca contínua de conhecimento e capacitação com vista a sua actualização.

Após a apresentação das várias modalidades de formação contínua de professores, percebemos haver muita coincidência entre os diversos autores, destacando para as seguintes modalidades: cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudo, estágios e projectos. Assim sendo, consideramos pertinente explicar em que consiste cada uma destas modalidades, veja-se a seguir:

De acordo com Freire (2006), os cursos de formações constituem modalidades de formação contínua que têm por finalidade e função a aquisição, actualização, alargamento e o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos e as devidas competências profissionais especializadas. Para o mesmo autor, constituem também momentos em que os professores mais novos aproveitam para colher experiências dos professores mais velhos e experientes. Ainda segundo este autor, a esta modalidade cabe os colóquios, congressos, simpósios, jornadas e outras iniciativas que se possam organizar em função de uma temática com a finalidade de potenciar os beneficiários de conhecimentos.

Referindo-se à Oficina de Formação, Estrela e Estrela (2006) salientam que se trata de uma modalidade de formação contínua que tem por finalidade a concepção, construção e operacionalização seja de metodologias e técnicas assim como de instrumentos, recursos e produtos pedagógicos e/ou didáticos com vista a resolução de problemas concretos e devidamente identificados na escola ou da sala de aula a que pertencem os respectivos beneficiários da acção formativa.

Sustentando a ideia de Estrela e Estrela (2006), Estrela (2003) acrescenta que, no processo de aperfeiçoamento da intervenção educativa dos formandos, deve-se sempre assegurar a aplicabilidade e a funcionalidade das metodologias e materiais usados como instrumento de

formação, deve-se também assegurar o desenvolvimento de uma reflexão bastante cuidada sobre os procedimentos conexos e envolvidos no processo de formação. Segundo as autoras acima, esta modalidade, caracteriza-se por ter estreita ligação entre conhecimento e seu aprofundamento prático. A mesma inclui sessões presenciais, conjuntas e trabalho autónomo.

Em relação ao círculo de estudos Libâneo (2004) diz ser uma modalidade de formação contínua com a finalidade de questionar as realidades educativas, seja do sistema educativo assim como da escola e da sala de aula. O autor reafirma que se trata de uma modalidade que permite a escolha de princípios, procedimentos e instrumentos pedagógico-didáticos susceptíveis de gerar mudanças profissionais positivas. Esta modalidade privilegia o debate, a discussão, a interacção e a investigação.

Por sua vez Silva (2011) considera o estágio como uma modalidade de formação contínua que tem por finalidade o desenvolvimento e o aperfeiçoamento prático de procedimentos, metodologias e técnicas centradas na realidade dos diferentes domínios da vida escolar. Já o projecto é a modalidade que tem por finalidade o desenvolvimento de metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar. Caracteriza-se por servir-se da interacção social e disciplinar para resolver problemas ou desenvolver planos de acção, incremento do trabalho cooperativo interdisciplinar e o aprofundamento da relação entre o saber e o fazer e a aprendizagem e a produção.

Como podemos ver, quando falamos sobre as modalidades de formação contínua de professores, somos remetidos às mais diferentes formas pelas quais podemos adquirir, actualizar e aperfeiçoar os nossos conhecimentos. Ademais, como acabamos de ver na descrição de algumas delas, estas modalidades não são de algum modo fixas, elas variam dependendo dos factores, paradigmas, princípios, perspectiva do professor e as estratégias valorizadas no local de formação. É importante salientar que entre estas modalidades não existe uma que seja mais importante que a outra, uma vez a aplicação de cada uma delas, está dependente de um determinado contexto e que este, varia pela razão que motiva a submissão a acções de formação contínua tendo em conta a realidade de cada caso.

2.3. O Sector pedagógico na formação contínua de professores

Em todos os níveis de ensino, o sector pedagógico é o coração de qualquer instituição de ensino, visto que é aqui onde normalmente encontram-se disponível o percurso escolar e ou académico de todo o aluno e não só, mas também, o director adjunto-pedagógico é o personagem que lida directamente com os alunos e os professores e ainda é responsável por coordenar todo o processo de

ensino – aprendizagem, desde a organização das turmas, distribuição dos professores e cargas horárias por disciplinas, velar sobre o cumprimento do programa de estudo e controlar o processo de avaliações e exames, o funcionamento dos grupos de disciplina (Souza, Seixas & Marques, 2013).

Como vimos em Souza, Seixas e Marques (2013), o sector pedagógico desempenha um papel muito importante ao longo de todo o processo de ensino – aprendizagem, e é por isso mesmo que Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) referem que este sector tem como principais atribuições:

Prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interactivo com os alunos. Há lugares onde a coordenação se restringe à disciplina em que o coordenador é especialista; em outros, a coordenação atende as todas as disciplinas (p. 466).

Para sustentar a ideia de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) em relação às atribuições do sector pedagógico, recorreremos ao Regulamento do Ensino Secundário Geral (2010) em vigor em Moçambique, o qual, no seu artigo 20, estabelece como competências do director-adjunto-pedagógico:

Dirigir o Conselho Pedagógico; Coadjuvar o Director da Escola nas suas funções, especialmente nas visitas às aulas e na assistência aos restantes trabalhos escolares de carácter pedagógico; organizar e controlar o cumprimento dos planos de estudo e programas de ensino; Dirigir a elaboração dos horários do ano e a distribuição do serviço docente e extra-docente; assistir às reuniões dos grupos de disciplina, sempre que oportuno; apresentar ao Director da Escola dados sistematizados do aproveitamento por disciplinas, turma, professor e classe; propor medidas correctivas para melhoramento constante do rendimento pedagógico; propor ao Director da Escola, o aperfeiçoamento pedagógico dos professores; organizar o serviço de exames e de avaliação pedagógica da escola e gerir os aspectos pedagógicos da escola (p. 16).

Conjugando as ideias de Souza, Seixas e Marques (2013) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e cruzando com o Regulamento do Ensino Secundário Geral (2010) aduzimos que na verdade o sector pedagógico tem um papel preponderante ao longo de todo o processo de ensino – aprendizagem e consequente formação contínua de professores. Com efeito, segundo estes autores, para que o processo de ensino – aprendizagem decorra sem sobressaltos, o professor precisa de uma assistência didáctico-pedagógica que é uma das competências do DAP, de acordo com o regulamento do ensino secundário geral. Daí que esta assistência constitui uma acção de formação contínua, visto que, a partir daqui, pode-se notar uma lacuna no professor assistido e sentir-se a necessidade de submetê-lo a uma formação.

CAPÍTULO III: A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A questão da supervisão pedagógica dos professores é algo que já vem sendo analisado há muito tempo. Segundo Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2004), a supervisão foi quase sempre vista como sendo um meio de controlo e de inspecção dos professores, mas com o andar do tempo e sobretudo com o aparecimento dos diversificados modelos de supervisão, ela passa a ser uma actividade democrática. Os autores referem ainda que a colaboração e a reflexão constituem elementos integrantes do processo da supervisão e criam relações colegiais entre as partes integradas tornando igualmente um meio importante na formação contínua de professores, sobretudo os que estão em fases iniciais. Neste capítulo, iremos abordar esta temática com vista a mostrar a tamanha importância que este meio de formação contínua tem no processo de desenvolvimento profissional do professor.

3.1. Percepção do conceito e factores de Supervisão Pedagógica

Neste subcapítulo iremos focar a nossa abordagem à percepção do conceito de supervisão e supervisão pedagógica e dos factores que impulsionam a realização das acções de supervisão pedagógica. Para tal, nos auxiliaremos dos autores como Gaspar, Seabra e Neves (2012), Alarcão e Roldão (2008), Nerice (1990), Oliveira-Formosinho (2002), Nivagara (2005) e Niquice (2009), só para citar alguns exemplos.

3.1.1. Percepção de conceito de supervisão pedagógica

Para falar da supervisão pedagógica na formação profissional do professor, iniciamos a nossa abordagem descrevendo algumas percepções sobre o conceito de supervisão. É assim que segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012), o termo supervisão é composto por duas palavras, sendo “super” e “visão”. Neste contexto, para estes autores o primeiro significado de “super” quer dizer “olhar de ou por cima”, aceitando, deste modo uma visão global sobre alguma coisa. Portanto, partindo desta interpretação, quando falamos da supervisão, deve-se olha-la sempre como forma de orientação e monitorização das práticas de uma determinada profissão.

Por sua vez, Alarcão e Roldão (2008) alertam que:

A natureza da supervisão surge com a função de apoiar e regular, preparando para a actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade; a observação crítica; a problematização e a pesquisa; o diálogo; a experiência de diferentes papéis; o relacionamento plural e multifacetado; o autoconhecimento relativo a saberes e a práticas (p. 57).

Na mesma linha de pensamento de Alarcão e Roldão (2008), Nerice (1990) refere que:

A supervisão é o serviço de assessoramento de todas as actividades que tenham influência no processo de ensino – aprendizagem, visando o seu melhor planeamento, coordenação e execução; para que mais eficientemente sejam atendidas as necessidades e aspirações do educando e da comunidade, bem como mais plenamente sejam efectivos os objectivos gerais da educação e os objectivos da Escola (p. 28).

Complementado a ideia dos autores acima, Oliveira-Formosinho (2002) conceitua a supervisão como sendo “apoio à formação, tendo da formação uma concepção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino – aprendizagem, a sala de atividades e a escola, a sociedade e a cultura” (p. 116).

Partindo das explanações dos autores acima, compreendemos então, que o processo de supervisão não se encerra em si mesmo, visto que, tem como objectivo final a promoção do desenvolvimento profissional dos praticantes de uma dada profissão, que para o caso do presente estudo, refere-se a figura do professor. Sendo que, a partir deste momento passamos a descrever a percepção de alguns autores sobre a supervisão pedagógica, por ser esta que está ligada ao desenvolvimento profissional do professor.

Na percepção de Oliveira-Formosinho (2002) a supervisão pedagógica é um processo sistemático em que um professor menos experiente, recebe apoio, suporte e orientação de um outro professor mais experiente e especializado para fazer a sua aprendizagem profissional, através de um diálogo e uma abertura deliberada aos intervenientes e à cultura envolvente. Segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012), a supervisão pedagógica é um conjunto de saberes interligados e ordenados num todo complexo que procura encontrar formas e definir estratégias para tornar os referidos saberes acessível aos alunos. Para este pensador, para que estes saberes se tornem acessíveis aos alunos é fundamental compreender as condicionantes e os contextos que influenciam as práticas educativas.

Por sua vez, Nivagara (2005) diz que no âmbito da formação de professores, a supervisão é percebida como sendo um processo, uma acção de monitoria e avaliação sistemática da prática pedagógica, mediante procedimentos de reflexão e de experimentação. Nesta perspectiva, na visão de Niquice (2009), a supervisão pedagógica pode ser vista como um processo na medida em que o termo processo, por si só, remete-nos à percepção de uma acção decorrente de forma contínua e devidamente planificada que se espera que tenha como resultado a mudança, mudança esta, que é

necessária em quase todos os domínios da vida social, política, cultural, científica assim como na esfera educacional.

Consubstanciando o pensamento de Niquice (2009), Alarcão e Tavares (2003) referem que “a supervisão de professores é o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Ainda no mesmo limiar, Pinto, Lapo, Guedes e Trindade (2011) reafirmam que, a formação de professores deve ser percebida como sendo um processo sistemático e contínuo. Daí que a questão de supervisão assume um papel cada vez mais importante na formação ao longo da vida profissional do professor, pelo facto da mesma finalizar-se à “optimização da qualidade de intervenção pedagógica do professor assente numa relação de entreajuda, proveniente da interacção estabelecida entre os ‘protagonistas’ no contexto em que o acto supervisivo se desenrola” (p. 18).

Partindo das abordagens dos autores acima apresentados, que reflectem sobre a questão da supervisão e supervisão pedagógica pode-se perceber que, este processo exige entrega, envolvimento, humildade, paciência, cordialidade e sobretudo espírito de partilha, onde assumisse o supervisor como o principal elo de ligação entre todos os agentes educativos. É por estas razões que Vieira (2006) salienta que actualmente a supervisão tende a ser vista como “uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação” (p. 39). Portanto, genericamente, por supervisão pedagógica pode-se compreender como um processo de trabalho complexo com professores e todos outros intervenientes do processo de ensino – aprendizagem, que tem por finalidade melhorar à prática profissional dos professores como forma de promover o seu desenvolvimento profissional.

Numa outra perspectiva, Niquice (2009) considera que na actualidade a supervisão pedagógica constitui uma acção de tamanha importância ao longo do processo de formação de professores e/ou durante o exercício da profissão. Para o autor, a imperatividade das acções de supervisão resulta do reconhecimento segundo o qual, mesmo os professores que tenham passado pela formação inicial não ostentam do pleno conhecimento de toda a sua vida profissional, necessitando deste modo de incrementos e actualizações constantes principalmente no mundo dinâmico e globalizado em que nos encontramos, onde a tecnologia e as curiosidades humanas caracterizam a sociedade, como afirma no exerto seguinte:

Vivemos numa sociedade de conhecimento, sendo, por isso, necessário superar a visão segundo a qual o conhecimento é finito; pois trata-se de uma visão do paradigma tradicional ou clássico. Nessa óptica, a formação era um processo que ocorria num intervalo de tempo (fechado), depois do qual o profissional trabalhava até ao fim da vida/carreira (profissional) sem precisar de actualização, salvo algumas excepções (p. 333).

Portanto, como se pode deduzir do pensamento Niquice (2009), a formação do professor na actualidade cresce de forma rápida e, infelizmente, as acções de formação que são organizadas não dão conta deste rápido desenvolvimento decorrente da dinamicidade, globalização e uso de tecnologias. É inegável que as acções formativas decorrentes para o exercício das profissões dotam os profissionais de conhecimentos básicos para o início da sua actividade profissional, entretanto, é preciso que estes fiquem cientes que a sua profissionalização somente pode advir se apostarem em diversas acções de formação contínua que decorrerão ao longo da sua vida profissional.

3.1.2. Factores determinantes para a prática da supervisão pedagógica

Na ideia de Rodriguês e Esteves (1993) são vários os factores motivadores da supervisão pedagógica, como é o caso das lacunas no processo de formação inicial dos professores, a complexidade de ser professor pela sua missão de educar e ensinar, as mudanças sociais decorrentes da dinamicidade da sociedade, e a dificuldade de responder aos problemas resultantes do processo de ensino - aprendizagem na/ou fora da sala de aulas.

Para o caso concreto de Moçambique, a consciência de existência de graves lacunas na formação inicial de professores segundo Niquice (2009) leva a que a supervisão seja uma prática rotineira com vista a sanar este problema, apesar de nem sempre as acções de supervisão acontecerem e conseguirem resolver tais problemas. Segundo este autor existem quatro factores determinantes da fraca supervisão pedagógica, a saber:

Primeiro, é a questão da periodicidade reduzida que a actividade de supervisão leva numa determinada escola, uma vez, o que tem acontecido, é que são poucos os supervisores em detrimento das escolas e professores, logo, os supervisores nunca conseguem fazer o seu trabalho efectivamente, por estarem sempre às correrias. O segundo, tem a ver com constante mudança de currículos seja escolar assim como da formação de professores. O terceiro está relacionado à escassez de recursos materiais e monetários para a realização das actividades supervisivas. Quarto e último tem a ver com a falta de observância por parte de muitos supervisores das necessidades específicas dos beneficiários com vista a perceber o real apoio que estes precisam.

Ainda na opinião de Niquice (2009), a falta de observância das necessidades específicas de cada beneficiário por parte dos supervisores, faz com que os mesmos, generalizem para a totalidade dos supervisionados um problema identificado num único sujeito. Contudo, isto não significa que não existam problemas que sejam comuns. Mas seria ainda mais proveitoso se os problemas identificados

em cada uma das escolas fossem discutidos e analisados por especificidades e na base de diálogo e colegialidades, e não como se fosse um julgamento onde se procura o culpado para aplicação da sanção, como infelizmente tem acontecido nas nossas realidades.

Por causa do modo relacional dos supervisores e supervisionados, Oliveira-Formosinho (2002) defende que a supervisão pedagógica deve ser uma actividade colegial, colaborativa e de apoio aos professores nos seus locais de trabalho, onde os supervisores abrem-se para apoiar os professores, e estes por sua vez sentem-se à vontade para apresentar as suas dificuldades. No entanto, como já vínhamos dizendo, o que acontece muitas vezes em nossas realidades não é o desejado, visto que, ao invés do supervisor aparecer como aquele que tende a apoiar para melhoria, aparece com uma atitude negativa e de rejeição, com uma postura desadequada e incorrecta, para além do orgulho de superioridade e, mais uma vez, com ares de um juiz de última instância que vem para procurar o culpado e sancioná-lo (Niquice, 2009).

Assim, na visão de Ludovico (2007), quando não existe um clima colegial e/ou salutar entre as partes intervenientes no processo de supervisão pedagógica, infelizmente a supervisão deixa de ter o seu verdadeiro sentido e objectivos. Sustentando a ideia deste autor, Niquice (2009) afirma que, a existência de um ambiente hostil na relação das partes integrantes na supervisão pedagógica verificar-se uma autêntica falta de abertura entre eles, o que propicia a geração do medo ou timidez aos alunos, e ainda, gera igualmente um ambiente pouco salutar caracterizado por falta de confiança mútua. E isso põe, de algum modo, em causa o trabalho de entreatajuda entre os supervisores e supervisionados.

Realçando o pensamento de Niquice (2009) acima, Alarcão e Tavares (2003) afirmam igualmente que, em qualquer sistema de educação, a supervisão pedagógica tem um papel muito importante por ser uma acção que conduz ao desenvolvimento profissional do professor. Daí que, o supervisor diante do seu supervisionado deve garantir a oportunidade de construção de uma boa relação entre eles, devendo para o efeito: “partilhar emoções e afectos; permutar saberes e experiências; trocar ideias e informações, e trabalhar lado a lado com o supervisionado” (Ferreira, 2007, p. 81).

Face ao pensamento de Ferreira (2007) e Niquice (2009), Ludovico (2007) sustenta que, para a concretização dos objectivos do desenvolvimento profissional do professor em exercício é necessário que o supervisor tenha as qualidades necessárias para tal actividade. Ora, para que isto seja possível, é preciso que “o supervisor aperfeiçoe a forma correcta de trabalhar com os professores, ajudando-os a crescer. Isso apoia-se no exercício de liderança e nas qualidades do supervisor, designadamente atitudes e competências” (p. 66). Portanto, quando bem combinadas, estas duas qualidades (atitude e

competência) ajudam ao supervisor a exercer eficazmente a sua actividade, conduzindo ao sucesso de ambas partes. Com efeito daqui nasce um clima de proximidade, afecto, partilha de experiências, saberes, informações, estabelecendo-se deste modo um trabalho conjunto.

3.2. Tipos/Modelos de supervisão pedagógica

De acordo com Ralha e Simões (1993), os modelos de supervisão pedagógica são caracterizados dependendo das diversas formas de fazer a supervisão e os devidos pressupostos. É nesta perspectiva que a questão de cenários ou modelos de supervisão pedagógica sugere-nos a diversidade da realização da supervisão pedagógica. Neste contexto, os modelos de supervisão pedagógica defendem várias formas de fazê-la e seus devidos pressupostos. Para estes autores, cada cenário da actividade de supervisão pedagógica tem características peculiares e pressupõe actividades específicas a serem realizadas, como passamos a descrever nos itens subsequentes.

3.2.1. Modelo de supervisão pedagógica por imitação artesanal

O modelo de supervisão pedagógica mediante a imitação artesanal consistia de acordo com Alarcão e Tavares (2003) em colocar os candidatos a futuros professores a praticar a actividade docente com os mestres que normalmente eram professores de alto reconhecimento e mérito por serem modelos de bons profissionais, com experiências e práticas referentes ao exercício da profissão. Como se pode ver, a partir do pensamento destes autores, este modelo de supervisão é bastante limitativo e ineficaz, pois coloca de fora o contributo do professor noviço na construção da sua identidade profissional trazendo um mestre a quem o professor em formação deve imitar.

Reflectindo em redor deste modelo de supervisão, que defende uma aprendizagem por imitação, encontramos um desajuste com o pensamento de Nivagara (2005), quando este afirma que no âmbito da formação de professores, a supervisão é percebida como sendo uma acção de monitoria e avaliação sistemática da prática pedagógica, daí que os professores devem ser supervisionados e ajudados profissionalmente a partir das suas conquistas e das dificuldades que enfrentam para que consigam agir prontamente em todas as situações educativas por si enfrentadas, e não serem obrigados a imitar taxativamente o que o seu mestre faz, sem espaço de reflexão crítica do que está acontecendo.

Sá-Chaves (2002) realça que este modelo de supervisão pedagógica baseado na imitação artesanal foi útil ao longo das primeiras experiências do processo de acompanhamento profissional dos professores, entretanto, o mesmo apresenta uma fraqueza ligada com a limitação da capacidade do professor supervisionado de criar a sua própria identidade profissional desde que esteja de acordo com os dispositivos legais que regulam a actividade do professor; não só, mas também, este modelo de supervisão limita a existência de professores abertos às mudanças constantes do sistema educativo, visto que, a tónica aqui é ser como o seu mestre que é o considerado como o professor modelo e que a ele deve-se seguir; e quem não faz o que ele faz e como ele faz, é considerado como não tendo qualidade de ser professor.

Na mesma linha de pensamento do autor acima, Alarcão e Tavares (2003) atestam que a ideia de professor modelo ou mestre remete-nos a pensar na imagem de um professor que seja perfeito em todas as suas acções educativas e sociais. Porém, isto constitui uma pura utopia, uma vez que, como seres humanos, não temos a possibilidade muito menos a capacidade de arrecadar sucessos em tudo que pensamos e fazemos. Na verdade, existe sempre algo que não conseguimos fazer com a devida perfeição, mas que uma outra pessoa consegue fazer.

De acordo com Alarcão e Tavares (2010) e Zeichner (1983), este modelo caracteriza-se por ser estacionário uma vez que, permanece a ideia da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber de que este mestre é portador, ao professor supervisionado somente resta a reprodução fiel do supervisor. Este modelo, é igualmente criticado por não impulsionar a iniciativa criadora e recriadora do professor em formação, e pelo contrário privilegiar a reprodução igual e acrítica.

Portanto, para estes pensadores, o modelo de supervisão pedagógica mediante a imitação artesanal seria mais praticável se fosse o caso de selecção de professores com maior destaque em diferentes áreas educativas para servirem como guias dos formandos. Mas como trata-se da idealização de um professor superdotado de muitas qualidades profissionais em que ele transmite o conhecimento e outros que são os formandos somente o seguem como se fosse o espelho, infelizmente acaba retirando o mérito do modelo, transformando-o numa utopia, pelo facto de como seres humanos, nunca chegarmos à perfeição.

3.2.2. Modelo de supervisão psicopedagógico

Para nos debruçarmos sobre este modelo de supervisão pedagógica, recorreremos a Alarcão e Tavares (2003), onde segundo estes autores “fazer supervisão é ensinar. Ensinar os professores a ensinar deve

ser o objecto principal da supervisão” (p. 28). No contexto de Stones (1984), o modelo psicopedagógico da supervisão pedagógica consiste no acompanhamento do professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem, mais concretamente na leccionação das aulas. Neste modelo de supervisão, percebe-se que a ideia central é de saber como é que o professor aprendiz lecciona as aulas, para posteriormente após a identificação dos pontos fortes e fracos potenciá-lo nos fortes ou ajuda-lo nos fracos com vista a resolução dos problemas observados.

O modelo de supervisão psicopedagógico, de acordo com Alarcão e Tavares (2010) vislumbra-nos uma inter-relação de dois cenários distintos, o da relação de ensino – aprendizagem estabelecido entre o supervisor e o professor e o da relação de ensino – aprendizagem estabelecido entre o professor e os seus alunos. Ora, seja no primeiro cenário, seja no segundo, o objectivo final é o desenvolvimento de capacidades dos aprendentes de resolverem os problemas e tomarem decisões conscientes que permitam adaptação e acomodação às exigências das situações por si enfrentadas. E como se pode notar, o modelo de supervisão psicopedagógico remete-nos à percepção segundo a qual, a relação decorrente entre o professor e os alunos, decorre igualmente entre o supervisor e o supervisionando, uma vez que estes têm como principal missão apoiar os seus aprendentes a desenvolver as suas capacidades e competências, ensiná-los a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe impõe.

Na mesma linha de pensamento dos autores acima, Sá-Chaves (2002) refere também que, este modelo de supervisão, baseia-se numa estratégia de formação segundo a qual o professor em formação deve conhecer os princípios e referenciais teóricos da acção pedagógica e também deve ter a capacidade de observar e analisar diferentes situações de ensino e aprendizagem, mesmo antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito. A autora continua afirmando que neste modelo, o professor supervisionado desempenha um papel mais activo em relação ao modelo de imitação, uma vez que, há espaço para valorização das suas capacidades de observação, intuição e reflexão, o que infelizmente no modelo anterior não acontecia.

Gaspar, Seabra e Neves (2012) referindo-se do modelo de supervisão psicopedagógico defendem que este modelo permite a aquisição de conceitos, capacidades e na resolução activa das dificuldades dos professores em formação, salientando que para tal, deve-se observar um conjunto de princípios psicopedagógicos que apoiam o professor estagiário na sua tarefa de lecionar de modo a tornar-se um professor modelo, positivo e significativo para os seus futuros alunos.

Por sua vez, Tales (1997) refere que a supervisão pedagógica deve inevitavelmente circunscrever o conteúdo da educação, os métodos e técnicas de ensino, o momento propício da aula, o sujeito da

educação e os objectivos da acção pedagógica. Portanto, embora o modelo de supervisão psicopedagógica seja aplicável, existe uma fraqueza a considerar, que é o facto de o supervisor centrar a sua atenção de supervisão na aula em detrimento dos outros aspectos que fazem parte do professor e do seu desenvolvimento como pessoa.

Portanto, analisando as ideias dos autores citados sobre este modelo de supervisão, percebemos que o mesmo é importante no processo de formação contínua do professor na medida em que apoia os aprendentes a desenvolver as suas capacidades e competências, ensina-os a explorar os conhecimentos de que dispõe como forma de resolver os problemas que os possam apoquentar no decorrer da sua actividade docente.

Percebemos também que, durante a actividade de supervisão pedagógica é importante estar atento e ver em que medida o professor supervisionado consegue controlar o comportamento dos alunos na sala de aulas, as suas habilidades de motivar os alunos a concentrarem-se às acções de aprendizagem, o uso dos meios existentes na escola e na sala de aula para potenciar a sua aula, o relacionamento entre o professor com seus alunos e com outros colegas uma vez que estes aspectos constituem um pressuposto de realce para um excelente exercício da actividade da docência.

3.2.3. Modelo de supervisão colegial

Na visão de Oliveira-Formosinho (2002), a supervisão colegial assemelha-se ao desenvolvimento profissional cooperativo onde os professores constituem um grupo que se responsabiliza pela auto-aprendizagem e, conseqüente, desenvolvimento profissional. Com efeito, neste modelo de supervisão, o supervisor deve fornecer assistência e recursos necessários para que os professores, seus supervisionados neste caso, possam ser capazes de levar a cabo o processo de supervisão colegial. Cada professor deve possuir um diário de progresso profissional onde constem todas as suas reflexões diárias seja no grupo assim como na sala de aulas.

Partindo da descrição feita em relação a este modelo de supervisão percebe-se que a essência da colegialidade referida neste modelo colegial, consiste na visão de Gaspar, Seabra e Neves (2012), no estabelecimento da interdependência e da responsabilidade profissional nos professores para assumirem de forma directa a sua autoridade e crescimento profissional, assim como a dos outros colegas professores, na medida em que deixa-se a liberdade por parte do professor de executar as

suas tarefas profissionais de forma independente e a possibilidade da cooperação com os colegas em caso de dificuldades com vista a resolução das mesmas.

Importa sublinhar que, na visão de Alarcão e Tavares (2010), pela natureza da supervisão colegial e embora ela responsabilize aos professores o seu desenvolvimento profissional, a praticidade deste modelo de supervisão é mais comum em profissionais que tenham mais anos na leccionação do que nos principiantes. Tal explica-se pelo facto de, por um lado, ao longo do exercício da profissão docente, os professores com mais experiência terem mais facilidade de se auto – direccionar diante das suas actividades profissionais. Os autores acima, continuam afirmando que deste modo, os professores podem formar, sempre que necessário e sem dificuldade alguma, grupos que satisfaçam os seus desafios e os da escola mediante a assistência periódica de um supervisor, principalmente quando se trata de um supervisor afável e com intenção de ajudar no crescimento profissional dos colegas.

Alarcão e Tavares (2010) afirmam ainda que, por outro lado, os professores recém-formados precisam de um contacto permanente com o supervisor, a fim de satisfazer as dificuldades com que vai-se deparando. O supervisor é, aqui, uma espécie de ‘baú’ de consulta do novo professor, ainda que, a sua intenção seja fazer tudo muito bem para que seja bem visto e possa assegurar o seu emprego, por isso que nada melhor que entre estes intervenientes haja um clima relacional seja profissional assim como social sadio, de modos a que facilite a troca de experiências com vista ao desenvolvimento profissional de ambas partes, especialmente dos professores recém-formados.

3.2.4. Modelo de supervisão pedagógica clínico

Por sua vez, Alarcão e Tavares (2003) tecem que o modelo da supervisão pedagógico clínico foi desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson na Universidade de Havard nos Estados Unidos da América como forma de responder aos desafios lançados pelos estudantes candidatos ao professorado que se queixavam que os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar. Foi neste contexto que estes pensadores, cientes de que a simples observação e discussão de aulas não constituíam estratégias suficientes nem ia ao encontro das reais dificuldades dos professores, acharam por bem experimentar um modelo em que o professor fosse o próprio agente dinamizador do processo de ensino - aprendizagem e que o supervisor teria como função principal ajudá-lo a analisar e a repensar o próprio ensino em caso de alguma dificuldade.

Portanto, o principal objectivo deste modelo na percepção de Alarcão e Tavares (2010) era mesmo a melhoria da prática de ensino dos professores na sala de aulas. Por isso, neste modelo, o supervisor e o professor fazem uma análise conjunta de fenómenos que ocorrem na sala de aula.

Partindo da reflexão de Alarcão e Tavares (2003) sobre o modelo de supervisão clínico, Garcia (2013) refere que:

A supervisão clínica é uma estratégia através da qual os formadores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com os outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino actual através de modificações racionais (p. 165).

Corroborando com Garcia (2013), Vieira e Moreira (2011) sustentam que “a supervisão clínica pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os atores envolvidos” (p. 30).

Partindo das ideias expostas sobre este modelo, Vieira (2009), Alarcão e Tavares (2003; 2010) esclarecem que, a palavra clínico normalmente nos remete a uma percepção ligada à área da saúde como sendo uma unidade hospitalar onde o tratamento do paciente é personalizado e feito mediante a realização de vários exames médicos com vista a apurar a origem da doença que o paciente tem e as possíveis alternativas de cura, tendo ainda o paciente a possibilidade de dialogar directa e constantemente com o médico que o assiste de forma a obter um conhecimento detalhado da situação real da sua saúde. Porém, ao transportar este termo para a área de ensino, é associado à supervisão pedagógica como um processo de acompanhamento feito aos professores pelos supervisores que os acompanham em ambientes próprios como é o caso da sala de aula.

De acordo com os três autores acima referenciados, ao longo deste acompanhamento, o professor acompanhado tem a oportunidade de estar frente a frente com o supervisor e poder partilhar de forma aberta todas as conquistas e dificuldades por si enfrentadas ao longo do processo de ensino. O supervisor, por sua vez, sendo de princípio alguém com experiência e compreensão e não o detentor de conhecimentos especializados, de forma humilde e sábia ajuda-o a esclarecer as suas dificuldades e fortifica as suas conquistas, verificando-se um clima de parceria entre o professor e o supervisor.

Como outrora se referenciou, na opinião de Alarcão e Tavares (2010), o principal objectivo do modelo clínico de supervisão pedagógica é a melhoria da prática de ensino por parte dos professores na sala de aulas, todavia, é importante frisar que, apesar da relação existente entre o supervisor e o supervisionando, o professor supervisionado é tido como sendo o principal agente na tomada de

atitude activa e na solicitação do supervisor para análise de situações problemáticas, o supervisor deve assumir a atitude de colega, como elemento de apoio directo aos professores em várias áreas do processo de ensino e aprendizagem. Salienta-se a questão da tomada de atitude como colega e não como inspector que vem para punir pela falta de observância de algum requisito, pois, como foi referido anteriormente, um ambiente desagradável entre o supervisor e o professor pode criar mau ambiente e, conseqüentemente, inviabilizar o desenvolvimento das devidas competências devidas.

À guisa de síntese, importa referir que os quatro modelos de supervisão pedagógica descritos ao longo deste capítulo, constituem perspectivas teóricas que, num sentido geral, não se apresentam de forma isolada ou puramente nos contextos reais do processo de ensino – aprendizagem, porém, é constatável que tais modelos não se excluem reciprocamente, mas sim se inter-relacionam em diversos aspectos.

3.3. Objectivos e importância da supervisão pedagógica na vida profissional do professor

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), Sullivan e Glanz (2000) e Tracy (1998), a supervisão pedagógica da vida profissional do professor tem como principais objectivos: (i) melhorar o desempenho dos docentes em todos os domínios da sua profissão, de modo a ampliar as aprendizagens dos alunos; (ii) desenvolver o potencial de aprendizagem dos professores, na medida em que os supervisores vão colaborando no seu desenvolvimento profissional; (iii) promover a capacidade de aprendizagem colaborativa, individual e colectivamente, na medida em que formam comunidades de aprendizagem com a finalidade de fomentar a troca de experiências entre os professores e estes e seus supervisores.

Por sua vez, Oliveira-Formosinho (2002) apresenta também três objectivos da supervisão pedagógica, nomeadamente:

O primeiro é o de melhoramento da prática docente, que consiste na aplicação de métodos por parte dos supervisores que envolvam os próprios professores na sua actividade docente o que aumenta a sua motivação para aprendizagem de novas formas de trabalhar. Portanto, o melhoramento da prática docente alavanca o desenvolvimento profissional do professor no que concerne à investigação de novas formas de mediar as aulas e de ir ao encontro das necessidades reais dos alunos na escola e na sala de aula em particular. Ademais, a melhoria da prática docente pode-se verificar ao nível da instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal de ensino, da sua prática global e da sua prática do ensino em geral.

O segundo objectivo é o de desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem, em que a supervisão pedagógica deve direccionar o professor a uma aprendizagem contínua agregando estratégias que gerem uma atitude positiva na procura, na superação de novos desafios na arena educacional e o questionamento e reflexão profissionais durante a planificação, durante o ensino e depois do ensino. Junto ao questionamento e à reflexão constrói-se de forma significativa a análise de quase todos os acontecimentos que vão decorrendo e que estão intimamente ligados ao ensino, desde a promoção do questionamento e a reflexão por parte do professor em todas as fases de ensino, isto é, da planificação, contexto de sala de aula e após o ensino; promoção no professor o espírito e a vontade de crescimento profissional e de abertura à mudança e ainda sua potencialização na capacidade de diagnosticar e resolver problemas no âmbito da prática pedagógica.

E o terceiro e último objectivo é o de promover da capacidade de auto-renovação da organização: isto significa que a supervisão pedagógica deve auxiliar a escola a desenvolver-se com vista a atingir uma auto-renovação que consiste na providência de condições que confirmam uma maior responsabilização de professores e demais funcionários da escola no processo de ensino e aprendizagem, isto porque, os ambientes de trabalho organizacionais que sejam controladores, burocráticos ou hierarquizados reduzem o comportamento dos profissionais a comportamentos infantis, tais como passividade, dependência, subordinação, falta de auto-controlo e auto-consciência o que infelizmente não condiz com a profissão docente.

Genericamente, segundo Ferreira (2010), para que haja a auto-renovação dos professores, a escola deve orientar os seus professores no sentido de serem eles próprios responsáveis e empenhados pela tal acção de auto-renovação de forma que beneficie a todos os alunos, isto porque a auto-renovação depende da capacidade de superar as dificuldades e de aprender sempre mais com vista a vencer mais desafios.

Portanto, à luz de Ferreira (2010), Oliveira-Formosinho (2002) afirma também que, somente se auto-renova aquele profissional predisposto a aprender e a aprender a aprender, a desenvolver a organização no sentido da sua motivação e dos seus agentes educativos, a promover uma cultura de trabalho reflexivo e orientado para o questionamento; a escola e supervisores que potencializam os professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa que promova a melhoria da escola e do serviço educativo por eles prestados.

E diante dos objectivos da supervisão pedagógica propostos pelos autores acima, Gaspar, Seabra e Neves (2012) referem resumidamente que ensinar os professores a ensinar, é o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica, devendo para tal, a mesma ser levada a cabo por professores com

experiência e competência, com vista à promoção do desenvolvimento profissional dos professores, e nunca por indivíduos desprovidos destas qualificações.

No concernente à importância da supervisão pedagógica na vida profissional do professor, Alarcão e Tavares (1987) verbalizam que a supervisão pedagógica como actividade que tem em vista o apoio aos professores no seu processo de ensino - aprendizagem tem a importância de ensinar os professores a ensinar, com vista à promoção do desenvolvimento profissional dos mesmos professores especialmente aos que ainda estão em iniciação.

Por sua vez, Alarcão (2002) diz que a supervisão pedagógica permite que os professores ajam sobre os elementos essenciais do processo de ensino e aprendizagem. Partindo do ponto de vista desta autora, e inspirando-se em Alarcão e Tavares (2010) percebe-se que a supervisão pedagógica é um processo importante na formação contínua do professor pelo facto de tratar-se de uma acção formativa em que um profissional, em princípio mais experiente, mais informado e conhecedor dos segredos da profissão, orienta outros profissionais, no seu desenvolvimento profissional e humano.

Ainda na mesma perspectiva de Alarcão e Tavares (2010), Moreira (2010) sustenta que a supervisão pedagógica é importante pelo facto de ser uma teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino – aprendizagem que é desenvolvida no quadro de uma visão de educação, sendo considerada como um espaço de transformação pessoal e social do professor assente na reflexividade profissional.

Morreira (2010) considera ainda que, a supervisão pedagógica tem vindo, ainda, a ser entendida como tendo um grande contributo para a melhoria, não apenas do desempenho profissional dos professores, mas também do desenvolvimento qualitativo da escola, dos alunos, dos pais e encarregados de educação e de toda a comunidade escolar num contexto de interacções. Ela, estimula o potencial de cada um para o desenvolvimento colectivo da escola enquanto organização, com vista ao cumprimento dos seus objectivos na medida em que os supervisores vão transmitindo à estes intervenientes as boas experiências acumuladas do seu profissionalismo de formas a condicionar o bom funcionamento da escola, claro, isto somente quando as actividades supervisivas são realizadas por profissionais competentes e experientes.

CAPÍTULO IV: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

No presente capítulo iremos nos debruçar sobre o desenvolvimento profissional, uma temática actual e bastante discutida dada a sua pertinência em quase todas as áreas profissionais. De entre os mais diversos subtemas que iremos abordar, salientamos alguns: a definição do conceito de desenvolvimento profissional, objectivos e estratégias do desenvolvimento profissional do professor, as áreas integrantes do desenvolvimento profissional do professor, princípios, características e modelos do desenvolvimento profissional, processos de desenvolvimento profissional dos professores. E como fonte de apoio nos inspiramos em Marcelo (1992), Imbernón (1998; 2004; 2010), Queiroga (2015), Formosinho (2009), Pacheco e Flores (2000), Day (2001; 2004), Garcia (2013), Cohen (2014), Zabala e Arnau (2010), Zabalza (1987) entre outros autores.

4.1. Contextualização e conceituação do termo desenvolvimento profissional

O termo “desenvolvimento profissional” é uma expressão bastante discutida ao nível de comunidades académicas e científicas em relação à sua consistência e, desde muito tempo, ela vem evoluindo em termos da sua significação. Nos dias de hoje, à evolução das sociedades e da pesquisa, é notória a obrigatoriedade da concessão de respostas aos problemas levantados pelas sociedades. Ora um destes problemas é de facto a significação do termo “desenvolvimento profissional” que, apesar de várias discussões, ainda não oferece uma interpretação clara e precisa (Marcelo, 2009). A relevância da discussão e análise deste conceito, deve-se ao facto de fazer parte das acções que levam a um melhor exercício de determinada profissão, que no caso em apreço, pretende-se abordar o desenvolvimento profissional do professor.

Neste contexto, no concernente à definição do conceito “desenvolvimento profissional” Queiroga (2015) diz que são vários os autores que discutem este termo, e um deles é o próprio Queiroga (2015), que diz serem o conjunto de estratégias usadas pelos indivíduos de uma dada profissão para resolverem os problemas inerentes à sua profissão e ao contexto onde os mesmos estão inseridos. Por sua vez, Imbernón (1998) consubstancia que o desenvolvimento profissional resulta das competências da formação inicial e contínua que um dado profissional tenha tido e vai tendo. Na mesma linha de pensamento, Formosinho (2009) acrescenta que “o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua” (p. 225).

Para complementar a sua percepção em relação ao conceito de desenvolvimento profissional, Queiroga (2015) acrescenta que, quando falamos de desenvolvimento profissional é necessário ter em

atenção as iniciativas pessoais, o altruísmo, o processo de autoavaliação, auto-reflexão, auto-supervisão, as trocas de experiências e a formação contínua. Solidificando a ideia deste autor, Day (2001) sustenta que, o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial na melhoria da qualidade e do exercício de funções e liderança dos profissionais. Continua ainda afirmando que, o desenvolvimento profissional é muito importante porque brange a aprendizagem pessoal a partir da experiência, das oportunidades formais e informais disponíveis para actividades de treino e de formação contínua que pode ser intra ou extra organizacionais.

Portanto, com base nas ideias de Imbernón (1998), Day (2001), Formosinho (2009) e Queiroga (2015) pode-se inferir que não existe uma definição categórica que consiga agregar unanimemente o conceito de desenvolvimento profissional; trata-se de um conceito que está ainda em constante evolução e transformação. Por outro lado, percebe-se que o desenvolvimento profissional é algo bastante abrangente, sendo que se pode adequar a todas as profissões, pelo facto de fazer referência às oportunidades que os praticantes de uma certa profissão têm no sentido de poderem aprimorar cada vez mais as suas práticas mediante a continuidade da formação inicial que tenham tido.

4.2. Conceito de desenvolvimento profissional do professor

Tendo em conta o objectivo deste estudo que é de compreender o contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor, e depois de se ter abordado o conceito de “desenvolvimento profissional”, julga-se imprescindível trazer à tona a definição do conceito “desenvolvimento profissional do professor” o qual constituirá o fio condutor da nossa reflexão daqui em diante.

Semelhantemente ao conceito anterior, são muitos os autores que discutem o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, como é o caso de Marcelo (2009) que diz trata-se de “compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (p. 7); Duke e Stiggins (1990) advogam ser um processo, ou então conjunto de processos, através do qual os professores minimamente competentes alcançam níveis mais elevados de competência profissional. Como se pode notar, entre estes dois conceitos, há uma convergência de ideias na medida em que Marcelo (2009) complementa o pensamento de Duke e Stiggins (1990) ao afirmar que o alcance dos níveis mais altos dos profissionais, é concretizado mediante atitudes permanentes de investigação, de formulação de questões e procura de soluções dos problemas e dificuldades que os professores vão enfrentando.

Para dar ênfase ao seu posicionamento, Marcelo (2009) sustenta ainda que o desenvolvimento profissional do professor diz respeito a um processo que se vai construindo à medida que os professores ganham experiência, sabedoria e consciência profissional que pode ser de forma individual ou colectiva tendo em consideração o contexto organizacional em que o próprio professor se encontra enquadrado. Nesta linha de pensamento, o autor sublinha que o desenvolvimento profissional do professor é um processo individual e colectivo que se deve concretizar no próprio local de trabalho do professor, que é a escola. O autor diz ainda que, o desenvolvimento profissional contribui para a melhoria das suas competências profissionais, mediante a aquisição e a acumulação de experiências, que pode ser de natureza formal ou informal.

Numa outra perspectiva, Queiroga (2015) refere que a questão de desenvolvimento profissional do professor congrega diversas estratégias, de modo a combinar as potencialidades de cada uma e a ultrapassar as respectivas limitações, de acordo com os objectivos seleccionados e o contexto onde o professor está inserido, onde esta combinação permite que o professor se aproprie de novas competências e as utilize de forma a melhorar o ensino e os resultados escolares dos alunos. Daí que, o desenvolvimento profissional do professor poder ser considerado um processo complexo onde o mesmo professor intervém como um todo, e não em partes, inserido no contexto escolar.

Queiroga (2015) vai mais adiante esclarecendo que o desenvolvimento profissional de professores deve preocupar-se com todo tipo de necessidades, desde as individuais, profissionais e as organizacionais. É assim que, para este pensador, o desenvolvimento profissional dos professores passa de uma mera etapa informativa, implicando uma adaptação à mudança com a finalidade de modificar as práticas de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar a qualidade e os resultados escolares dos alunos.

O posicionamento de Queiroga é também sustentado por Pacheco e Flores (2000) quando dizem que o desenvolvimento profissional não é um processo exclusivamente individual, visto que resulta do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo, individuais e profissionais dos professores, ideia esta complementada por Queiroga (2015), ao afirmar que o desenvolvimento profissional do professor é um processo de aprendizagem através do qual os professores e outros gestores adquirem conhecimentos, competências, disposições, atitudes, num contexto e local concreto que pode ser uma escola, universidade ou centro de formação com vista ao alcance de melhores resultados no seu desempenho.

Por sua vez, Day (2001) diz que o desenvolvimento profissional do professor compreende o conjunto de todas as experiências de aprendizagem que podem ser espontâneas ou ainda o conjunto de

actividades conscientemente planificadas, realizadas para o benefício dos indivíduos, grupos ou escola e que contribuam para a melhoria da qualidade da educação na sala de aula. Para ele, quando se fala de desenvolvimento profissional do professor, trata-se do:

Processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (p. 21).

Day (2001) entende o desenvolvimento profissional dos professores como algo que depende da vida pessoal e profissional do professor, além das políticas emanadas pelo governo em relação ao sistema de educação e ainda do contexto escolar em que ocorre. O autor reforça que nos dias actuais, o ensino exige que os profissionais de educação, especificamente os professores se empenhem cada vez mais em prol do seu desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua carreira profissional; e para que isto aconteça é necessário que os professores tenham oportunidades de participar em diversas acções formativas de carácter formal ou informal que tenham a ver com “a revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo do seu compromisso profissional” (p. 16).

Compactuando com os autores acima em relação ao desenvolvimento profissional do professor, Formosinho (2009) define-o como sendo um processo pelo qual o professor adquire conhecimentos de forma contínua para a melhoria das suas práticas profissionais que pode ser centrada num determinado professor ou num dado grupo de professores em interacção e em ambientes formais e informais, objectivando-se a promoção de mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Portanto, tendo como base os conceitos apresentados por Pacheco e Flores (2000), Day (2001), Marcelo (2009), Formosinho (2009) e Queiroga (2015) sobre o desenvolvimento profissional do professor, pode-se afirmar que o mesmo pode ser visto sob três vertentes: sendo que a primeira evidencia o desenvolvimento psicológico dos professores, enquanto processo de desenvolvimento individual que implica um trabalho individual por parte do professor em relação à forma como representa às suas percepções, o seu comportamento e as suas acções; a segunda vertente evidencia o desenvolvimento profissional do professor como desenvolvimento de competências, que consiste na aquisição e solidificação de técnicas e estratégias de ensino para além do domínio dos devidos conteúdos a ensinar; a terceira vertente é aquela que evidencia a relação directa existente entre a formação contínua, o desenvolvimento profissional e o contexto, que se caracteriza por ser um

processo de convivência que é feito a partir de uma interação educacional dos elementos envolventes.

É neste contexto que para Queiroga (2015) olhando estas três vertentes, o desenvolvimento profissional em geral e do professor em particular que é o caso em estudo, constitui um processo multidimensional e que acontece de forma contínua, onde, o envolvimento dos professores e da escola ao longo deste todo processo, contribui positivamente para o desenvolvimento das competências profissionais, e conseqüente aprendizagem dos alunos e melhoria da qualidade do ensino, da escola e de toda a comunidade. Por isso, apostar no investimento nestas ações, tanto a nível individual como institucional constitui uma mais-valia para o benefício de todos os integrantes do processo de ensino – aprendizagem.

4.3. Objectivos e estratégias de desenvolvimento profissional do professor

De acordo com Guskey (1986), os programas de desenvolvimento profissional dos professores revestem-se de três grandes objectivos, que são: impulsionar mudanças nas suas práticas; impulsionar mudanças nos resultados das aprendizagens dos seus alunos e impulsionar mudanças nas concepções dos professores. Neste contexto, de modo a que os professores mudem as suas concepções devem primeiro mudar a sua prática, estimulando mudanças nos resultados das aprendizagens dos seus alunos. Entretanto, as mudanças nas aprendizagens dos alunos resultantes da implementação de novos materiais, do uso do currículo e da alteração de técnicas, métodos e estratégias de ensino levam às mudanças nas concepções de ensino por parte dos professores. Ora vejamos: um professor que experimenta uma nova estratégia de ensino na sua aula, resultante de uma acção de desenvolvimento profissional, e observa que esta influencia positivamente nas aprendizagens dos alunos, não há dúvidas que poderá alterar a sua concepção em relação à nova estratégia implementada.

Dando continuidade ao pensamento de Guskey (1986), Day (2001) advoga que o processo de desenvolvimento profissional dos professores é altamente complexo por envolver mudanças de práticas, concepções e ainda depender de diversos factores, desde os culturais, sociais, políticos, económicos até mesmo os temporais, uma vez que os professores necessitam de tempo razoável para aprender técnicas, métodos e estratégias de ensino. É neste contexto que, Brown (2004) afirma que em acções de desenvolvimento profissional duradouras os professores têm mais oportunidade de

concretização para produzirem aprendizagens efectivas, significativas e ainda de integrá-las nas suas práticas.

Ainda em relação aos objectivos e estratégias de desenvolvimento profissional, Loucks-Horsley et al. (2003) afirmam existirem alguns requisitos para transformar as experiências de aprendizagem em desenvolvimento profissional, destacando: a criação de um elevado nível de conflito cognitivo para fazer o balanço entre as concepções dos professores, as suas práticas e a nova informação ou experiências sobre os seus alunos, os conteúdos e aprendizagens; disponibilização de tempo razoável e apoio para os professores pensarem nas novas experiências, ou seja, os professores precisam de oportunidades de discussão, testagem, leitura sobre as matérias a serem leccionadas e darem sentido às novas aprendizagens; é necessária a dinamização dos professores ao hábito de investigar sobre a sua própria prática e ao desenvolvimento de actividades de investigação na sala de aula; é preciso motivar os professores a melhorar as suas práticas, a identificarem novas questões e problemas sobre o ensino e a aprendizagem, investigarem de forma a resolver os problemas que identificaram e alterarem novamente as suas práticas.

Numa outra perspectiva, Schon (1992) refere que a reflexão é um procedimento que indiscutivelmente contribui de forma fundamental no desenvolvimento profissional e à mudança do professor, visto que, o professor pela natureza da sua profissionalidade reflecte na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção, isto porque, o professor, através da reflexão responde a novas problemáticas e desafios, produzindo novos saberes e novas técnicas que têm em conta o contexto em que ele se encontra. De acordo com este mesmo autor, algo não menos importante para além da reflexão, é a colaboração que também é indispensável no processo de desenvolvimento profissional dos professores, pelo facto de a mesma pressupor a tomada de decisão conjunta, a partilha de informação, a comunicação, onde os vários participantes, sem relação hierárquica, trabalham em conjunto para atingirem os mesmos objectivos.

Na mesma linha de pensamento, Day (2001) e Guskey (1986) afirmam que, o desenvolvimento profissional do professor tem a ver com o processo de mudança de concepção, é por isso mesmo que, os programas de desenvolvimento profissional, inicialmente introduzem alterações na prática do professor e, concludentemente, mudanças nos resultados das aprendizagens dos alunos. É assim que, a percepção do conceito de formação não é de modo algum equivalente ao de desenvolvimento profissional, visto que, a formação ministra-se frequentemente em forma de cursos, e é localizada no tempo, e parte da aplicação da teoria à prática. Neste contexto, a formação de professores pode ser vista como um modo de promover o desenvolvimento profissional, cabendo ao professor a

responsabilidade de obter ganhos das oportunidades de formação que lhe são concedidas tendo em consideração às suas necessidades e objectivos.

Por sua vez, Boavida e Pontes (2002) consideram que o diálogo, a confiança e a negociação constituem três aspectos fundamentais no decurso de um trabalho colaborativo, pelo facto do professor não ser um profissional perdido em ‘uma ilha, sem por onde sair’. Pela sua natureza, o professor precisa de comunicar-se com os outros colegas, alunos e comunidade em geral, e para que haja um diálogo colaborativo é indispensável a confiança entre as partes intervenientes; e finalmente a negociação, aparece na medida em que as partes intervenientes, vão assumindo os seus compromissos para o exercício das suas actividades, discutem em redor do currículo, técnicas, métodos e todo o processo de ensino – aprendizagem.

Analisando as ideias aqui conjugadas pelos autores referenciados, percebemos que, o desenvolvimento profissional do professor significa pensar o professor como sendo um aprendente, podendo deste modo permitir que os princípios de aprendizagem dos alunos possam transferir-se para os professores, visto que, sendo um dos maiores e/ou principal objectivo do desenvolvimento profissional aumentar e melhorar os conhecimentos dos professores de formas a exercerem satisfatoriamente a sua função de ensinar, então estes devem aprender na base das experiências que vão adquirindo ao longo do processo de ensino – aprendizagem com o qual adaptam-se na sala de aula. Portanto, de forma genérica, o desenvolvimento profissional constitui um processo permanente e assíduo onde o professor, ao longo do exercício da sua carreira profissional, adquire e aprofunda os conhecimentos relacionados à ciência, contexto, currículo e didáctica.

Referindo-se das estratégias de desenvolvimento profissional do professor, Loucks-Horsley et al. (2003) apontam seis delas e afirma que cada uma delas tem uma finalidade associada às características individuais de cada professor, como de seguida passamos a descrever:

A primeira é a implementação do currículo – que defende que, a utilização do currículo de ciências pode levar à aprendizagem dos professores e ao seu desenvolvimento profissional. A implementação de novos currículos pressupõe que os professores adquiram novas experiências na sala de aula, impulsionando mudanças nas suas práticas e a novas aprendizagens. A segunda é a imersão em experiências educativas, onde verifica-se a inclusão de duas estratégias, a imersão dos professores num ensino por investigação e a imersão no mundo dos cientistas. A primeira imersão conduz os professores a experimentarem as estratégias que se prevê que possam usar com os seus alunos, portanto, os professores precisam de se envolver num ensino por investigação de modo a compreenderem a eficácia do mesmo no desenvolvimento de competências e a sua importância na

sua prática profissional na sala de aulas. Já na segunda imersão, pretende-se que dos professores envolvam-se na comunidade científica, por forma a melhorar os seus conhecimentos científicos, e a compreensão da natureza da ciência.

A terceira estratégia é a discussão sobre o ensino e a aprendizagem, que se desenvolve partindo de discussão de casos concretos e da análise dos trabalhos e do pensamento dos alunos. Onde, a discussão de casos, tem a ver com a descrição e reflexão de narrativas contadas pelos professores, uma vez que, ao interagirem uns com os outros, os professores aprendem mutuamente, criticam ideias, tomam decisões e aumentam os seus conhecimentos. Todavia, a análise e discussão dos trabalhos e do pensamento dos alunos permite que os professores façam uma avaliação das suas práticas. Isto porque, esta estratégia, permite que os professores recolham dados sobre, as aprendizagens e as dificuldades dos alunos, o que depois de analisados, ajuda-os a conceber novas experiências de aprendizagem que vão ao encontro dos gostos e interesses dos seus alunos.

A quarta é a de promoção da aprendizagem, que consiste no impulsionar a aprendizagem mediante a demonstração de aulas ou da presença de um orientador. Trata-se de uma estratégia usada para ajudar principalmente os novos professores, ou professores já experientes, a mudar as suas práticas profissionais. Caracteriza-se pela demonstração de aulas por um determinado grupo de professores, enquanto o outro observa e aprende do que vê. A quinta são as estruturas colaborativas, onde verifica-se o envolvimento de parecerias com cientistas e universidades, comunidades profissionais virtuais e grupos de estudo com vista a promover a troca de experiência e consequente aprendizagem. A sexta e última são os mecanismos, que se trata, dos meios usados no processo de desenvolvimento profissional dos professores, como é o caso, dos *workshops*, debates, mesas redondas, cursos e seminários, portanto, estas iniciativas constituem oportunidades estruturadas de aprendizagem através da interacção com especialistas e colegas.

Apresentada a descrição das estratégias de desenvolvimento profissional do professor propostas por Loucks-Horsley et al. (2003), importa salientar que, de entre estas estratégias evidenciadas, não existe uma que seja mais importante que a outra, na verdade, a escolha de cada uma destas estratégias tem a ver com os objectivos que pretendam atingir, as concepções dos professores e as características do contexto da sua aplicação.

De acordo com Chval et al. (2008), para que os professores se possam desenvolver profissionalmente é preciso que estejam devidamente inseridos em ambientes que favorecem à sua aprendizagem, como é o caso de ambientes centrados na comunidade, no conhecimento, nos alunos e na avaliação. Isto porque, na opinião de Chval et al. (2008), os ambientes centrados na comunidade valorizam a

construção de relações colaborativas e fomentam a participação na investigação educacional e na investigação sobre a própria prática. Por sua vez, os ambientes centrados no conhecimento focam-se nos conteúdos que podem ajudar os professores a compreender a sua disciplina. Já os ambientes centrados nos alunos têm em atenção os conhecimentos, competências, atitudes e crenças que os professores levam para a sala de aula. Ao passo que, os ambientes centrados na avaliação permitem ao professor, ao ser avaliado, rever a sua própria prática.

Referindo ainda das estratégias de desenvolvimento profissional do professor, Calderhead e Shorrock (1997) englobam-nas em cinco modelos, onde o primeiro é o modelo de enculturação ou socialização na cultura profissional, que valoriza os processos de socialização da classe profissional. O segundo é o modelo técnico do conhecimento ou das competências, que defende que, o conhecimento e as competências que os professores adquirem contribuem para a sua prática profissional. O terceiro é o modelo de ensino como um empreendimento moral, que defende a importância da valorização dos valores na educação. O quarto é o modelo que enfatiza a relação entre o pessoal e o profissional no trabalho dos professores (isto é, a relação entre professores, corpo técnico administrativos, alunos, pais e encarregados de educação, entre outros). E finalmente, o modelo da reflexão prática, que significa reflectir e/ou analisar as práticas docentes de modo a apurar se elas contribuem ou não no seu desenvolvimento profissional.

Portanto num contexto geral, cada um destes modelos compreende aspectos relevantes sobre o desenvolvimento profissional do professor, porém cada um deles fornece apenas uma perspectiva parcial de um todo processo. Assim, à laia conclusiva pode-se inferir que a promoção do desenvolvimento profissional envolve a apreciação de aspectos morais relacionadas com a educação, o desenvolvimento de competências e de práticas relacionadas com a cultura da escola, e a capacidade de avaliar as próprias práticas dos profissionais de educação.

4.4. Áreas integrantes do desenvolvimento profissional do professor

De acordo com Garcia (2013), o desenvolvimento profissional do professor, compreende a relação e integração de quatro áreas da teoria de investigação didáctica, nomeadamente: a escola, o currículo e inovação, o ensino e os professores. Para o mesmo autor, o desenvolvimento profissional dos professores, pode-se encarar “como uma encruzilhada, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (p. 139). Ainda sobre a mesma temática, Day (2001) advoga que, o desenvolvimento profissional do professor remete-nos na reflexão do professor no

contexto da escola, o professor como meio de desenvolvimento curricular, o professor no processo ensino – aprendizagem e o professor como pessoa, que a seguir passamos a descrever.

4.4.1. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola

Segundo Fenstermacher e Berliner (1985) quando falamos do desenvolvimento profissional do professor, é mais que facultar um serviço a um determinado professor ou mesmo a um dado grupo de professores, visto que, ao referir-se do desenvolvimento profissional do professor inclui igualmente as dinâmicas proporcionadas pela escola com vista ao bom desempenho do mesmo professor, como é o caso do clima de trabalho, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a maneira como as comunicações são feitas na escola, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à escola.

Partindo do pensamento de Fenstermacher e Berliner (1985), Escudero e López (1992) sustentam que, é indiscutível a ideia segundo a qual o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da escola como instituição constituem elementos inseparáveis, visto que, se trata de duas componentes condicionantes do processo de ensino – aprendizagem e que a sua relação intrínseca é fundamental para tal processo. Daí que apostar rigorosamente nesta relação significa perceber a escola como sendo a unidade basilar na mudança e melhoria do processo de ensino – aprendizagem.

Tendo em conta as abordagens dos autores acima referenciados, Garcia (2013) refere que, para que a escola seja verdadeiramente considerada de uma unidade básica basilar para a mudança e melhoria do processo de ensino – aprendizagem é necessário que se tenha bastante atenção a certos aspectos que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento da formação contínua dos professores, a saber:

A liderança instrucional entre os professores, ou seja, é necessário que na escola exista uma equipa de profissionais e/ou professores que seja responsável por impulsionar as mudanças e a inovação, visto que, segundo Squelch (2006), o espírito de liderança nas organizações desempenha um papel importante a quanto da introdução de qualquer que seja tipo de mudança, é assim que para ele, para que as escolas tenham sucesso nos seus objectivos é pertinente que os directores sejam efectivamente líderes fortes, preparados para partilhar o poder e autoridade e com capacidade de gerir uma mudança acompanhada muitas vezes por inovações. Squelche prossegue afirmando que “um director, como principal líder numa escola, deve ter a capacidade de planear, organizar, motivar e dirigir pessoas, no

sentido de atingirem os objectivos comuns que se propõem na transformação genuína e na melhoria da escola” (p. 129).

A cultura de colaboração, pelo facto de existirem objectivos comuns a serem partilhados pelos professores e ainda, como forma de opor-se ao individualismo que tem sido o característico nos dias de hoje em nossas escolas. Para mostrar a importância da colaboração, Squelch (2006) acresce que há maior possibilidade de melhoria do processo de ensino – aprendizagem quando se desenvolve a cultura profissional de colaboração entre os fazedores do mesmo processo, deixando de agir de forma individual passando para a acção conjunta. Na opinião do mesmo autor, em escolas onde a gestão é descentralizada há maior possibilidade de os colaboradores deixarem de trabalhar de forma individual e passarem a trabalhar colectivamente como uma equipa com vista a melhoria da escola no seu todo. E para que isto aconteça, Squelch (2006) insiste na necessidade de os gestores desenharem estratégias que criem oportunidades e tempo suficiente destes colaboradores poderem trabalhar em equipa.

A gestão democrática e participativa, visto ser pertinente que os professores participem naquilo que constitui o processo de tomada de decisões, seja ouvida e tomada em conta as suas opiniões em relação à vida da escola sobretudo no que tange à melhoria da qualidade do processo de ensino – aprendizagem. Ao se referir da participação dos professores na tomada de decisões e auscultação de suas opiniões, o autor remete a necessidade da escola ser possuidora de uma certa autonomia que lhe permita a seleccionar os seus próprios professores e organizar o currículo que considere adequado para levar a bom porto o seu projecto educativo (Garcia, 2013). Este autor diz ainda que, esta autonomia, alastra-se à possibilidade de a escola dispor de capacidade organizativa e financeira para planificar as acções de desenvolvimento profissional relativas principalmente aos ligados à melhoria do processo de ensino – aprendizagem, com vista à boa qualidade dos resultados.

4.4.2. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular

Segundo Garcia (2013), as relações entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento através de inovação curricular são altamente determinadas pela concepção de currículos, inovação curricular e pelo papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular decorrente seja da formação do professor assim como dos alunos.

Garcia (2013) continua afirmando que o papel do professor no processo de desenvolvimento curricular pode-se analisar em duas vertentes, sendo que a primeira é a visão do papel do professor

como meramente um técnico, ou seja, como aquele que utiliza o currículo já pré-estabelecido por agentes extra-escolares, como é o caso por exemplo de Moçambique que por imposição de parceiros internacionais, acaba incluindo nos currículos nacionais, aspectos que o próprio professor não está preparado para lecionar, como sobejamente refere Laita (2015), ao afirmar que o sistema educativo moçambicano actual relaciona-se com a tendência de adopção de políticas desenvolvidas em contextos alheios à realidade moçambicana e que muitas vezes infelizmente os professores não têm preparação suficiente para tal incrementos curriculares.

Laita (2015) continua afirmando que, enfrente destes fenómenos estão sempre os interesses de grandes organizações internacionais, como é o caso do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. O pior desta situação, é que, quando isto acontece, o professor por em vez de ser submetido a um curso que o profissionalize naquele sistema educativo é caso tenha ‘sorte’, pura e simplesmente, submetido a alguns seminários onde por em vez de lhe ensinar o funcionamento da nova realidade, é somente mostrado e explicado as características do novo sistema.

A outra visão é a de concepção do professor como um agente de desenvolvimento curricular, onde diferentemente da primeira onde o professor é imposto a implementar o currículo estabelecido pelos outros, aqui, o professor faz parte dos conceptores do currículo, é um elemento participante o que de acordo com Bolivar (2006), esta prática é indiscutível que aumenta as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores, visto que, o desenvolvimento curricular somente pode-se considerar de desenvolvimento profissional quando contribui na melhoria do conhecimento e profissionalização do professor no âmbito curricular, escolar e do ensino.

Como forma de consubstanciar o pensamento de Garcia (2013), sobre estas suas duas visões do papel do professor no processo de desenvolvimento curricular, Imbernón (2004) verbaliza que ao longo do processo de ensino – aprendizagem, quando:

Se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas actividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projectos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos (p. 40).

Não se distanciando dos autores em reflexão sobre esta temática, Kenski (2010) sustenta que, quando falamos hoje da inovação curricular e o desenvolvimento profissional do professor, nunca podemos deixar de lado as grandes mudanças sociais e educacionais advindas do uso das tecnologias de

informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, e a esse propósito, é fundamental que o professor esteja numa permanente aprendizagem, pelo facto destas serem dinâmicas e oferecerem a possibilidade de maior investigação. Esta permanência na aprendizagem refere-se à formação contínua do professor que o transforma num constante investigador criativo, pelo facto de partindo do que vai descobrir nas suas pesquisas, o professor reinventa as suas técnicas, métodos e inova o conteúdo que usa em prol do sucesso nos resultados do seu trabalho.

Kensi (2010) prossegue afirmando que tendo em conta que as tecnologias não são estáticas, a constante aprendizagem do professor o transforma igualmente num professor que aceita os desafios da instabilidade tecnológica, uma vez que elas são imprevisíveis, as suas mudanças não o devem desmotivar, mas sim, motiva-lo no sentido de submeter-se ao contínuo aprimoramento; a aprendizagem contínua permite que o professor conheça-se a si mesmo, e partindo do auto conhecimento interior o professor pode definir seus caminhos e aquilo que ele pretende ser, para além de que as dimensões internas da pessoa complementam as suas dimensões profissionais.

4.4.3. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino

Para a abordagem desta temática, recorreremos a Garcia (2013) que tem sido o nosso guia nestas abordagens que considera a formação contínua no geral e a do professor em particular, por ser nosso objecto de estudo, como estando extremamente relacionado com o desenvolvimento profissional, visto que, este promove o aperfeiçoamento e a aquisição de maiores competências no exercício da profissão docente como forma de obtenção de melhores resultados que é a boa qualidade na aprendizagem dos seus alunos.

Ainda no mesmo limiar, Garcia (2013) diz que a aliança entre o desenvolvimento profissional de professores e o desenvolvimento do ensino pode ser percebido como sendo 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” (p.144).

Referindo-se ainda sobre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de ensino, Marcelo (2009) refere que a inovação hoje constitui um elemento fundamental no desenvolvimento do ensino, porque ela ajuda ao professor a reavaliar o seu trabalho para perceber se está ou não em bom caminho, de modo que, estando, possa continuar progressivamente, ou caso contrário, opte por novas saídas para alcançar o almejado. Portanto, por inovação entenda-se aqui, na perspectiva de Sarkar

(2014) e Santos (2008), como a introdução de novos produtos e ou utilização de novos métodos e técnicas de produção ou melhoria de qualidade dos produtos; ou uma resposta adequada para a competição bem-sucedida em contextos incertos e turbulentos.

Como se pode notar, partindo dos pontos de vista dos autores acima citados, na realidade o desenvolvimento profissional do professor contribui positivamente para o desenvolvimento do ensino, daí que, é importante que esta acção seja grandemente potenciada seja pelas instituições assim como de forma pessoal, isto porque, quanto mais o professor desenvolver as suas competências mais habilidades adquirir a fim de melhorar a sua aplicabilidade no seu trabalho (Marcelo, 2009).

4.4.4. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalização do professor

O quarto elemento de integração do desenvolvimento profissional do professor refere-se ao professor como pessoa, profissional e sujeito aprendente, que de facto constituem características que o tornam profissional na perspectiva de Garcia (2013). Para este pensador, o desenvolvimento profissional dos professores está intimamente relacionado com a questão da melhoria das suas condições de trabalho, maior possibilidade de autonomia institucional e igualmente, maior capacidade de acção desta camada de profissionais de forma individual assim como colectiva sem deixar de lado as melhorias económicas.

Sustentando o ponto de vista de Garcia (2013), Imbernón (2004) fortifica que, ao analisar-se a questão do desenvolvimento profissional do professor, não se deve de forma alguma não se olhar a formação, visto que este processo de desenvolvimento profissional do professor “significa reconhecer o carácter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido” (p. 46).

Na linha de pensamento de Imbernón (2004), Howey (1985) sustenta que, o desenvolvimento profissional dos professores inclui uma gama de dimensões compostas pelo desenvolvimento pedagógico que tem a ver com o aperfeiçoamento do ensino do professor mediante actividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou ainda em competências institucionais. A outra dimensão é a de conhecimento e compreensão de si mesmo, o que significa que as acções de desenvolvimento profissional devem dotar o professor de capacidades para que este consiga ter uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. Uma outra dimensão referida por este autor é desenvolvimento cognitivo que tem a ver com à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de

estratégias de processamento de informação por parte dos professores de modos que ele possa ter o domínio do seu trabalho. Finalmente a última dimensão é a de desenvolvimento teórico, que impele a necessidade da reflexão por parte do professor sobre a sua prática docente na sala de aulas.

Genericamente, conjugando as ideias dos autores acima referenciados, percebe-se que as dimensões de desenvolvimento profissional do professor ora referidas, concretamente, a pedagógica, conhecimento e compreensão de si mesmo, cognitivo, teórico, investigação e de carreira demonstram a importância e o impacto da formação contínua e/ou permanente como sendo um elemento forte para a prática educativa, a identidade pessoal e profissional do professor, por isso, a sua prática é indispensável ao longo do processo de desenvolvimento profissional.

4.5. Princípios e Características do desenvolvimento profissional

Genericamente, a formação contínua do professor tem como objectivo desenvolvimento profissional do próprio professor, competindo aos professores e às escolas a missão de promover acções formativas e de colaboração devidamente contextualizados na formação permanente e inovadora do professor (Formosinho, 2009).

De acordo com Day (2001), o desenvolvimento profissional do professor norteia-se em seis princípios: o desenvolvimento do professor como uma acção contínua, que se realiza ao longo de toda a vida do mesmo; o desenvolvimento profissional do professor como uma acção que deve ser gerida sob a responsabilidade do próprio professor assim como a escola; o desenvolvimento profissional do professor como uma acção que é concretizada mediante apoio e disposição de recursos materiais assim como humanos, necessários à sua concretização; o desenvolvimento profissional do professor como uma acção que deve responder os interesses do professor e da escola em todos os seus aspectos; o desenvolvimento profissional do professor deve ser uma acção que represente um processo credível como forma deste professor e escola e posteriormente pelos resultados finais, que é a qualidade dos alunos, tenha aceitação na sociedade; e finalmente, o desenvolvimento profissional do professor deve ser algo diferenciado ou seja, deve ter em consideração as necessidades dos professores e da escola, isto é, a formação contínua tendente ao desenvolvimento profissional deve ser feita depois de identificadas as dificuldades que se precisa colmatar.

E em relação às características do desenvolvimento profissional, Marcelo (2009) e Queiroga (2015) são unânimes em evidenciar que o desenvolvimento profissional do professor caracteriza-se centrar-

se no modelo construtivista, pelo facto do professor ser um sujeito aprendente activo uma vez que, faz parte integrante do concreto processo de ensino - aprendizagem que inclui o ensino, a avaliação, a observação e a reflexão do processo. Trata-se de um processo a longo prazo pelo facto do professor que é o primordial interveniente formar-se ao longo da sua carreira e poder levar o tempo que perdurar a sua profissão, o que faz com que as experiências anteriores consideradas eficazes tenham uma significativa importância por permitirem que o professor tenha a capacidade de relacionar às novas experiências com conhecimentos previamente adquiridos, sendo necessário para tal um seguimento adequado e indispensável para que haja mudança.

Concordando com os autores acima, Martins (2011) consubstancia que o desenvolvimento profissional é um processo não abstracto, mas que ocorre em lugar e contextos apropriados e concretos, visto que as experiências mais eficazes no processo de desenvolvimento profissional do professor são as que têm em conta a realidade da escola e se relaciona com as actividades práticas do professor. Portanto, é um processo que está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, do currículo e do próprio professor, na medida em que é entendido como um processo que tende a reconstituir a cultura escolar e no qual se implicam os professores como os profissionais da área.

Na perspectiva dos mesmos autores, o professor é também visto como sendo prático e reflexivo, como alguém que ao abraçar a profissão já detém algum conhecimento prévio que lhe vai crescendo à medida que adquirir mais conhecimentos partindo de reflexões da sua própria experiência. É assim que as actividades do desenvolvimento profissional do professor tendem a ajudar os professores na construção de novas teorias e práticas pedagógicas. É por essa razão que Nóvoa (2009) reforça que, o desenvolvimento profissional é um processo meramente colaborativo, não significa que não haja espaço para a realização de trabalhos de forma isolada e para a reflexão individual, mas sim de priorização de concessão de oportunidades de aprendizagens mediante interacção e elaboração conjunta.

Como se pode verificar, pelas características apresentadas condizentes ao desenvolvimento profissional dos professores é importante sublinhar alguns traços marcantes, como é o caso do desenvolvimento profissional do professor ser um acto construtivista e colaborativo pelo facto de no processo de formação privilegiar-se a construção do conhecimento mediante a interacção dos/entre os aprendentes e destes com os professores; um acto que não tem um tempo exactamente identificado, visto que ela ocorre ao longo de todo o exercício profissional e em contextos e locais apropriados, tendendo a responder as necessidades do professor, da escola, dos alunos e da comunidade no geral;

o seu exercício exige uma capacidade reflexiva pelo facto das análises que o professor faz, obrigam-no a servir-se dos seus conhecimentos prévios e experiências passadas, a fim de perceber, responder ou interpretar um certo fenómeno (Garcia, 2013).

4.6. Modelos de desenvolvimento profissional do professor

De acordo com Formosinho (2009), modelo de desenvolvimento profissional é um “desenho para aprender que incorpora um conjunto de pressupostos acerca de, em primeiro lugar, a origem dos conhecimentos sobre as práticas de ensino e, em segundo lugar, sobre os processos como os professores adquirem e desenvolvem esses conhecimentos” (p. 237). Segundo este autor existem cinco modelos que potenciam o desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente: desenvolvimento profissional autónomo; desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão; desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria; desenvolvimento profissional através de cursos de formação; e desenvolvimento profissional através da investigação para a acção.

4.6.1. Modelo de desenvolvimento profissional autónomo

De acordo com Formosinho (2009), o modelo autónomo assenta-se no pressuposto segundo o qual os professores adquirem os conhecimentos ou as competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional de forma individual, isto porque, o professor detém total controlo e autonomia para procurar e desenvolver diversos modos de autoformação e formação informais ou formais. Para ele, o desenvolvimento profissional autónomo consiste em acções feitas e dirigidas pelos professores e para os próprios professores.

Em continuação do seu fio de pensamento, Formosinho (2009) reafirma que, neste modelo os professores definem os objectivos que acham importantes, trabalhando de forma individual ou ainda como membro de uma equipa para a planificação e realização de uma certa actividade. Na opinião do mesmo autor, este modelo presume que os professores são juízes das suas próprias necessidades pelo facto de estarem mais motivados ao seleccionarem os seus objectivos na base da sua autoavaliação, razão esta que faz com que tenham óptima capacidade de aprendizagem autodirigida e auto-iniciada”. Por sua vez, Garcia (2013) atesta que este modelo é preferenciado por professores que consideram

que as ofertas de formação disponibilizadas pelas instituições onde laboram, não respondem às suas necessidades.

Por sua vez, Villegas-Reimers (2003) diz que, embora por vezes se considere o modelo de desenvolvimento profissional autónomo como sendo aquele que assenta essencialmente na crença segundo a qual, o professor aprende sozinho, ou seja, auto forma-se, não significa isto dizer que os professores desenvolvem-se profissionalmente sem a ajuda e recursos dos outros, não, não é isto, mas sim, que a aprendizagem é auto-dirigida, mediante leituras e pesquisa de alguns programas ligados à educação, programas de computador e documentários.

Partindo das ideias trazidas por estes autores e sustentando-se em Queiroga (2015), percebe-se que no modelo autónomo, os professores mostram-se profissionais responsáveis por uma causa onde eles próprios, de forma objectiva, concebem e implementam mecanismos e actividades de desenvolvimento das suas próprias competências mediante diversas acções formativas que os ajudam a desenvolver o seu profissionalismo e consequentemente a melhorar a qualidade dos resultados do seu desempenho.

4.6.2. Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão

Para Formosinho (2009), este modelo centra-se na observação do comportamento de um determinado professor por um outro com o objectivo de ajudá-lo a desenvolver e melhorar o seu desempenho. O modelo em referência baseia-se nos seguintes pressupostos de acordo com o mesmo autor:

A reflexão e a análise são os meios centrais para o desenvolvimento profissional. A observação e a supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessários ao desenvolvimento profissional. A profissão de ensinar é uma actividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o feedback e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente. A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador. E há mais probabilidades de os professores continuarem a se envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar (p. 240).

Portanto, baseando-se no pensamento Formosinho (2009), em relação a este modelo, vale referir que, no processo de desenvolvimento profissional, a observação e/ou a supervisão constituem meios impulsionadores para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, uma vez que as observações que são colhidas do observado, podem servir de base para o desenvolvimento

profissional dos dois intervenientes (tanto o professor observado assim como o observador). Com efeito, o observado será parabenizado e motivado pelos seus pontos positivos ou corrigido e reorientado pelos negativos, tudo isso em vista à melhoria do seu desempenho profissional. Quanto ao observador, este terá a oportunidade de ver como o outro labora e servir-se-á dos pontos positivos ou negativos deste para solidificar ou melhorar o seu desempenho.

Por seu turno, Vieira et al. (2006) referem que actualmente, o papel da supervisão pedagógica no processo do desenvolvimento profissional dos professores tem vindo a evoluir no concernente à concepção generalizada de ensino e ao próprio conceito de formação, é por esta razão que, a supervisão tende a ser entendida como uma actividade complexa e dilemática, mas muito fundamental à construção de uma visão da educação como transformação da pessoa.

4.6.3. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria

Este modelo caracteriza-se pelo desenvolvimento de programas ou projectos que tem em vista melhorias na escola, com a finalidade de resolver um certo problema devidamente identificado. Segundo Queiroga (2015), o modelo envolve:

Maior número possível de pessoas da comunidade educativa no desenvolvimento de um projecto de inovação educativa ou de auto revisão institucional, tendo como objectivo o incremento da qualidade da educação, os níveis de colaboração e a autonomia da escola na resolução dos seus problemas (p. 127).

Tendo em referência o pensamento de Queiroga (2015) percebe-se que, para que haja sucesso na implementação deste modelo de desenvolvimento profissional, é preciso que exista o espírito de liderança, clima organizacional e trabalho em equipa. Este pensamento, é sustentado por Formosinho (2009) ao consubstanciar que o desenvolvimento profissional se alcança através do desenvolvimento de projectos de inovação curricular e de processos de formação centrados na escola, por isso que o desenvolvimento profissional do professor, deve ser feito mediante acções de formação contínua e que os seus teores tenham a ver com as necessidades autóctones como forma de resultar numa educação significativa.

O pensamento de Queiroga (2015) em relação a este modelo de desenvolvimento profissional encontra sustento em Garcia (2013), uma vez que, segundo este autor, este modelo de desenvolvimento profissional implica o envolvimento do maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projecto com a finalidade de melhorar a qualidade da educação na resolução dos seus próprios problemas.

4.6.4. Modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação

Este modelo de desenvolvimento profissional sugere que o mesmo, somente seja concretizado mediante a realização de cursos que podem ser de curta ou longa duração, dependendo dos interesses, objectivos e propósitos dos pretendentes. Nesta perspectiva, Queiroga (2015) refere que este modelo tem por finalidade:

Potenciar a aquisição de conhecimentos e competências aos professores, através da orientação de um outro professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psico-didáctico ou organizacional, o qual determinado conteúdo a desenvolver, bem como o plano de actividades do curso. O autor prega ainda que uma das vantagens deste modelo é o facto de o professor escolher e participar nos cursos que mais lhe interessa, de acordo com as competências que pretende melhorar ou adquirir. As desvantagens residem, por um lado, no seu carácter excessivamente teórico e, por outro lado, na pouca flexibilidade em adaptar os conteúdos aos formandos. É também atribuído a este modelo a desvantagem de as actividades serem colectivas e não terem em conta o conhecimento prático dos professores (p. 128).

E em relação ao mesmo assunto, Formosinho (2009) atesta que este modelo de desenvolvimento profissional tem três pressupostos que o identificam, que de seguida aludimos: existência de comportamentos e técnicas que devido a sua eficácia devidamente comprovada sobre as práticas de ensino, devem ser replicadas de modos a ser conhecidas, assimiladas e dominadas pelos seus profissionais; a possibilidade dos professores replicar os comportamentos e técnicas aprendidas como forma de melhorar os seus e de outros comportamentos no concernente ao ensino; existência de certos conhecimentos e competências susceptíveis de sua aquisição mediante a realização ou participação nos cursos ou oficinas de curta ou longa duração, dependendo sempre do pacote de conteúdos.

Em síntese, cingindo-se no pensamento de Queiroga (2015) e Formosinho (2009) em relação ao modelo de desenvolvimento profissional mediante realização e/ou participação em cursos de formação, é importante frisar que trata-se de um modelo que tem em vista o desenvolvimento profissional direccionado ao profissional de uma determinada área que neste caso é o professor, ele não abarca claramente os interesses da escola, mas sim inclina-se mais para os interesses do próprio professor, ou seja, o modelo defende uma formação contínua assente na preocupação das dificuldades do próprio professor do que concretamente aquelas que são da escola, o que prioriza um profissionalismo atinente à sua carreira, deixando de lado às necessidades da escola e/ou ao desenvolvimento organizacional.

Esta prática, inspirando-se em Garcia (2013), não é das aconselhadas, visto que o bom no desenvolvimento profissional é a melhoria da qualidade de prestação de serviços aos clientes que só

será possível se as organizações se mostrarem preparadas para tal, portanto a formação dos *steckholders* deve estar em consonância com o desenvolvimento da organização.

4.6.5. Modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a acção

À semelhança dos outros modelos, para falar deste recorreremos à Formosinho (2009) que segundo ele, o modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para acção “parte da acção e da dinâmica que a acção requer para ser evolutiva” (p. 249), diz igualmente que este modelo é norteado por três pressupostos segundo o qual os professores devem ser, de princípio, indivíduos inteligentes, curiosos, com conhecimentos peritos e com experiência relevante na sua área de especialização e não só; devem estar sempre aptos a procurar dados que possam auxiliar na obtenção das respostas às questões com as quais deparam procurando dar as respectivas soluções; devem ter a capacidade de desenvolver novas formas de compreensão da realidade mediante levantamento de questões que os preocupam, devem desenvolver igualmente novas formas de recolha de dados necessários a obtenção de respostas das inquietações que lhes apoquentam.

Na mesma linha de pensamento de Formosinho (2009), Garcia (2013) considera que este modelo se caracteriza pelo facto de os professores serem investigadores das suas próprias práticas, em que a investigação-acção é implementada e desenvolvida no próprio local de trabalho e dentro de uma determinada contextualização organizacional. Isto significa que depois de se identificar problemas relacionados com um determinado aluno, ou grupos de alunos, disciplina, turma, professor, curricula ou ainda da própria organização, o professor deve, individualmente ou em grupo, procurar identificar as devidas causas, e depois as respectivas soluções que conduzam à superação dos problemas.

Por sua vez, Queiroga (2015) sustenta que, o desenvolvimento profissional dos professores deve ser equacionado numa perspectiva longitudinal na carreira docente, pelo facto dos professores estarem sujeitos às nuances profissionais e pessoais resultantes dos vários estádios de desenvolvimento em que se encontram. É desta lógica que o desenvolvimento profissional é visto como um processo de formação permanente, que tem por finalidade última a aquisição de novas e diversificadas competências que se apresentam úteis e profícuas ao bom desempenho da profissão.

Portanto, partindo das ideias aqui apresentadas em relação ao modelo de desenvolvimento profissional do professor através da investigação para a acção, percebe-se que se trata de um processo imperioso e que deve ser devidamente encarado pelos professores como acções de formações contínuas que decorrem ao longo do seu percurso pessoal e profissional. Veja-se que Queiroga

(2015) e Imbernón (1998) advogam que o desenvolvimento profissional do professor diz respeito ao conjunto dos processos que tendem a melhorar o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes dos professores, daí a necessidade da imperiosidade de acções de formações continuadas em todos os sistemas de educação, sobretudo em Moçambique que é a nossa realidade, isto porque, não há dúvida alguma que as formações contínuas conduzem à melhoria do desempenho do professor e consequente melhoria da qualidade dos seus produtos que é o nível de aprendizagem dos alunos.

4.7. Fases de desenvolvimento da carreira profissional do professor

De acordo com Day (2001), o desenvolvimento da carreira profissional do professor atravessa essencialmente cinco fases, nomeadamente, entrada na carreira, estabilização, novos desafios, novas preocupações, alcance da plataforma profissional e a fase final. O autor sustenta que, ao longo de todas estas fases, o professor passa por diversas experiências entre boas, amargas, de ânimo e desânimo e que o seu meio circundante, os alunos, colegas mais velhos, mais novos e os da mesma geração, os pais e encarregados de educação, a comunidade e o sistema político contribui significativamente na sua construção.

Referenciando à primeira fase, que é a de entrada na carreira, Day (2001) afirma que se trata de um período crucial para os professores principiantes, uma vez que ele experimenta uma nova fase da sua vida sobretudo profissional onde lhe é imposto a comportar-se como um real profissional de educação. Nesta fase, o professor enfrenta um grande desafio que é a experiência da capacidade de lidar com a escola como uma organização, a gestão dos alunos e a relação com os colegas professores dentro e fora da sala de aulas e/ou de professores tendo em conta as influências culturais de cada um, o conhecimento pedagógico e do próprio currículo.

Queiroga (2015) acrescenta que a fase de entrada na carreira enquadra-se entre o primeiro ao terceiro ano de exercício da profissão e dividi-as em duas subfases: a de sobrevivência caracterizada pelo choque com a realidade face ao seu profissionalismo, a preocupação que vai tendo consigo mesmo em relação ao alcance dos seus objectivos, as diferenças das ideias e realidades devido ao conjunto de elementos com quem ele convive no seu dia-a-dia provenientes de diversos ambientes culturais. A segunda subfase é a de descoberta, onde o professor recém-formado sente-se entusiasmado e orgulhoso pela experiência de pertencer a uma certa classe profissional.

A segunda fase é a de estabilização, que segundo Day (2001) verifica-se por parte do professor uma maior atenção aos novos desafios e novas preocupações. Aos olhos dos professores mais velhos

depois de atravessar a primeira fase passam a ser vistos como efectivamente colegas experientes. Nesta fase, o professor já se sente seguro em relação aos seus conhecimentos e à matéria que pretende leccionar e ainda já se identifica como um profissional pertencente a uma determinada comunidade escolar. De acordo com o mesmo autor, a maturidade do professor “ocorre a par de alguma consolidação, aperfeiçoamento e extensão de repertórios de ensino e, possivelmente, de um envolvimento num leque mais vasto de desenvolvimentos educacionais, na escola e fora dela, à medida que a sua visão do que é ‘ser profissional’ evolui e se amplia” (p. 104).

Concordando com Day (2001), Queiroga (2015) sublinha que a fase de estabilização vai entre o quarto e o sexto ano da prática docência, que é caracterizada pela independência solidificada com a consolidação das técnicas e métodos de ensino e assente no sentimento de detentor de competências pedagógicas básicas para o exercício da sua profissão docente. Para além da independência, Queiroga (2015) realça que nesta fase verifica-se maior gestão escolar, segurança na administração do conhecimento, liberdade de tomada de iniciativas e inovações, maior confiança na sua actividade profissional e uma crescente maturidade.

Ainda relativamente à fase de estabilização, Day (2001) sustenta que a mesma é caracterizada por ser curta e intermédia. Esta fase, caracteriza-se pelo professor apresentar-se mais estimulado com a sua profissão, fica recheado de novas ideias e desafios, assumo de compromissos profundos na sua actividade profissional, mas que para que tudo isto aconteça, é necessária uma considerável cooperação com as entidades gestoras da escola e do processo de educação a todos os níveis.

Em relação a terceira fase que é a de diversificação, Queiroga (2015) diz que ela decorre entre o sétimo e vigésimo quinto ano do exercício da profissão docente. E nesta fase, o professor sente-se mais motivado, altamente entusiasmado e torna-se mais dinâmico, uma vez que se notam melhorias do bem-estar na relação pedagógica, visto que, saneiam-se as dúvidas e as incertezas das fases antecedentes. O seu maior interesse é a diversificação das suas experiências profissionais na medida em que experimenta novos recursos matérias do processo de ensino e aprendizagem, novos métodos avaliativos, novas formas de arrumo dos alunos na sala de aulas, novas perspectivas programáticas de conteúdos na área pela qual foi formado.

Dando continuidade ao interesse do professor na diversificação, para além das experiências ligadas ao processo de ensino – aprendizagem, Queiroga (2015) refere-se também às diversificações ligadas às experiências que o professor obtém quando beneficia das promoções para mudança de categorias profissionais e quando lhe é concedido a oportunidade de desempenhar cargos de chefia e confiança. Queiroga (2015) refere também que é nesta fase onde o professor faz uma retrospectiva daquilo que

fez ao longo dos anos de exercício profissional como forma de apurar a sua continuidade na profissão ou uma possível mudança para uma outra que acha que possa satisfazer o seu espírito, ainda que esta possibilidade seja escassa.

Já na quarta fase, que é a de alcance duma plataforma profissional, Day (2001) indica que a maior parte dos professores se dedicam a procura de novos desafios na medida em que vão assumindo novas responsabilidades profissionais ao nível da escola onde laboram ou então numa outra pela confiança e eficiência demonstrada no exercício profissional. Trata-se de uma fase em que além das responsabilidades da escola aumentam também as responsabilidades ao nível social, na medida em que em condições normais os professores começam a criar famílias, ou seja, casam-se e fazem os filhos; há reorientação por parte de alguns professores passando a reduzir o tempo que dedicava à profissão para outras actividades.

Segundo Day (2001) é nesta fase que podem aparecer crises de meia-idade e início de um alto nível de desencanto provocado pela falta de mudanças de carreiras e promoções profissionais, para além da redução do entusiasmo e dedicação. Por outro lado, afirma Huberman (1995) que a mesma fase pode conduzir a um recarregar das energias do professor no que concerne ao processo de ensino - aprendizagem pelo facto de verificar-se um pleno amadurecimento profissional do professor na medida em que torna menos impulsivo, agitado, maior tolerância em relação aos seus limites e fraquezas.

Esta fase é caracterizada por Day (2001) como sendo a de procura de oportunidades por parte de alguns professores no sentido de reanalisarem as suas ideias e crenças em relação ao ensino de modo a que possam questionar sobre os propósitos e contextos do seu trabalho como forma de rever e renovar os seus compromissos intelectuais através da sua participação nos trabalhos da escola, da comunidade, do distrito da província ou então em qualquer projecto de investigação.

Por seu turno, Queiroga (2015) caracteriza-a como sendo a fase da serenidade e/ou estabilidade. Para ele, esta fase decorre entre os 25 e 35 anos de trabalho docente, e caracteriza-se pela acalmia e autorreflexão, redução das ambições, aumento da confiança e serenidade, comodismo na carreira devido à extensa experiência que levam ao exercício profissional competente. Esta visão é consubstanciada por Huberman (1995) ao confirmar que, nesta fase, os professores tornam-se menos sensíveis às avaliações que os colegas fazem sobre si, reduz o afecto dos professores pelos alunos o que paulatinamente vai criando um distanciamento entre estes dois, originando constantes lamentações sobre os alunos, turmas, colegas, políticas educativas e as devidas reformas.

Finalmente, na quinta e última fase, Day (2001) classifica-a de fase final caracterizada pelo maior conservadorismo dos professores, visto que, estes passam a considerar-se dos que mais sabem fazer o ensino. Os professores passam o tempo a queixar-se do comportamento, empenho e o aproveitamento dos seus alunos; não se identificam com as mudanças que o sistema vai impondo, o que lhes faz sentirem-se desafiados. Nesta fase, os professores já não estão preocupados com alguma promoção uma vez que estão em direcção ao fim da sua carreira profissional de professor o que lhes leva a sentirem-se marginalizados pela instituição e seus devidos gestores, visto haver um descruzamento de ideais.

Por outro lado, Queiroga (2015) denomina a quinta fase de desinvestimento, ocorrendo entre os 35 aos 40 anos do exercício da profissão do professorado, onde o professor passa a dedicar-se essencialmente ao seu investimento pessoal, sem preocupação com a aquisição de novas competências. É uma fase complexa porque quando bem vivida ela espelha o sucesso do profissionalismo deste professor, mas se for o contrário ela transforma-se em uma autêntica frustração pelo facto de dar-se conta de que durante toda a sua vida profissional esteve enganado e que esteve diante de uma profissão com a qual não se identifica. Ora, quando isto acontece, muitas vezes a pessoa fica revoltada com todos e com tudo o que está ligado à profissão.

Referindo-se das fases de desenvolvimento da carreira profissional do professor Huberman (2013) diz que, os professores atravessam cinco fases ao longo da sua carreira profissional, sendo elas: entrada na carreira, estabilização, diversificação/questionamento, serenidade e distanciamento afetivo/conservantismo e desinvestimento. A seguir passamos a caracterizar cada uma destas fases.

Segundo Huberman (2013) a primeira fase que é a de entrada na carreira docente caracteriza-se pela proximidade de idade entre dos professores e alguns dos seus alunos, pelo que o professor tende a comportar-se como se fosse o irmão mais velho dos alunos. Nesta fase, o professor concentra-se mais nos problemas da disciplina, devido à ausência da autoridade. Trata-se da sua fase de socialização com a profissão. De acordo com este mesmo autor, os primeiros anos são de sobrevivência e descoberta. A fase da sobrevivência resulta da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, que ele chama por “choque da realidade”.

Huberman (2013) continua esclarecendo que, este período é crucial e o início para uns pode ser fácil e para outros difícil, tudo depende das habilidades de cada um. O professor apercebe-se logo do distanciamento entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, havendo em muitos casos dificuldade em enfrentar esta disparidade. Caracteriza-se também, por ser de descoberta, caracterizada pelo entusiasmo inicial por parte do noviço professor sobretudo pela experimentação e

exaltação por estar em situação de responsabilidade por ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, e ainda por se sentir colega de um dado corpo profissional.

A segunda fase é a de estabilização designada igualmente por estágio do comprometimento definitivo e o da tomada de responsabilidades. Por estar já a algum tempo na profissão, este profissional quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros passa a ser considerado não como principiante, mas como professor. O professor já se sente pertencente a um corpo profissional e independente. Ao nível pedagógico, o professor manifesta o sentido de competência pedagógica cada vez mais crescente. Os professores preocupam-se menos consigo próprios e mais com os objectivos didácticos (Huberman, 2013; Imbernón, 2010).

Nesta fase os professores ainda não enfrentam todas as situações, mas actuam eficazmente e com melhores recursos técnicos. De acordo com Day (2001) e Huberman (2013), trata-se de uma fase fundamental e relativamente breve, que decorre entre o quarto e o sexto ano de carreira. Para estes autores a fase de estabilização é bastante crucial para os professores que desempenham papéis de liderança na escola, uma vez que, devem apoiar as necessidades sentidas pelos professores na procura de novos estímulos, novas ideias, novos desafios.

A terceira fase é a de diversificação/questionamento, onde os professores efectuam uma pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, os modos de avaliação, a forma de dispor os alunos, o seguimento do programa curricular. Nesta fase os professores apresentam um elevado grau de motivação, empenho e dinamismo nas actividades pedagógicas (Huberman, 2013).

Segundo Huberman (2013), esta fase chama-se também por fase de questionamento por ser multifacetada, visto que, para uns, devido a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, durante anos, provoca o questionamento. Já para os outros, o professor encontra o desencanto, motivado pelos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que vão passando e que muitas vezes resulta em decepção. De acordo com o autor, trata-se da fasquia entre os 35 e os 50 anos de idade, ou entre o 15º e o 25º ano de serviço, em que estes, ao analisarem o seu percurso como professores, muitos chegam a conclusão que nada foi feito, o que tem gerado algum pânico em certos professores, que chegam até de trocar de carreira.

A quarta fase na opinião de Huberman (2013) designa-se por serenidade e distanciamento afectivo e trata-se mais de um 'estado de alma' do que de uma fase distinta da progressão na carreira. Os professores comportam a fasquia dos 45 aos 55 anos de idade. Nesta fase já não há muita ambição e desejos, baixa o nível de investimento, e aumentam a sensação de confiança e de serenidade. Os

professores são mais modestos nas metas que pretendem vir a alcançar nos próximos anos. Verifica-se o distanciamento entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes subculturas, entre as quais o diálogo é mais difícil. Esta fase de acordo com Huberman (2013) caracteriza-se também por ser de conservantismo e lamentações, onde as lamúrias são mais frequentes em relação à evolução negativa dos alunos, os professores nesta fase ficam contra os colegas mais jovens, revelam uma atitude negativa em relação ao ensino e política educacional, contra os pais e até contra atitudes do público em geral face à educação. Com o avançar da idade verifica-se maior rigidez e resistência mais firme às inovações.

Finalmente a quinta e a última fase, é a de desinvestimento, onde identificam-se grupos de docentes que, não tendo chegado longe o quanto ambicionava, desinvestem a meio da carreira, ou que, desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias. Uma consideração a fazer relativamente a esta fase é que Huberman (2013) explica que a existência de uma fase de desinvestimento não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino, uma vez que segundo este autor, não existem razões suficientes para crer que os professores, no final da carreira, actuem de forma diferente dos elementos de outras profissões que estão sujeitos, mais ou menos, à mesma evolução fisiológica e às mesmas pressões sociais.

4.8. Processos de desenvolvimento profissional dos professores

De acordo com Cohen (2014), as contínuas mudanças da sociedade hodierna provocam constantes alterações nos sistemas educativos exigindo aos profissionais da área uma contínua formação ao longo de toda a sua vida com vista ao seu desenvolvimento profissional. É assim que, a formação profissional do professor pode ser percebida como a capacitação deste a fim de exercer o trabalho de ensinar, desenvolver acções promotoras de aprendizagem significativas e formação de sujeitos autónomos. Neste contexto, Formosinho (2009) considera o professor como um dos principais actores organizacional do processo de ensino – aprendizagem rodeado de inúmeros problemas para resolver. Daí que, para fazer face a esta realidade, ele precisa de formações constantes e altamente contextualizadas para desenvolver cada vez mais o seu profissionalismo.

Tal como refere Formosinho (2009), Vieira (2006) afirma que o desenvolvimento profissional do professor é um processo permanente pelo facto de o mundo em que ele se encontra, estar em

constante mudança, o que lhe remete à redefinição da sua profissionalidade docente de modo a que esteja preparado para responder às exigências do sistema. É mesmo partindo desta linha de pensamento que o autor, acrescenta que o desenvolvimento profissional do professor é um processo que deve cumulativamente: (i) contribuir para o desenvolvimento das competências dos professores, (ii) ser de carácter individual e colectivo, (iii) concretizar-se no contexto da prática docente do professor, (iv) assentar-se nas diferentes práticas e experiências dos professores, sejam elas formais ou informais, o desenvolvimento profissional do professor deve ser de forma continuada ao longo de toda sua vida profissional.

Por sua vez, Zabala e Arnau (2010) referem que o processo de desenvolvimento profissional do professor remete-o ao conhecimento, actualização, domínio e utilização de estratégias metodológicas apropriadas para o ensino baseado em competências, o que significa que a formação do professor deve ser ministrada mediante “um currículo centrado nas actividades profissionais do docente e em que o objectivo de estudo esteja baseado em boas práticas e nas soluções dos problemas próprios do ensino” (p. 186).

Fazendo uma análise dos posicionamentos de Formosinho (2009), Vieira (2006) e Zabala e Arnau (2010) em relação aos processos de desenvolvimento profissional do professor, percebe-se que existe uma convergência nas suas ideias. Com efeito, estes autores convergem na ideia de que as acções de formação contínua devem conduzir ao desenvolvimento profissional, de modo a que o professor ora beneficiado esteja dotado de conhecimentos teóricos importantes e que tenham relações próximas com as actividades reais da aula e com a qual os alunos se possam identificar. De facto, não basta imbuir o aluno de conhecimento. É importante fazer com que este aluno seja capaz de pôr em prática aquilo que aprendeu. De contrário, está-se perante uma realidade em que o professor ensinou, o aluno aprendeu, mas não atingiu as competências desejadas, que seria a aplicação na prática do ele aprendeu.

E olhando pelos desafios no ensino de competências, Zabala e Arnau (2010) sustentam que as aulas devem ser ministradas por profissionais em actividade com conhecimentos de estratégias metodológicas para o ensino de competências, e, para que isto aconteça deve-se indispensavelmente apostar em uma “formação contínua fundamentada na reflexão e análise compartilhada sobre a prática educacional, por meio do conhecimento e troca de experiência de aula e aprendizagem de estratégias metodológicas” (p. 186). Trata-se aqui na visão destes dois pensadores de concretizações de actividades formativas onde se priorize o uso de métodos e técnicas baseadas em acções e apoio

de colegas já dotados de técnicas e métodos que estimulam e incentivam o desempenho profissional do professor com qualidade.

4.8.1. Factores influentes no processo de desenvolvimento profissional do professor

Antes de se referir concretamente dos factores que influenciam os processos de desenvolvimento profissional dos professores, é importante salientar que o desenvolvimento profissional entendido como sendo o processo de aprendizagem no qual um determinado indivíduo no nosso caso concreto o professor ou director da escola aprende alguma coisa que se traduzem em conhecimentos, competências, atitudes em um determinado contexto como a escola por exemplo, implica necessariamente um projecto, um desenvolvimento e uma avaliação curricular que engloba à planificação, execução e avaliação dos processos formativos que conduzem à melhoria das competências profissionais dos professores (Day, 2001). Se olharmos a questão do desenvolvimento profissional dos professores como uma actividade devidamente planificada e avaliada e não como um imprevisto podemos aduzi-la como uma importante componente do sistema educativo e que está sujeita a diversas influências e pressões.

Garcia (2013) acrescenta igualmente que os processos de desenvolvimento profissional são influenciados pela política educativa vigente num determinado Estado e governo onde a tal política é concretizada na determinação do currículo, na organização e no funcionamento das instituições do ensino, tornando deste modo claramente evidente que a determinação de prioridades na formação dos professores cabe a aqueles que centralmente administram a educação. Para este autor, a política educativa engloba igualmente, aspectos que dizem respeito ao professor como profissional que influenciam no desenvolvimento profissional na medida em que são aspectos catalisadores à motivação dos professores em relação ao seu compromisso profissional, como é o caso dos salários, incentivos, autonomia, controlo, rendimento, mudanças de carreiras e progressões, entre outros, sem deixar de lado as condições e opções de formação oferecidas, ou seja, se estas foram impostas ou então foram aderidas de forma voluntária.

Como podemos notar partindo da visão de Gracia (2013) que as políticas educativas estabelecidas pelos governos vigentes regulam incondicionalmente o cumprimento dos objectivos da escola patentes no modelo curricular constituindo este um outro factor influenciador, visto que este orienta quais os conteúdos a serem ministrados na formação contínua de professores, sejam eles de âmbito psicopedagógico ou de especificidade; orienta as formas de trabalho na escola para o

desenvolvimento de projectos curriculares; orienta as decisões profissionais dos professores no que concerne a planificação e a execução da sua actividade, incluindo a avaliação; o modelo curricular influencia também a profissionalidade docente ao estabelecer os critérios de avaliação da qualidade de ensino.

Um outro factor influenciador do processo de desenvolvimento profissional é a estrutura e a cultura organizacional das instituições responsáveis pela planificação e desenvolvimento das actividades de desenvolvimento profissional, uma vez que na modesta visão de Flores et al. (2009), estas instituições devem necessariamente estar dotadas de um grau de autonomia suficiente no processo de tomada de decisões referentes aos conteúdos e modelos de formação para além de poder contar com recursos, sejam eles financeiros, humanos e materiais. Falando concretamente da cultura organizacional, Garcia (2013) subsidia que, “o tipo de cultura que existe num centro facilita ou dificulta o desenvolvimento dos processos de formação autónomos, de colaboração e de formação centrada na escola” (p. 195).

Garcia (2013) acrescenta ainda que “a disponibilidade de recursos humanos e materiais na escola, a existência de um clima de confiança que permita ‘assumir riscos’, a existência de uma liderança democrática, a autonomia dos centros para tomar decisões, etc.,” (p. 195) constituem condições necessárias para que numa determinada escola haja capacidade de escolha de modalidades de formação contínua de professores que não seja dependente de imposições extras. Isto é bom na medida em que a escola tem a oportunidade de poder identificar e gerir as fragilidades dos seus professores, além de que os próprios professores podem facilmente participar na decisão sobre as matérias ou modalidade em que querem ser formados.

O outro factor que muito influencia nos processos de desenvolvimento profissional são os próprios professores, quer de forma individual ou ainda colectivamente, visto que, segundo Lortie (1975), algumas características dos professores influenciam negativamente no seu desenvolvimento profissional, como é o caso do isolamento e o individualismo que acaba colocando o professor numa “ilha” onde não tenha oportunidade de partilhar a sua rica experiência que foi acumulando durante anos, ou por outra, falta-lhe a oportunidade de expor as suas dificuldades que vai experimentando no seu dia-a-dia profissional. Em relação a este factor, Garcia (2013) refere que:

Os professores podem perceber necessidades formativas pessoais que é necessário conhecer e que podem ou não coincidir com as ofertas de formação das instituições de formação. Estas necessidades de formação estão de certo modo relacionadas com a etapa de desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal em que se encontra cada professor, assim como a etapa do seu ciclo vital. Um erro comum quando se delineiam actividades de desenvolvimento profissional é não assumir que estas etapas existem de facto, e que, portanto, é necessário introduzir o conceito

de trajectória formativa que permita oferecer percursos de desenvolvimento profissional diferenciados (p. 196).

Como podemos perceber, a abordagem do autor acima vem sustentar a importância de os planificadores e tomadores de decisão terem atenção em relação às reais necessidades dos seus profissionais no âmbito do seu desenvolvimento profissional, visto que, não basta que participem em cursos de profissionalização enquanto não lhes são significativos, é preciso sim que as acções formativas vão ao encontro das suas dificuldades e expectativas. Isto sim, torna mais significativa a profissionalização, isto é, desenvolve o desempenho profissional do professor.

Contrariamente às acções individualizadas dos professores, grupos organizados ou sindicatos, como a Organização Nacional dos Professores (ONP), as organizações dos pais e encarregados de educação, os Conselhos de Escolas, no caso concreto de Moçambique, podem conjuntamente influenciar de forma significativa nos processos de seu desenvolvimento profissional. Com efeito, tais organizações influenciam os tomadores de decisão sobre as modalidades de formação dos professores a serem implementados pelos órgãos responsáveis pela gestão das políticas educativas, o que dificilmente pode acontecer se os professores, pais e encarregados de educação, presidente do conselho de escola intervierem de forma individual (Garcia, 2013).

Por sua vez, Flores et al. (2009) afirmam que são vários os factores que podem influenciar no desenvolvimento profissional do professor. Flor et al. classifica-os em internos ou externos. Sendo que, os factores internos compreende as necessidades pessoais, motivação intrínseca, relações interpessoais, subida na carreira/ compensação económica e competências sociais e afectivas. Ao passo que, os factores externos compreende a cultura organizacional ou da escola, a colaboração entre professores, a visão comum de objectivos e experiências entre professores, a oportunidade de aprender no local de trabalho, o grau elevado de autonomia, as decisões colegiais e a liderança organizacional forte.

Numa outra perspectiva, Flores et al. (2009) referem sobre a existência de diversos factores capazes de impedir o desenvolvimento profissional, a saber: sociais, que tem a ver com a crise económica e desvalorização da profissão docente. Sistema educativo, que faz referência a questão das constantes reformas curriculares, instabilidade legislativa e profissional, excesso de burocracia, condições de trabalho inadequadas, ausência de inovação e de iniciativa. Organização escolar, que tem a ver com a ausência de lideranças fortes, condições de trabalho desajustadas, aumento de burocracia, sobrecarga de actividades, escassez de recursos, dificuldades no trabalho em equipa. Finalmente, são os pessoais relacionados com a falta de profissionalismo, desmotivação profissional, dificuldade na gestão da

vida profissional e pessoal, falta de competências para trabalhar em equipa e falta de iniciativa e comprometimento.

Entre os autores acima apresentados, foi possível constatar que, seja Lortie (1975), Flores et al. (2009) e Garcia (2013), ao se referirem dos factores influentes no processo de desenvolvimento profissional, apesar de aborda-los de formas diferentes, encontramos uma convergência entre os factores, onde, cumulativamente enumeram os seguintes: política educativa, estrutura e a cultura organizacional ou escolar, a disponibilidade de recursos humanos e materiais na escola, a existência de um clima de confiança, a existência de uma liderança democrática forte, a autonomia dos organizações para tomar decisões, as condições dos próprios professores, relações interpessoais, subida na carreira/compensação económica e competências colaboração entre professores, a visão comum de objectivos e experiências entre professores. Portanto, na visão destes autores estes são os factores que influenciam o desenvolvimento profissional dos professores. Não que todos estes factores reflectem ao mesmo tempo em uma única situação, mas, é normal que em uma única situação conjuguem-se alguns destes factores.

4.8.2. Diagnóstico de necessidades e planificação do desenvolvimento profissional dos professores

Segundo Pontes e Oliveira (2002) compreende-se por necessidades formativas no processo de desenvolvimento profissional do professor, o conjunto dos desejos, ambições, carências e dificuldades enfrentados pelo professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem. O autor refere ainda que, o ciclo de desenvolvimento profissional do professor inicia com a determinação dos objectivos associado ao diagnóstico das suas necessidades, ou seja, a planificação de acções de desenvolvimento profissional inicia assim que as necessidades formativas são diagnosticadas.

Ainda no concernente ao mesmo aspecto, Guarro e Arencibia (1990) referem que a fase de diagnóstico das necessidades formativas é muito importante na determinação dos modelos e objectivos das actividades de desenvolvimento profissional, daí que esta acção de diagnóstico deve ser feita mediante um processo colaborativo e com base nos problemas, dificuldades vivenciados na realidade prática dos professores a que se destinam as acções formativas. Neste contexto, o diagnóstico das necessidades formativas torna-se um processo e não simplesmente uma técnica, visto que os professores não só identificam as suas dificuldades, mas também o próprio processo representa um acto construtivo, reflexivo e de aprendizagem.

Ao falar das necessidades formativas para o desenvolvimento profissional dos professores, Garcia (2013) estabelece quatro tipos, que a seguir descrevemos:

As necessidades relativas aos alunos têm a ver com necessidades de aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação, etc. As necessidades relativas ao currículo incluem o desenvolvimento dos novos planos curriculares, a necessidade de desenvolvimento profissional dos professores, a aquisição de novos estilos de ensino, esquemas de apresentação de informação, de comunicação, de avaliação, objectivos, etc. Em terceiro lugar, as necessidades dos próprios professores, que não se referem tanto ao ensino, mas sim a aspectos profissionais e pessoais, incluindo a carreira docente, maior satisfação com o trabalho, redução de ansiedade, etc. Por último, são as necessidades da escola como organização: o currículo, os alunos (formas de agrupamento), a organização e os professores (papéis e responsabilidades, comunicação entre os professores), clima de centro, relação com o exterior (pais e outros), (p. 200).

Como é de notar, se queremos uma formação que conduza ao desenvolvimento profissional do professor, esta deve ter em conta as necessidades dos alunos, pois eles constituem a matéria-prima com a qual o professor trabalha; a formação deve ter em conta as necessidades do currículo porque o trabalho que este professor faz com os alunos está devidamente prescrito em políticas e programas de ensino e que o professor por mais inovador que seja, delas não se deve desalinhar, pior ainda que o currículo escolar dependa das intenções prescritas pelos governantes; deve ter em conta as necessidades dos próprios professores, porque estes precisam de satisfazer as suas necessidades, sejam elas profissionais (ligadas ao trabalho), ou sociais, como é o caso da sua família; e finalmente deve ter em conta as necessidades da escola como uma estrutura organicamente funcional.

Relativamente ao processo da planificação do desenvolvimento profissional dos professores, Garcia (2013) diz tratar-se de um processo bastante complexo e que o mesmo deve ser planificado mediante conhecimentos adquiridos sobre um determinado assunto. Segundo este autor:

A planificação do desenvolvimento profissional dos docentes, ao ser uma tarefa complexa quanto aos diferentes níveis de especificação, à amplitude dos objectivos e metas pretendidas, assim como quanto à variedade dos modelos de formação existentes, requer modelos de desenho abertos e adaptados a cada uma destas circunstâncias (p. 202).

De entre os mais diversificados modelos de planificação do desenvolvimento profissional do professor, Garcia (2013) atesta que o deliberativo tem mais sentido, visto que, “com base na deliberação está o reconhecimento da existência dos diferentes pontos de vista ou concepções que é preciso ter em consideração para que possa existir uma identificação e compromisso dos sujeitos com o projecto” (p. 203). Na visão deste autor, para que isto seja possível é necessário que na acção de planificação do currículo sobre desenvolvimento profissional do professor paute-se pelo espírito democrático, de modo a que haja participação activa de todos os intervenientes do processo.

E para solidificar o seu posicionamento, o mesmo autor recorre a Beare, Caldwell e Millikan (1992), que referem que a planificação deliberativa ou colaborativa é percebida como sendo um processo contínuo que procura relacionar a definição das metas com a elaboração de políticas, a planificação a curto e a longo prazo, o orçamento e avaliação, assegurando a devida implicação das pessoas tendo em consideração as suas responsabilidades para levar a cabo os programas, e daqueles que têm interesse nos resultados desses programas.

Neste contexto, partindo do ponto de vista destes, percebe-se que a planificação deliberativa ou colaborativa, é um meio de clarificação dos professores no que concerne àquilo que é a sua responsabilidade profissional relativamente ao currículo, e não só, mas também como um meio de obtenção de autonomia em relação à dependência total e completa de livros, textos e currículo pré-estabelecido.

Ainda atinente aos modelos de planificação do desenvolvimento profissional dos professores, Zabalza (1987) diz existirem oito princípios a serem considerados pelos responsáveis pelo desenho dos currículos, sejam eles, os técnicos, políticos ou professores. Estes princípios são: o da realidade que defende que os currículos devem satisfazer as necessidades dos problemas reais do local de implementação e que os mesmos sejam diagnosticados pelos próprios professores.

O princípio da racionalidade que defende que o desenvolvimento profissional deva proporcionar aos professores a capacidade de reflexão, análise da sua prática e de determinar as suas necessidades prioritárias. A seguir é o princípio da sociabilidade que defende que as decisões tomadas devem ser sempre por consenso e advindas de discussões e debates feitos pelos próprios professores e não de pessoas que nem conhecem a realidade nem pelo menos fizeram parte do diagnóstico, isto é, o professor deve fazer parte das decisões tomadas sobre o quê, como, quando e onde se formar com vista ao seu desenvolvimento profissional.

Zabalza (1987) refere-se também ao princípio da publicidade que consiste no conhecimento e acesso por parte de todos os professores as mais diversificadas modalidades de desenvolvimento profissional existentes e oferecidas pelos diferentes estabelecimentos de formação. O outro princípio é o de intencionalidade, que tende a justificar as metas e objectivos que se pretendem atingir, mostra o modelo de professor e ensino pretendido. Refere-se igualmente ao princípio de organização ou sistematicidade que defende que a planificação da formação deve estabelecer passos claros sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, ou seja, a planificação deve evidenciar que as actividades de formação propostas têm uma certa meta e objectivos a alcançar, que

essas actividades promovem o desenvolvimento de trajectórias de formação e ainda devem mostrar a calendarização de sua implementação.

O sétimo princípio é o de selectividade e decisão que, segundo o Zabalza (1987), faz-nos perceber que planificar quer dizer tomar decisão sobre algum assunto na medida em que os recursos existentes são limitados, sendo que, seja necessário estabelecer justificadamente os critérios a serem utilizados para a selecção de uma certa alternativa de entre várias existentes. O oitavo e último princípio é o de hipoteticidade que defende que os planos de formação devem ser de carácter provisório e a sua adaptação e acomodação decorre na medida em que o mesmo plano vai sendo realizado. O autor acrescenta também que, de modo algum os planos de desenvolvimento profissional devem ser percebidos como planos fechados, mas sim, abertos e passíveis a mudança sempre que necessário.

4.8.3. Condições que facilitam a planificação do desenvolvimento profissional do professor

Como temos vindo a referir, o desenvolvimento profissional do professor não se pode de forma alguma perceber como sendo somente um processo individual, mas fundamentalmente de grupo. Assim sendo, de acordo com Garcia (2013), para que se possa planificar estas actividades referentes ao desenvolvimento profissional dos professores existem algumas condições que são exigidas. A primeira é a cooperação e colaboração que consiste na possibilidade de criação ao nível da escola ou Zona de Influência Pedagógica no caso de Moçambique de um clima de apoio e mudanças organizacional como forma de desmotivação e eliminação da ideia segundo qual o desenvolvimento profissional do professor é uma actividade individual, mas sim colectiva e colaborativa.

A segunda é a capacidade de experimento e aceitação de riscos, que tem a ver com a disponibilidade por parte do professor, da escola ou da Zona de Influência Pedagógica de abrir-se à aceitação da mudança e inovação no processo de ensino e aprendizagem, visto que a educação não é algo estático, mas sim dinâmico. A terceira é a inclusão do conhecimento disponível, que significa que, ao se traçarem actividades de desenvolvimento profissional do professor, nunca se deve deixar de lado as já existentes, é preciso que os responsáveis por estas actividades usem-nas como base de investigação, porque, podem aproveitar aquilo que constituiu sucesso e melhorar aquelas que foram as fraquezas.

O autor continua referindo-se da quarta que é a adequada implicação dos participantes no estabelecimento de metas, desenvolvimento, avaliação e tomada de decisão, o que quer dizer que, na planificação de actividades de desenvolvimento profissional dos professores, deve-se ter em

consideração a questão da importância do envolvimento activo dos participantes como forma de motiva-los a alcançar os objectivos da acção formativa. A quinta faz referência à existência de tempo suficiente para que se possa trabalhar nas actividades de desenvolvimento profissional e para assimilação de novas aprendizagens por parte dos professores, refere-se a necessidade de concessão de tempo necessário para que os professores participantes das acções formativas possam investigar e reflectir sobre o que se pretender satisfazer, o que não quer dizer que não haja balizas de tempo, não, mas sim que estas balizas tenham em conta a complexidade de cada caso.

A sexta está relacionada com a liderança e apoio por parte da administração, uma vez que, para o autor em referência é muito importante que os órgãos gestores tenham um espírito de liderança na planificação de acções de desenvolvimento profissional, estes devem incondicionalmente ter a capacidade de motivar, puxar, dinamizar incluir iniciativas que levem o grupo envolvido a aceitar e sentirem-se parte integrante de todo o processo. Portanto, como se sabe, a existência de líderes escolares competentes contribui na promoção de um sentimento de pertença e de missão junto dos professores, alterando a forma como abordam o seu trabalho, proporcionar-lhes autonomia profissional e ajudando-os a alcançar uma maior satisfação profissional e a contínua aposta no desenvolvimento profissional.

A sétima condição são as necessidades de incentivos e recompensas adequadas, trata-se de motivar os professores mediante incentivos que podem ser de natureza económica, pessoal ou profissionais pela sua participação activa nas acções formativas com vista ao seu desenvolvimento profissional e a consequente melhoria no seu desempenho, porque, de facto, a falta de incentivos e ou recompensas em parte desmotivam a participação destes nestes processos, principalmente quando se trata de acções que se tenham planificado sem um diagnóstico tendente à sua realidade. A oitava referencia que, as acções de formação para o desenvolvimento profissional devem ser planificadas tendo em consideração os princípios da aprendizagem do adulto e dos processos de mudança, visto que, os participantes destas acções nunca são menores de idade, mas sim pessoas adultas com certos hábitos e costumes da sua prática docente que em casos de novidade, para a sua mudança pode ser um processo complexo ou simples, dependendo da sua importância.

Finalmente a nona, tem a ver com a integração das metas e necessidades individuais com as metas da escola e da zona de influência pedagógica, isto é, as actividades de formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores devem satisfazer as necessidades de ambas partes, os professores assim como a instituição. Ou por outra, estas acções não devem somente constituir preocupação somente para uma das partes, devem sim ser da responsabilidade de todos os

intervenientes do processo, por isso mesmo que, ao planifica-las deve-se ter em atenção a integração destas metas e necessidades.

4.8.4. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores

De acordo com Garcia (2013), a avaliação das acções de desenvolvimento profissional dos professores é uma actividade bastante complexa, vasta e influenciada por diversos factores, desde profissionais, económicos, políticos, institucionais, educativos e curriculares. Se não vejamos o pensamento de Joyce e Showers (1988) que afirmam ser difícil conceber a avaliação de programas de desenvolvimento profissional dos professores pelos seguintes motivos:

Primeiro, o sistema é amplo e complicado. Segundo, o modo como se realiza cada actividade e programa é muito influenciado pelo seu contexto. A energia e interesse das escolas e dos professores aumenta ou diminui os efeitos da actividade de formação. Terceiro, as actividades de desenvolvimento profissional têm como objectivo influenciar a aprendizagem dos alunos através de uma cadeia de fenómenos. Deve ser estudada a sequência completa. Quarto, a mensurabilidade de muitas variáveis apresenta dificuldades técnicas. Para se obter informação sobre o desenvolvimento de uma actividade de formação é necessária a recolha de dados por observadores treinados... Quinto, as limitações financeiras quase sempre obrigam ao estudo de amostras em vez da população na sua totalidade. Sexta, as boas avaliações são realizadas contra aquilo a que habitualmente se entende por “avaliações”. A prática mais corrente consiste na utilização de questionários onde se pede aos sujeitos que avaliem a actividade e, frequentemente, o formador e as organizações (p. 126).

Como se pode perceber, partindo do pensamento de Joyce e Showers (1988) consubstanciado por Garcia (2013), a avaliação das actividades do desenvolvimento profissional de professores desempenha um papel essencial nos esforços para melhorar o desempenho do sistema educativo ao valorizar o mérito e as competências dos professores, daí que, esta avaliação deve ser analisada com base em três questões, nomeadamente: quais são as funções da avaliação? O que se deve avaliar? Que tipo de informação deve ser recolhida para cada objecto de avaliação?

Em relação a primeira questão, atinente às funções da avaliação, importa referir que esta responde à responsabilidade profissional de conhecer a qualidade dos programas formativos, visto que, a qualidade da formação de professores não é determinada de forma intuitiva, mas sim, partindo daquele que constitui o conhecimento amplo e exaustivo das actividades de formação, do seu funcionamento e dos seus resultados. Como podemos ver neste caso concreto, a avaliação identifica os modelos e estratégias de formação de professores que tenham um grande impacto ao nível pessoal, didáctico e institucional. A avaliação da formação de professores, na perspectiva formativa, procura responder à necessidade de melhorar os programas e actividades de formação de professores durante

o seu decurso, na medida em que esta avaliação constitui um instrumento valioso de *feedback* em qualquer sistema de formação de professores (Gonçalves, 2012).

Para Gonçalves (2012), a avaliação das acções formativas de professores tem a função de implicar e responsabilizar os professores no seu próprio processo de formação, isto porque, muitas das vezes, o que se tem verificado é que as actividades não avaliáveis não têm sido valorizadas pelos professores. E para que estas avaliações facilitem a apropriação dos processos de formação pelos próprios professores é necessário que elas tenham um carácter democrático. Finalmente, o autor diz que a avaliação tem a função de analisar os programas de formação em função de custos e benefícios resultantes das acções formativas, isto porque, para além dos custos económicos, a avaliação ajuda aos interessados a analisar os custos pessoais, de tempo, esforços, espaços que terão que despende e ver se vale a pena ou não optar por uma determinada actividade de formação ou então uma outra que lhe dê vantagens.

Quanto à questão sobre o que se deve avaliar, Fenstermacher e Berliner (1985) referem que existem certos critérios a ter em conta ao se avaliar os programas de desenvolvimento profissional de professores a saber: o valor, que diz respeito às finalidades, meta e ao carácter ético destas mesmas finalidades da avaliação. Este critério fundamenta-se na justificação lógica com base nas teorias educativas, moralidade e aceitação das actividades alicerçadas nos resultados provenientes das investigações. O mérito, que é a qualidade dos processos pelos quais os professores se implicam durante o desenvolvimento da actividade e a sua posterior aplicação à classe. É importante referir que os autores referem ainda que este critério depende da coerência entre as actividades do desenvolvimento profissional com os planos de trabalho dos professores, depende também da variabilidade das actividades, depende igualmente da existência de incentivos motivadores que animem os professores para além do apoio e acompanhamento sistemático.

Finalmente, o último critério é o êxito, que defende que o sucesso de qualquer acção formativa para o desenvolvimento profissional dos professores está na clareza dos objectivos e ainda das competências dos formadores, uma vez que, por um lado, está a importância dos conteúdos, e por outro lado, está o próprio domínio dos conteúdos pelos formadores, visto que a maneira de explicar por parte dos formadores motiva a aprendizagem dos formandos, o que é possível somente se houver alguma convergência entre a importância dos conteúdos e a competência dos formadores.

Portanto, como se pode ver das ideias acima descritas, a avaliação do desenvolvimento profissional do professor, deve procurar obter as informações relativas a todas as fases do programa de formação, desde os momentos de avaliação do diagnóstico de necessidades, avaliação da planificação e a

avaliação do desenvolvimento. Assim, na avaliação de diagnóstico de necessidades procura-se determinar os objectivos que se pretende atingir com a realização do respectivo diagnóstico de necessidades (Libâneo, 1994).

Na perspectiva de Garcia (2013), na avaliação da planificação verifica-se a transformação das necessidades detectadas na fase de diagnósticos de necessidades em propostas formativas, onde, durante este processo de avaliação de planificação, deve-se assegurar o cumprimento dos seguintes critérios: identificação dos objectivos do plano de formação, desde o conhecimento, as competências e atitudes; identificação de variedades das estratégias de formação adoptadas como por exemplo, cursos de curta, média ou longa duração, seminários, jornadas; atenção na qualidade de selecção dos conteúdos a serem ministrados; atenção na relação entre a proposta de itens e as necessidades diagnosticadas; realismo do plano; relevância dos conteúdos em relação às necessidades dos professores beneficiários da acção formativa; previsão de recursos pessoais, económicos e didácticos; determinação do plano formativo; presciência/previsão de acompanhamento das actividades formativas iniciadas e presciência de procedimento de avaliação do próprio plano.

Na terceira fase, efectua-se uma avaliação de desenvolvimento das actividades de formas a que permita identificar a viabilidade do projecto realizado, as dificuldades emergentes na prática, possíveis necessidades de assessoria, o clima de trabalho de grupo, dificuldades na sua implementação e os resultados que vão obtendo. É mesmo por esta razão que Garcia (2013) referencia que a “avaliação durante o desenvolvimento da actividade de formação tem uma finalidade formativa, dado que a informação que proporciona deverá repercutir-se na modificação ou aperfeiçoamento dos elementos avaliados” (p. 217). Em outras palavras, a maioria das investigações realizadas relacionadas ao desenvolvimento profissional dos professores tem em vista demonstrar o que muda em consequência da participação dos professores numa actividade de desenvolvimento profissional.

Estas mudanças, como afirmam Guskey e Sparks (1991), são referentes às percepções dos professores que, mediante relatórios, descrevem o que aprenderam na experiência que tiveram na actividade de desenvolvimento profissional; conhecimentos, que têm a ver com as competências adquiridas pelo professor que o habilitam com a capacidade de ministrar os conteúdos; conduta dos professores, que é a capacidade que o professor tem para aplicar uma certa estratégia ou técnica mediante a observação do comportamento dos alunos na sala de aulas; a conduta do aluno que tem a ver com a capacidade que o professor tem utilizando estratégias e técnicas instrucionais de mudar o comportamento dos seus alunos; e o rendimento dos alunos, que é a aquisição por parte dos alunos de

conhecimentos, competências e valores mediante o uso por parte do professor de estratégias e técnicas devidamente adequadas para tal efeito.

Algo não menos importante a tecer ainda neste âmbito da avaliação do processo de desenvolvimento profissional do professor é que, a aprendizagem dos alunos é um critério significativo para avaliar a eficácia e eficiência das actividades de desenvolvimento profissional. E esta aprendizagem pode ser a nível de rendimento escolar, cognitivas, afectivas e psicomotoras. Por isso que, a qualidade do programa de desenvolvimento profissional deve ser analisada a partir de uma perspectiva multidimensional, que inclua todos os aspectos desde as actividades de iniciação, práticas, *coaching*, acompanhamento e apoio, a congruência, avaliação de custos e clareza de objectivos. Não só, mas também, a qualidade do programa de desenvolvimento profissional depende da cultura organizacional da escola e do conteúdo do próprio programa de desenvolvimento profissional dos professores a ser implementado (Garcia, 2013).

De acordo com Marcelo (1992), no que concerne à terceira e última questão referente ao tipo de informação a ser recolhida para cada objecto de avaliação, importa referir que para este autor, todo e qualquer que seja o processo de avaliação exige uma rigorosa recolha de evidências, dados que ajudem ao cumprimento dos objectivos e alcance da finalidade do processo de avaliação. Assim sendo, a informação a ser recolhida para este efeito, deve ser importante e manipulável em função dos objectivos previamente estabelecidos. Deve-se recolher informações provenientes de diferentes sujeitos que fazem parte do processo, como é o caso de professores, alunos, directores, observadores utilizando diferentes métodos de recolha de dados como por exemplo o questionário, a entrevista, diários, análise de documentos. Finalmente, deve-se explicar a previsão da forma como será feita a análise das informações e os meios a serem usados devem ser bem clarificados e combinados em função do tipo de dados recolhidos.

CAPÍTULO V. RESENHA HISTÓRICA SOBRE AS ZONAS DE INFLUÊNCIA PEDAGÓGICAS EM MOÇAMBIQUE

Pretende-se neste capítulo apresentar em linhas gerais uma singela resenha histórica do surgimento, importância e funcionamento das Zonas de Influência Pedagógicas em Moçambique no geral e da ZIP de Muatala em particular. Importa aqui referir que em Moçambique as Zonas de Influência Pedagógica são oficialmente usadas para o ensino primário, porém por questões de coordenação e organizacionais, apesar de não estar oficialmente legislado, as escolas secundárias pelo menos da cidade de Nampula, encontram-se organizadas igualmente em Zonas de Influência Pedagógica.

5.1. Do surgimento das Zonas de Influência Pedagógica em Moçambique aos dias de hoje

Segundo Chirime (2012), o conceito de Zonas de Influência Pedagógica, doravante designadas por ZIP, teve significados variados desde a sua origem. As ZIP aparecem pela primeira vez em Julho de 1958 no Boletim Oficial de Moçambique, I Série nº 30, onde o governo português, mediante o decreto nº 41.681, estabelecia que “nas províncias ultramarinas dotadas de mais de um liceu ou escola do Ensino Técnico-profissional será demarcada pelo respectivo governo, em portaria, a zona de influência pedagógica de cada um daqueles estabelecimentos” (p. 11). O autor, refere que as primeiras Zonas de Influência Pedagógica a serem traçadas no país foram a do Liceu Salazar⁶, a de Liceu António Enes⁷ e a de Liceu Pêro de Anaiá⁸.

Foi com a portaria 14.394 publicada em Outubro de 1960 no Boletim Oficial de Moçambique nº 44, I Série, que se inicia oficialmente o funcionamento das Zonas de Influência Pedagógica em Moçambique, com a finalidade de administração escolar. As ZIP correspondiam a um aglomerado de escolas onde o liceu responsável pelo aglomerado era considerada a Sede da ZIP. Era nesta sede onde eram arquivados os processos dos alunos, passavam-se os certificados, delimitavam-se as áreas de recrutamento de alunos entre outras funções. Segundo o autor, lida toda esta portaria, nada transmite a ideia de criação da ZIP para fins de apoio pedagógico aos professores nem de criação de espaços de troca de experiências entre os mesmos (Charrime, 2012).

Charrime (2012) refere igualmente que, com a independência de Moçambique, em Junho de 1975, nacionaliza-se o sistema educativo e cria-se um vazio na estrutura responsável pelo pagamento de

⁶ Que incluía os distritos de Lourenço Marques (hoje Maputo), Gaza e Inhambane.

⁷ Que incluía os distritos de Moçambique (hoje Nampula), Cabo Delgado e Niassa.

⁸ Que incluía os distritos de Manica e Sofala, Tete e Zambézia.

salários de professores, fazendo com que se organizassem em Centros e Núcleos que coincidiam com as eméritas missões católicas, e ainda a escolha de representantes que seriam responsáveis por tratar diante das entidades oficiais a questão dos salários dos professores e a organização de encontros de aperfeiçoamento e troca de experiências pedagógicas. Em 1976, as estruturas oficiais e centrais, sistematizam os Núcleos criando as Zonas de Influência Pedagógica com a finalidade última de elevar o nível político, científico e pedagógico-didático dos professores de escolas circunvizinhas.

Para o autor em referência, as ZIP eram responsáveis pelo pagamento de salários aos professores, distribuição de material escolar e organização de estatísticas resultantes das actividades de cada uma das escolas que fazia parte daquela jurisdição. Charrime (2012) acrescenta ainda que com o renascimento das ZIP os responsáveis faziam quase todo o trabalho que tinha a ver com a Administração da Educação localmente, uma vez que ainda não se tinham instituído as Direcções Distritais de Educação. Portanto, como se pode notar a partir das abordagens de Charrime (2012) percebe-se que o ressurgimento das ZIP vem responder as necessidades dos professores, desde os salários à troca de experiências pedagógicas entre profissionais da área. Além disso, entende-se também que elas são resultantes das iniciativas dos próprios professores no intuito de quererem sentir-se juntos para troca de experiências.

5.2. Conceito e objectivos das Zonas de Influência Pedagógicas em Moçambique

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, doravante designado por MEC (2008), a “Zona de Influência Pedagógica é um órgão de apoio pedagógico que integra um conjunto de escolas de um mesmo nível, grau ou ciclo de ensino, visando a uniformização dos métodos de trabalho e a superação pedagógica dos respectivos professores” (p. 5). Fazendo uma análise deste conceito com o acima referenciado por Charrime (2012) percebe-se que as ZIP por essência são locais por onde realizam-se acções de formação e de aperfeiçoamento da actividade docente. Por outras palavras, as ZIP constituem centros de formação contínua dos professores.

Relativamente aos objectivos das ZIP, o MEC (2008) evidencia os seguintes: garantir o aperfeiçoamento pedagógico dos professores, promoção e desenvolvimento profissional dos professores, incentivo dos intercâmbios desportivos, culturais entre escolas da ZIP, criação de centros de recursos, assegurar a racionalização dos recursos e meios de ensino disponíveis nas escolas, e promover o apoio pedagógico entre os professores da ZIP.

Ainda no que concerne aos objectivos das ZIP, Charrime (2012) diz que estes descrevem-se em duas vertentes: a primeira refere-se à vertente Administrativa, na qual constituem objectivos da ZIP a elevação do nível político, científico e didáctico-pedagógico de professores de escolas vizinhas, pagamento de vencimentos, distribuição de material escolar, organização, recebimento e envio de expedientes para órgãos superiores. A segunda refere-se à visão dos actores no terreno, sendo que constituem objectivos das ZIP: a criação de condições para o aperfeiçoamento dos professores através de troca de experiências, criação de consensos mediante reuniões da ZIP entre os reformadores do ensino e os professores executores na escola, e a utilização das ZIP como um meio para alcançar o professor que por diversas razões encontra-se isolado dos outros e promover uma intensa interacção frutuosa dentro do sistema educativo.

Os objectivos das ZIP enunciados pelo MEC (2008) e por Charrime (2012) conduzem-nos à percepção de que o fim último da sua criação seja a promoção de oportunidades para actualização contínua dos professores sobre novos conteúdos introduzidos nos currículos, novas metodologias e estratégias do processo de ensino e aprendizagem, com vista à consolidação e ao desenvolvimento das suas competências profissionais mediante a troca de experiências entre professores da mesma ZIP. Portanto, o reforço das competências profissionais do professor visa melhorar a sua interacção com os alunos nas aulas para obtenção de desejável qualidade de ensino.

Porém, nos dias de hoje, não é este o entendimento que tem a maior parte dos professores em relação à ZIP. De facto, a partir de uma sondagem empírica na ZIP em estudo apuramos que grande parte dos professores não sabem o que é nem os objectivos de uma ZIP, nem se quer conhece qual é a ZIP a que pertence, muito menos as acções promovidas por ela com vista a profissionalização dos professores.

5.3. Critérios de formação da ZIP e selecção da Sede

Para a criação de uma ZIP, é necessário em primeiro lugar a congregação de um mínimo de 3 e máximo de 6 escolas, onde a distância que as separa da sede não exceda um raio de 10 Km. Com este preceito, a ideia é que as escolas não estejam muito distantes da sua sede que é para permitir a deslocação de todos os professores à sede em casos de qualquer tipo de evento ou sessão. Desse modo, visa-se que, sempre que necessário, os professores possam chegar à sede da ZIP a horas e em condições físicas e mentais que favoreçam maior rendimento nas actividades que realizarão. Além disso, este raio permite que o coordenador da ZIP possa efectuar pelo menos duas visitas por

trimestre a cada uma das escolas da ZIP. É importante frisar, que a responsabilidade de indicar as escolas que compõem uma determinada ZIP, é da exclusiva competência dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (MEC, 2008).

Segundo o MEC (2008), para a selecção da sede da ZIP deve-se ter em consideração a facilidade de acesso, a existência de condições que permitam acolher e acomodar os professores de todas as escolas que a compõem, garantir que o seu director tenha mais qualificações profissionais ou mais anos de experiência e cumulativamente tenha competências comprovadas em gestão pedagógica e que lhe permitam orientar e promover o desenvolvimento de acções pedagógicas continuadas aos professores da sua ZIP mediante a organização de formações, capacitações psicopedagógicas e de planificação conjunta das unidades temáticas com os devidos grupos de disciplina. As ZIP são organicamente constituídas por uma Assembleia e um Conselho de Coordenação da ZIP. A Assembleia da ZIP é a reunião de todos os professores das escolas que compõem a ZIP e é presidida pelo seu coordenador, podendo realizar-se, ordinariamente, uma vez por ano e, extraordinariamente, sempre que as condições o determinarem.

Em relação ao Conselho de Coordenação, importa referir que se trata de uma equipa técnica de trabalho composta pelo respectivo coordenador e pelos directores das escolas da ZIP, que se reúnem mensalmente e, extraordinariamente, sempre que necessário. As reuniões do Conselho de Coordenação da ZIP são antecedidas por reuniões mensais ao nível do distrito e devendo cobrir assuntos relacionados com: elaboração do plano anual de actividades pedagógicas da ZIP; análise e revisão das constatações das assistências mútuas; identificação de conteúdos temáticos que mereçam acções de aperfeiçoamento; avaliação do nível de cumprimento dos programas de ensino por ciclos, classes e disciplinas; avaliação do nível de cumprimento do calendário de avaliações; análise do aproveitamento pedagógico por escola; monitoria mensal do cumprimento do plano anual de actividades; e produção do relatório anual de balanço das actividades pedagógicas da ZIP (MEC, 2008).

5.4. As atribuições e funcionamentos das Zonas de Influência pedagógicas

Segundo MEC (2008), às ZIP compete: promover acções de seminários, reuniões, conferências, capacitações e outros encontros com vista ao estímulo, renovação e actualização dos conhecimentos e conteúdos a serem ministrados aos aprendentes; análise do desempenho dos alunos de todas as classes e as disciplinas, incluindo os índices do aproveitamento pedagógico. Cabe-lhes a

responsabilidades de adequar os programas de ensino à realidade local assegurando a integração dos conteúdos locais no currículo centralmente definido alicerçando incondicionalmente a sua implementação e cumprimento; são responsáveis por identificar as dificuldades pedagógicas dos professores e procurar investigar as suas causas e propor as devidas alternativas de soluções; e ainda devem possuir de forma constantemente actualizada os dados sobre o quadro de professores em exercício, e destes quantos e quais em formação contínua como forma de facilitar a planificação orçamental, a progressão do funcionário com o fim último de melhorar a qualidade dos serviços.

Para o normal funcionamento da ZIP, de acordo com MEC (2008) são indispensáveis as constantes trocas de experiências no campo metodológico, aperfeiçoamento pedagógico dos professores e a existência, conhecimento e domínio dos documentos normativos, de entre os quais destacam-se os de natureza normativa⁹ designadamente: o Plano Estratégico da Educação e Desenvolvimento Humano em vigor; o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico; o Regulamento do Ensino Secundário Geral; Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral; Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias do ano corrente; Plano Curricular do Ensino Básico e Geral; Manual de Avaliação Pedagógica; Manual de Apoio a Supervisão Pedagógica e ao Conselho de Escola; Regulamento da ZIP; Manual de Apoio Directo às Escolas e as Instruções Ministeriais.

O manual do MEC (2008) referencia também a existência de documentos de natureza pedagógica, que inclui, os programas de ensino de todas as classes e disciplinas, de todos os níveis leccionados nas escolas da respectiva ZIP. Refere-se também de documentos de natureza organizativa, onde fazem parte o calendário das sessões de dosificação e planificação conjunta; registo de planificação das unidades temáticas, dosificação de conteúdos planificados de aulas; instruções de avaliações; brochura da ZIP com os conteúdos do Currículo Local harmonizados; calendário das sessões de aperfeiçoamento¹⁰ na ZIP; banco de dados dos níveis, tipos de formação e anos de experiências de todos os professores da ZIP; calendário das visitas de supervisão às escolas da ZIP e seus respectivos relatórios.

Por último, é referenciado o seguinte leque de documentos: conjunto completo de livros do aluno e do professor de todas as classes e disciplinas leccionadas nas escolas que compõem a ZIP; conjunto de dicionários de língua portuguesa, inglesa, francesa e de línguas locais; conjunto de sólidos geométricos e de mapas de várias disciplinas, os quais os professores usarão no seu processo de leccionação como material didáctico.

⁹ Trata-se do conjunto de documentos que regulam o funcionamento geral das escolas.

¹⁰ Estas acções de aperfeiçoamento podem ser ministradas por um dos professores ou tutores com mais experiência e com maior domínio dos conteúdos em debate e/ou maior qualificação ao nível da ZIP, ou ainda, pode-se solicitar um técnico dos serviços de tutela em casos dos recursos locais não satisficarem a necessidade.

Portanto, ao longo deste capítulo, apresentamos abordagens referentes essencialmente à necessidade e importância das ações de formação contínua dos professores, onde apurou-se que elas são necessárias e têm um papel preponderante no processo de ensino – aprendizagem pelo facto de a partir dela poder desenvolver-se as capacidades reflexivas dos professores, actualização dos seus conhecimentos e melhoramento das acções pedagógica dos mesmos professores.

No que tange ao desenvolvimento profissional, vimos que este inclui a formação inicial e permanente do professor, que acontece de forma continuada, dinâmica e evolutiva, tendo como perspectiva a melhoria e desenvolvimento das competências profissionais dos professores e que as ZIP são o local adequado para a colocação em prática destas acções. Vimos também que, ao falarmos do desenvolvimento profissional deve-se ter em consideração as iniciativas pessoais, o altruísmo, o processo de autoavaliação, auto-reflexão, auto-supervisão, as trocas de experiências e a formação contínua.

Algo não menos importante a realçar, é a existência de diversos modelos de formação contínua, sendo que um dos locais da sua ocorrência são as Zonas de Influência Pedagógica, por serem os centros com condições para tal actividade, desde os recursos materiais até aos humanos. Para o estudo em causa, é importante referir-se das ZIP, visto que estas são de acordo como MEC (2008), os locais onde em princípio seriam o centro de tais acções formativas, mas na realidade, constata-se que as sedes das ZIP nem sempre assumem esta nobre tarefa. É assim que se pensa que se calhar com a realização deste estudo se possa despertar a pertinência desta problemática.

PARTE II: DESENHO METODOLÓGICO

CAPÍTULO VI. METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Terminada a revisão da literatura, na qual apresentamos as teorias e orientações conceptuais defendidas por diversos autores em torno da formação contínua de professores e o desenvolvimento profissional dos professores, passemos agora à descrição dos procedimentos metodológicos que irão nortear a presente investigação. Como é sabido, o desenho metodológico constitui uma fase importante e indispensável na elaboração duma pesquisa, pois é a partir dele que se descreve o percurso de toda a investigação. Portanto, é nesta etapa onde se apresenta, de forma pormenorizada a metodologia usada para a concretização do trabalho (Correia, 2017).

Assim, partindo da opinião de Correia (2017), importa referir que no presente capítulo descreve-se de forma sucinta o tipo, o objecto e o local de estudo; nele também identificam-se os instrumentos de recolha de dados e sua devida validação; explica-se a forma de tratamento dos dados a serem recolhidos durante a pesquisa de campo, as limitações enfrentadas durante o processo da pesquisa; aborda-se as questões éticas observadas; e por fim caracteriza-se o local da investigação e a forma como será feita a organização, análise e discussão dos resultados.

6.1. Paradigma

Tendo em conta os objectivos, a abordagem, os procedimentos e o interesse da nossa pesquisa que é analisar o contributo da formação contínua de professores no seu desenvolvimento profissional, no caso concreto da Escola Secundária MJN, optamos pelo paradigma interpretativo. De acordo com Amado (2014), o interesse fundamental do pesquisador interpretativo reside na possibilidade de particularizar o seu campo de acção ao invés de generalizar. É, pois, partindo deste pensamento de Amado (2014) que, primeiro, achamos por bem escolher, de entre as mais diversas ZIP existentes na cidade de Nampula, a ZIP “A”. Mais precisamente, dentre as quatro escolas que compõem esta ZIP, o estudo foi feito em apenas uma escola, que é a Escola Secundária MJN.

Segundo, a escolha desta escola justifica-se pelo facto de ela ser de entre as quatro escolas que compõem a ZIP em referência, uma das que possui alguns focos de acções de formação contínua. Escolhemos igualmente esta escola também por ser uma das que tem algumas condições infraestruturais e tecnológicas modernas e em bom estado, possuir biblioteca e salas de informáticas devidamente equipadas que tem permitido a formação contínua dos professores. Além disso, a mesma escola tem trabalhado em parcerias com instituições de ensino superior e algumas Direcções

Provinciais, desenvolvendo diversas actividades relacionadas com o treinamento de professores e alunos em vários temas transversais, apesar de não ser de forma regular.

Como dissemos que com este estudo pretendíamos analisar, compreender e interpretar o contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor, a escolha deste paradigma foi a melhor opção pelo facto de nos ter permitido perceber a opinião dos participantes da nossa pesquisa em relação ao fenómeno que estávamos a estudar. Portanto, tal como salienta Amado (2014), “o central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, que os seres humanos colocam nas próprias acções, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (p.40). Neste contexto, como se pode conferir com os resultados da nossa pesquisa, mais adiante apresentados, com o paradigma interpretativo conseguimos perceber o significado, as concepções e perspectivas as acções de formação contínua decorrentes na Escola Secundária MJN, e ainda, como estas contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para sustentar a escolha deste paradigma, recorreremos a Vilelas (2009) que atesta que “a investigação qualitativa centra-se no modo como os seres humanos interpretam e atribuem o sentido à sua realidade subjectiva” (p.106), é por essa razão que a investigação interpretativa pressupõe o estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem com o objectivo de compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas. Na mesma linha de pensamento, Correia (2017) reafirma que a investigação interpretativa se centra no modo como as pessoas decifram e outorgam sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem com o objectivo de perceber a realidade social das pessoas, grupos e culturas por isso o nosso interesse por este paradigma.

Por fim, conjugando as ideias dos autores acima em relação à opção deste paradigma, percebe-se que o interesse primordial de um pesquisador interpretativo se assenta na possibilidade deste poder, mais do que generalizar, particularizar o seu objecto de estudo assim como as suas conclusões. Dado que neste estudo analisamos um dado fenómeno decorrente nos sujeitos de uma instituição, tivemos de optar pelo paradigma interpretativo. Importa salientar que a opção por este paradigma assenta no facto de o mesmo se enquadrar devidamente na nossa preocupação que consiste em procurar analisar o contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores em prol melhoria da sua actividade docente na sala de aulas e conseqüente aprendizagem significativa e qualitativa dos alunos.

6.2. Tipo de pesquisa

Antes de nos referirmos ao tipo da pesquisa que irá caracterizar o nosso trabalho, convém que comecemos por reflectir em torno do conceito de pesquisa. Ora, segundo Rummel (1977) a pesquisa é um inquérito realizado com vista a apurar novas informações ou relações e para ampliar e verificar o conhecimento já existente sobre alguma coisa. Não distante desta opinião, Gil (2002) refere que a pesquisa pode ser definida como “o procedimento racional e sistemático que tem como objectivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados” (p. 17). Dando seguimento ao seu pensamento, Gil (2016) acrescenta que a pesquisa é um processo de investigação formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, tendo como principal objectivo alcançar respostas de problemas levantados empregando necessariamente métodos e técnicas científicas.

Como se pode constatar, partindo das definições acima referenciadas por Rummel (1977) e Gil (2002; 2016), percebe-se que, de forma genérica, a pesquisa consiste na busca de conhecimentos cientificamente provados para a resolução de um dado problema. Porém, isto não quer dizer que esta seja a única finalidade da pesquisa, pois ela também busca informações concretas para a satisfação de uma dada curiosidade ou ainda o conhecimento do ponto de situação de um dado assunto.

Em relação aos objectivos, a pesquisa pode ser classificada em três grupos, a saber: pesquisa exploratória, pesquisa descritiva e pesquisa explicativa (Gerhardt & Silveira, 2009). Destas pesquisas, optamos para o nosso estudo pela pesquisa descritiva, que, segundo Gil (2010) objectiva-se à descrição das características de um determinado grupo alvo, identificação de possíveis relações entre as variáveis estudadas e a sua devida natureza. Por outro lado, Triviños (1987) sustenta que a pesquisa descritiva exige do pesquisador o domínio de um rol de informações sobre o que pretende pesquisar; acrescenta também que, os estudos desta natureza podem ser criticados livremente uma vez que preconiza a existência de uma descrição exacta dos fenómenos e dos factos que se pretende estudar.

Corroborando com a opinião de Gil (2010) e Triviños (1987), Diehl e Tatim (2004) afirmam que uma das características mais significativas nas pesquisas descritivas é a “utilização de técnicas padronizadas de colecta de dados, tais como questionário e observação sistemática” (p. 54). É assim que, analisando as ideias enunciadas por estes autores e uma vez que neste estudo pretendemos identificar as relações entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores para analisarmos o contributo desta na melhoria da profissionalidade do professor, procuramos

inicialmente conhecer com alguma profundidade o nosso objecto de estudo, que neste caso como já referimos é a formação contínua e desenvolvimento profissional do professor. Depois procuramos descrever detalhadamente a percepção do nosso grupo alvo sobre o fenómeno que estudamos, e como ele acontece no local de estudo. A pesquisa descritiva permitiu-nos usar a combinação de diversas técnicas como foi o caso do inquérito por entrevista, grupo focal e observação para a colecta de dados. Portanto, como podemos ver, constituem estas as razões que nos levaram a optar pela pesquisa descritiva.

Inspirando-se ainda em Gil (2002), vale a pena ainda referir que algumas pesquisas descritivas, passam da simples identificação de relações entre variáveis, para a determinação da natureza da respectiva relação entre as devidas variáveis. E quando isto acontece, o autor refere que se está perante uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Com efeito, nesta pesquisa pode-se, em algum momento verificar a descrição e a explicação das razões e os porquês da importância da formação contínua dos professores da Escola Secundária MJN para o seu desenvolvimento profissional e a conseqüente melhoria do seu desempenho na sala de aulas bem como para a aprendizagem significativa e qualitativa dos alunos que são, na verdade, o beneficiário último destas actividades.

Quanto à abordagem, as pesquisas classificam-se segundo Gerhardt e Silveira (2009), em qualitativas e quantitativas, mas neste estudo privilegiou-se a abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Richardson (2015) procura descrever a complexidade do problema levantado, analisa-se as interacções entre as variáveis, compreende-se e classifica-se os processos dinâmicos vividos. Ademais, a pesquisa qualitativa procura contribuir no processo de mudança do grupo em estudo e possibilita com profundidade o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos nela envolvidos.

A opção por esta pesquisa presa-se pelo nosso interesse em procurar perceber o contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional de professores e conseqüente melhoria da sua actividade docente na sala de aulas. Além disso, optamos por este tipo de pesquisa também pelo facto de possuir uma grande diversidade de posturas teóricas de suporte e de métodos e técnicas interpretativas que têm por objectivo descrever, descodificar, traduzir fenómenos sociais (Guerra, 2006). Neste contexto, tendo em conta os descritos sobre a pesquisa qualitativa, para o nosso caso, esta a pesquisa permitiu-nos apurar o que os nossos participantes pensam e qual o seu sentimento em relação ao contributo das acções de formação contínua praticadas naquela escola no processo de desenvolvimento profissional do professor. Importa aqui referir, que o uso da entrevista semi-

estrutura e a técnica de grupo focal, que constituem uma das principais características deste tipo de pesquisa de acordo com Gil (2010) e Triviños (1987), Diehl e Tatim (2004) foi muito importante, uma vez que, os participantes do estudo estavam à vontade para expor tudo quanto sabem sobre o assunto em estudo.

De acordo com Guerra (2006), a pesquisa qualitativa centra-se essencialmente na recolha e análise de dados, na descrição e análise de elementos específicos de informações, para compreender o seu significado e posteriormente produzir a visão da situação ou contexto em que foram gerados. Além disso, as abordagens neste tipo de pesquisa privilegiam a interpretação dos fenómenos sociais que têm como finalidade a descrição, descodificação e tradução dos mesmos fenómenos sociais produzidos quase de forma natural dando sempre maior valor ao significado que concretamente à sua frequência.

É de realçar que o posicionamento exposto por Guerra (2006) em relação à pesquisa qualitativa, é consubstanciado por Bogdan e Biklen (1994) ao referirem que “a investigação qualitativa procura compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados” (p. 70). Corroborando com o pensamento de Guerra (2006), Bogdan e Biklen (1994), Sampieri, Collado e Lúcio (2006) sustentam que “um estudo qualitativo busca compreender seu fenómeno de estudo em seu ambiente usual” (p. 11).

Analisando genericamente as ideias dos autores acima sobre a pesquisa qualitativa, percebe-se que estas buscam explicar o porquê do acontecimento das coisas, procurando exprimir o que convém ser feito, sem necessariamente quantificar-se os valores e nem submissão à prova os factos ocorridos, uma vez que, os dados analisados de modo algum podem-se medir e ainda, os mesmos dados se valem em diferentes abordagens (Gerhardt & Silveira, 2009). Aliando-se a estes autores, Minayo (2001) sublinha que nas pesquisas qualitativas o pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito e o objecto da sua investigação e o desenvolvimento da mesma é imprevisível, o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. E o objectivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas capazes de produzir novas informações de formas a responder um determinado problema.

Falando das características da pesquisa qualitativa Gerhardt e Silveira (2009) apontam as seguintes:

Objectivação do fenómeno; hierarquização das acções de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenómeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao carácter interactivo entre os objectivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (p. 32).

Uma outra característica das pesquisas qualitativas na visão de Vilelas (2009), é que ela é descritiva e não aceita a possibilidade de generalização dos resultados. Quanto ao carácter descritivo as pesquisas qualitativas servem-se da palavra exposta em fala como sendo o material primordial da sua investigação, visto que o seu desejo é compreender profundamente, os valores, as práticas, as lógicas de acção, as crenças, os hábitos, as atitudes e as normas culturais que asseguram aos membros de um determinado grupo ou de uma dada sociedade. No que concerne ao carácter da impossibilidade de generalização dos resultados, as pesquisas qualitativas ao valorizarem os sujeitos e ao considera-los capaz de ter racionalidades próprias e comportamentos estratégicos, que demonstram sentido às suas acções num contexto em constante mudança provocada pela sua própria acção, estes preocupam-se mais em compreender os fenómenos em sua profundidade e contextualizá-los, mais do que verificar a ocorrência dos comportamentos e generalizá-los (Ibraímo, 2014).

Portanto, partindo das descrições feitas em relação a pesquisa qualitativa, deduzimos que a investigação qualitativa é uma forma de estudo de um determinado grupo que tem por finalidade interpretar e dar sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem. Pelo que, para o nosso caso, como pretendíamos perceber como a formação contínua contribui para o desenvolvimento profissional do professor da Escola Secundária MJN com vista a melhoria da sua actividade docente na sala de aulas e conseqüente aprendizagem significativa e qualitativa dos alunos, a pesquisa qualitativa ajudou-nos a compreender a percepção existente nesta escola sobre o que pretendíamos estudar.

Pela natureza do estudo e com vista a estudar de maneira exaustiva a temática tendo em conta o alcance dos objectivos, optamos pelo estudo de caso, que é Escola Secundária MJN. De acordo com Heerdt e Leonel (2007), um estudo de caso caracteriza-se por ser exaustivo, profundo e extenso de uma determinada unidade, empiricamente verificáveis, de maneira que permita seu conhecimento amplo e detalhado. Para os mesmos autores, as unidades de caso a que se referem entendem-nas como uma pessoa, uma família, uma comunidade, uma empresa, um regime político, uma doença, uma instituição de qualquer nível que seja. E acrescentam ainda que para a colecta de dados neste tipo de estudo usam-se as técnicas da pesquisa qualitativa.

Um estudo de caso na visão de Gerhardt e Silveira (2009) pode também ser caracterizado como o estudo de uma certa entidade devidamente definida, um dado programa, uma certa instituição, um determinado sistema educativo, uma pessoa, ou ainda certa unidade social, tendo por finalidade o conhecimento profundo sobre como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser singular nos mais diversos aspectos, visando descobrir a sua essência.

Na mesma linha de pensamento de Gerhardt e Silveira (2009), Prodanov e Freitas (2013) comungam a ideia de que o estudo de caso cinge-se na colecta e análise de informações sobre um dado indivíduo, família, grupo ou comunidade, com o intuito de compreender diversos aspectos do seu ser, segundo o assunto da pesquisa, caracterizando-se por ser uma pesquisa de âmbito qualitativa, tendo como objecto de estudo uma unidade, que pode ser um sujeito, um grupo de pessoas, uma comunidade, uma instituição, políticas educativas. Para Prodanov e Freitas (2013), a severidade, objectivação, originalidade e coerência constituem requisitos básicos para a realização de um estudo de caso. Como forma de catapultar a essência do estudo de caso, Vilelas (2009) sublinha que no mesmo trata-se de uma “unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por ele ou por uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação” (p. 141).

Segundo Lüdke e André (2008), o estudo de caso apresenta sete características essenciais a saber: ter por finalidade a descoberta de alguma coisa uma vez que, mesmo que o pesquisador inicie a sua pesquisa servindo-se de alguns pressupostos, procura sempre manter-se atento a novos elementos emergentes e que podem ser importantes no seu estudo, o que significa que, o conhecimento nunca é acabado, mas sim está numa constante construção, e é por essa razão que o pesquisador está em permanente busca de novas respostas e indagações ao longo do desenvolvimento do seu estudo. Esta natureza de estudo, enfatiza a interpretação em contexto, porque, para que haja a apreensão completa de um determinado estudo ou fenómeno é preciso que se tenha em consideração o contexto em que ocorre ou ocorreu, uma vez que, se pretendemos compreender melhor as razões de um dado “problema, acção, percepções, comportamentos e as interacções das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem” (p. 19).

Para este autor, o estudo de caso procura retratar a realidade de forma completa e profunda, uma vez que o pesquisador neste tipo de estudo procura revelar a multiplicidade de dimensões que se podem identificar em cada situação analisando-o como um todo e tendo-se em conta a inter-relação dos seus componentes. Permite o uso de variedades de fontes de informação, pelo facto do pesquisador durante o seu estudo ter a prerrogativa de usar diversos dados obtidos em diferentes momentos, situações e informantes o que possibilita que se tenha informações oriundas de diversas fontes podendo cruzá-las e descobrir novos dados.

O estudo de caso caracteriza-se também por revelar experiências dos outros e permitir generalizações naturalísticas, na medida em que o pesquisador descreve a sua experiência durante o decorrer do seu estudo de formas a que o leitor faça as suas generalizações. Ou seja, a generalização naturalística

acontece quando o pesquisador procura associar dados achados no estudo com os dados resultantes das suas experiências pessoais, permitindo a representação de diferentes pontos de vista sobre uma determinada situação social mesmo que conflitantes, uma vez que, o objecto ou situação em estudo pode suscitar divergentes pontos de vista, o que faz com que o pesquisador trague ao estudo esta divergência de opiniões, mas revelando aquela que constitui a sua, e deixando que cada leitor tire suas conclusões em relação aos aspectos contraditórios.

Finalmente, o estudo de caso privilegia o uso de uma forma e linguagem acessível, uma vez que, os dados do estudo podem ser apresentados em diversas formas, os relatos escritos têm um estilo informal, narrativo, uso de figuras de estilo de linguagem, citações, exemplos e descrições. Em estudos desta natureza a preocupação, é a transmissão directa, clara e bem articulada num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. O estudo de caso permite igualmente compreender uma instância singular, o que significa que, o objecto em estudo é analisado como sendo único, mas com possibilidade de generalizações aos olhos e leitura do usuário.

Para Fonseca (2002), o estudo de caso pode acontecer de acordo com uma perspectiva interpretativa, quando busca perceber uma certa realidade partindo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, visando apenas apresentar uma vista global, possivelmente completa e coerente do objecto em estudo sob ponto de vista do investigador. No mesmo limiar, Amado (2017), sentença que as investigações nas realidades sociais se baseiam na maneira como as mesmas “são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios actores com o objectivo de passar do registo descritivo de condutas, gestos, expressões, afirmações, etc., à sua compreensão e interpretação no contexto em que tudo isso se verifica” (p. 45).

Como se pode ver, partindo das abordagens acima, os estudos de caso, que constituem a nossa opção nesta pesquisa, auxiliam no desenvolvimento das capacidades e competências no processo de tomada de decisões sobre um determinado assunto decorrente num determinada local (Ferreira & Serra, 2009). Portanto, a opção pela realização desta natureza de estudo teve também como ponto de partida, a possibilidade dos sujeitos participantes da pesquisa poderem contribuir com as suas ideias e experiências sobre a temática em estudo com vista ao enriquecimento do nosso estudo, isto porque mais do que ninguém, estes são grandes conhecedores do que acontece na realidade no local de estudo.

6.3. Participantes do estudo

Para falarmos dos participantes da nossa pesquisa recorreremos a Haro et al. (2018) para explicar o sentido do termo ‘participantes da pesquisa’. Segundo estes autores, o universo de pesquisa diz respeito ao conjunto de todos os sujeitos ou casos que se podem agrupar mediante uma determinada característica. Já a população diz respeito ao conjunto de sujeitos casos ou observações atinentes a um dado fenómeno que se pretende estudar e sobre o qual se deseja obter uma certa informação. Por sua vez, a amostra compõe o conjunto de sujeitos, casos ou observações obtidas da população em que assenta o estudo de um certo fenómeno. Finalmente, os participantes “diz respeito a cada um dos elementos que compõem a amostra” (p. 133).

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006), em pesquisas de natureza qualitativa geralmente não se designam os indivíduos do estudo por sujeitos ou elementos da amostra, como é imperioso nas pesquisas quantitativas. O mais comum é designá-los de participantes para demonstrar o papel activo destes no estudo a ser realizado. Desta feita, segundo Ibraimo (2014), os participantes da pesquisa “são seleccionados tendo em conta a sua experiência, interacção social ou fenómenos de interesse” (p. 91). Ainda de acordo com o mesmo autor, estes participantes podem ser “um grupo de pessoas, contextos, eventos, factos, comunidades de análise, sobre o qual deverão ser colectados dados, sem que necessariamente seja representativo da população em estudo” (p. 91).

Em relação ainda aos participantes da pesquisa, Ibraimo (2014) citando Lessard-Herbete, Goyete e Boutin (2006) e Guerra (1990) refere que nas investigações qualitativas a questão principal não é tanto a selecção volumosa de sujeitos estatisticamente ‘representativos’, não, antes pelo contrário, o principal é “a selecção de uma pequena dimensão de sujeitos ‘socialmente significativos’, reportando-os à diversidade das culturas, opiniões e expectativas” (p. 91). Partindo destas anotações, aduzimos que o ponto fulcral nesta pesquisa é a ‘representatividade social’, que para o caso em análise é um pequeno grupo de professores e outro de alunos, onde a estes juntaram-se dois peritos de educação que com o seu conhecimento foram nutrindo o estudo segundo as suas experiências.

Portanto, para a presente pesquisa tendo em conta que pretendemos analisar o contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores e consequente melhoramento da sua actividade docente na sala de aulas, trabalhamos com um total de 15 (quinze) participantes discriminados da seguinte maneira: seis professores que já participaram em alguma acção de formação contínua, no mínimo de quatro acções formativas. De referir que de entre estes seis professores, três têm mais de 15 anos de serviço e outros três estão na fasquia entre dois aos cinco anos. Portanto, trata-se de professores que estão entre a primeira à terceira fase de desenvolvimento

profissional. Um período de muita ansiedade profissional pela entrada na carreira e vai até à fase de diversificação, caracterizada pelo maior empenho do professor com vista à sua profissionalização como refere (Day, 2001; Queiroga, 2015).

De referir que, para a escolha do critério de selecção dos professores participantes da pesquisa apoiamo-nos em Correia (2017) que considera que quando se pretende fazer um estudo sobre a profissionalização docente ser prudente trabalhar com professores que já passaram pela experiência profissionalizante, porque estes estão capacitados para falar sobre o assunto com maior propriedade procurando evidenciar o contributo dessa formação no seu desenvolvimento e empenho profissional. Quanto ao director adjunto-pedagógico, a escolha deve-se ao facto de ser o sujeito principal e responsável em acompanhar o processo de ensino - aprendizagem que decorre ao longo de uma acção formativa, para além de velar sobre a necessidade do cumprimento dos programas curriculares e actualização dos professores sempre que as circunstâncias assim exigirem (Souza, Seixas & Marques, 2013).

Para além dos professores, trabalhamos também com mais seis alunos por serem estes os beneficiários directos das acções de formação contínua dos seus professores. Trata-se de alunos da 12^a classe, em que a sua selecção foi por facilidade de acesso e em função de terem aulas com os professores participantes da pesquisa. É importante referir que, ao incluir-se esta camada na pesquisa objectiva-se a perceber o seu sentimento em relação ao desempenho dos professores que passaram por alguma formação contínua.

Trabalhamos igualmente com dois peritos na área de educação. Trata-se de profissionais doutorados em Ciências de Educação e que trabalham em prol da formação de profissionais desta área para além de desenvolverem diversos projectos de pesquisa ligadas à profissionalização docente. Acreditamos que estes dados poderão enriquecer o estudo, visto que estes lidam com esta questão já faz tempo, e são conhecedores do contributo que as acções de formação contínua podem ter no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria da qualidade da actividade docente e, conseqüente, aprendizagem significativa e qualitativa dos aprendentes.

6.4. Técnicas de Recolha de dados

Tendo em conta a natureza do nosso estudo que visa analisar o contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores e conseqüente melhoria da sua actividade docente, servimo-nos da combinação de três técnicas de colecta de dados a saber: entrevista semi-estruturada

que foi dirigida aos professores, ao director adjunto-pedagógico, e aos peritos de educação; a observação que consistiu na participação de quatro acções de formação contínua dos professores realizadas formalmente na escola, sendo duas colectivas (realizadas em dois trimestres) e duas assistências de aulas de um único professor, e, outras mediante o acompanhamento de actividades relacionadas à pesquisa na internet, bibliotecas e conversas entre colegas, onde a ideia era de perceber se os professores usam estes meios e/ou canais como oportunidade de formação contínua; e o grupo focal que foi dirigida à seis alunos, como acima justificamos.

6.4.1. Entrevista semi-estruturada

Richardson (2015) refere que pela sua constituição morfológica, a palavra “entrevista” é composta por dois termos, ‘entre’ mais ‘vista’. Logo, a entrevista remete-nos a uma interacção ‘face a face’. Para o autor, esta possibilidade de interacção entre as pessoas é um elemento fundamental em pesquisas sociais por proporcionar as melhores possibilidades de penetração na mente e na vida dos indivíduos.

Aliado à ideia de Richardson (2015), Haro et al. (2018) atestam que a entrevista é um instrumento apropriado para obtenção de informações por meio de conversa com uma intencionalidade científica proposta, conduzida e incentivada em diferentes níveis pelo entrevistador. Segundo os mesmos autores a entrevista serve para recolher informações atinentes à motivação, atitudes, afeições, experiências, pontos de vista, representações mentais ou a história de vida, predominando sempre o interesse pela percepção e compreensão das categorias utilizadas pelos indivíduos para entenderem o mundo. Neste sentido, no processo das entrevistas, a escolha do entrevistado não obedece de modo algum os critérios de amostragem, visto tratar-se de uma decisão que cabe ao pesquisador e que depende do “perfil procurado em função do prestígio, estatuto, nível de especialização ou do potencial colaborativo do entrevistado” (Haro et al., 2018, p. 93). É mesmo por esta razão que para o presente estudo o critério da escolha dos entrevistados foi a participação destes em alguma acção de formação contínua.

Na mesma senda de análise, Amado (2017) refere que a entrevista constitui um dos meios altamente poderoso para atingir o entendimento entre os seres humanos e para obter informações de qualquer pessoa independentemente do nível de formação e informação e condição sócio-cultural ou político-económico. Portanto, com base nas opiniões destes autores sobre a entrevista, percebemos que esta técnica ajudaria a atingir os nossos objectivos, na medida em que nos permitiria o contacto directo

com o grupo alvo e explorando-os ao máximo onde conseguiríamos obter informações relevantes logo na primeira instância, o que foi uma mais-valia uma vez o contacto directo permitiu identificar na feição dos entrevistados sentimentos não ditos em voz, mas manifestados pela fisionomia.

Falando agora concretamente da técnica de entrevista semi-estruturada que é a que nos interessa para o presente estudo, Amado (2017) diz que neste tipo de entrevista “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora na interacção se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p. 210). O autor continua afirmando que esta técnica permite que não se siga rigorosamente as questões.

Não menos importante, é realçar que a nossa opção por esta natureza de entrevista deveu-se ao facto de percebermos que como a ideia é analisar uma certa acção, em algum momento precisaríamos de mais liberdade e autonomia na conversa, daí que recorremos a Haro et al. (2018) que alicerça que nas entrevistas semi-estruturadas o nível de liberdade na colocação das perguntas é superior, diferentemente das entrevistas estruturadas, visto que, aqui, o pesquisador produz e aplica um guião de entrevista de forma flexível sem que haja questões formalmente expressas. O entrevistador é livre de fazer sugestões, propostas e provocações como forma de alimentar a conversa e explorar ao máximo ao entrevistado como forma de obter mais informações sobre o tema.

Segundo Lüdke e André (2008), a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema aplicado de forma não rígida permitindo que o entrevistador possa ter a oportunidade de fazer todas as adaptações que achar necessário. Estes autores vão mais adiante e afirmam que:

O tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contactar, em geral professores, directores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (p. 34).

A flexibilidade deste instrumento na pesquisa permite-nos que possamos quando necessário introduzir novas questões, fazer insistências e adaptações sempre que for preciso. Sendo um estudo de carácter qualitativo e social em algum momento ele ajuda-nos a controlar o nível emocional do entrevistado permitindo assim que tomemos certos posicionamentos que não criem desconfortos seja ao entrevistado assim como ao pesquisador.

Na mesma vertente, Richardson (2015) refere que a entrevista semi-estruturada investiga, o como, e o porquê que um determinado fenómeno ocorre. Portanto, na óptica deste pensador, com este tipo de entrevista, o pesquisador percebe a opinião do entrevistado e explora ao máximo as suas

sensibilidades. Este exercício é possível pela possibilidade que o mesmo tem de em função das respostas que vai colhendo, reformular novas perguntas, combina-las com outras perguntas e ainda, pode buscar informações complementares (Guijarro & Velászques, 2007).

Genericamente, com esta técnica de entrevista semi-estruturada, foi possível colher dos entrevistados as suas percepções, perspectivas, em relação as acções de formação contínua e o seu devido contributo no desenvolvimento profissional dos professores e consequente melhoria do desempenho profissional do professor rumo à aprendizagem significativa e qualitativa dos alunos. Pela natureza das informações que pretendíamos colectar, elaboramos guiões de entrevista contendo categorias e subcategorias que nos permitiam colher dos entrevistados informações em torno da sua percepção sobre a questão do contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores. Como de seguida podemos ver no seguinte quadro.

Quadro 1 – Categorias, subcategorias e fontes mobilizadoras para a análise de dados

Categorias de análise	Subcategorias	Fontes mobilizadoras para análise dos dados
CATEGORIA 1 Profissionalidade e/ou formação de professores	1. Significado de ser professor. 2. Processo de Formação de Professores do ensino secundário geral. 3. Desafio do Professor para sua profissionalização.	Entrevistas aos professores, Director adjunto pedagógico Peritos de educação Observação
CATEGORIA 2 Formação contínua de professores	1. Percepção de formação contínua de professores. 2. Objectivo da formação contínua de professores. 3. Modalidades de formação contínua decorrentes. 4. Requisitos para participar em acções de formação contínua. 5. Grau de satisfação dos professores em relação às acções de formação contínua. 6. Escolha das temáticas e ministrantes das Formações Contínuas. 7. Frequência de ocorrência da formação contínua.	Entrevistas aos professores, Director adjunto pedagógico Peritos de educação Observação
CATEGORIA 3 Supervisão	1. Percepção e ocorrência da supervisão	Entrevistas aos professores,

Pedagógica na formação de professores	pedagógica. 2.Objectivo e importância da supervisão pedagógica na profissão docente.	Director adjunto pedagógico Peritos de educação
CATEGORIA 4 Desenvolvimento profissional do professor	1. Percepção, formas e objectivos de Desenvolvimento profissional do professor. 2.Factores influentes no desenvolvimento profissional de professores. 3. Relação entre a formação contínua e desenvolvimento profissional de professores.	Entrevistas aos professores, Director adjunto pedagógico Peritos de educação Observação
CATEGORIA 5 Contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor	1. Importância da formação contínua na vida profissional do professor. 2. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional e melhoria do ensino	Entrevistas aos professores, Director adjunto pedagógico Peritos de educação Grupo focal Observação

Em relação a descrição do processo das entrevistas por nós realizadas, importa referir que para concretizar esta técnica, redigimos um guião de entrevista contendo perguntas abertas por forma a encorajar respostas livres e abertas relativamente a questão do contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores. De salientar que esta nossa opção, encontra sustento em Vilelas (2009) pelo facto deste afirmar que em entrevista semi-estruturadas o entrevistador faz as perguntas e deixa os entrevistados a falar de forma à vontade sobre o assunto em causa, acautelando sempre a intervenção do entrevistador em caso de desvio da temática.

Os guiões foram entregues aos participantes da pesquisa com um período de antecedência com vista a prepararem-se sobre o que pretendíamos saber. A colecta das informações durante as entrevistas foi feita mediante o uso de dois dispositivos electrónicos, um gravador e um telemóvel para garantir a retenção de todas as informações provenientes dos nossos entrevistados e ainda como forma de precaver a perda das mesmas informações. As nossas entrevistas duraram um mínimo de 20 minutos e o máximo de 60 minutos. Esta variação, deveu-se ao facto de alguns entrevistados optarem por respostas directas às perguntas que lhes eram direccionados, e outros para além de terem respondido à questão, ainda faziam comentários sobre os assuntos tratados.

As entrevistas decorreram em uma sala de aulas isolada das demais, com vista a evitar atrapalhos e interrupções. No exterior da sala, estava um acompanhante do pesquisador que procurava assegurar a calma e que ninguém aproximasse ao local de entrevista. No interior da sala, estava montado um cenário onde tinham duas secretárias unidas e duas cadeiras que facilitava a acomodação

frente à frente entre o entrevistado e o entrevistador. Ao chegar ao local da entrevista, o entrevistado era recebido cordialmente com o acompanhante do entrevistado e dirigido ao interior da sala. Aqui, este era acomodado, saudado e explicado dos objectivos e possível intervalo de tempo que o encontro decorreria. Explicava-se também sobre o uso dos gravadores para a colecta das informações e garantia-se o máximo do sigilo e uso exclusivo para trabalho académico. No final da pesquisa, agradecia-se pela disponibilidade e o fornecimento das informações. De referir que aos peritos de educação foram entrevistados no seu local de trabalho a seu pedido.

6.4.2. Observação

Segundo Carmo e Ferreira (1998), a técnica de observação, nos remete à capacidade que o pesquisador deve ter em observar e seleccionar informações que sejam pertinentes usando os órgãos sensoriais e recorrendo à teoria e à metodologia científica com a finalidade de descrever, interpretar e agir sobre o fenómeno em estudo. Aliando-se a este autor, Kauark, Manhães e Medeiros (2010) referem que “na observação, são aplicados atentamente os sentidos a um objecto, a fim de que se possa, a partir dele, adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação deve ser exacta, completa, imparcial, sucessiva e metódica” (p. 62).

Complementando a ideia de Carmo e Ferreira (1998) e Kauark, Manhães e Medeiros (2010) em relação ao funcionamento da técnica de observação, Lüdke e André (2008) sustentam que “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (p. 25). Assim a opção por esta técnica não significa que ela foi fundamental para a recolha dos nossos dados, mas sim, um elemento complementar, pois permitiu observar, no terreno, o modo como os sujeitos exercem a sua função, para além de poder explorar os aspectos que não são necessariamente recolhidos por outras técnicas, como o contexto social, físico, características pessoais, a dinâmica de grupo e a vida quotidiana (Vilelas, 2009).

Segundo Lüdke e André (2008), o uso da técnica de observação remete a sua planificação, o que significa que o pesquisador deva de forma antecipada determinar o “o quê” e “o como” vai observar, uma vez que, fazendo esta determinação, o pesquisador está a definir o foco da sua pesquisa, o que permite que se conheçam os aspectos do problema a serem cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

Neste contexto, é importante referir que no presente estudo, o recurso à observação permitiu-nos confrontar as respostas das entrevistas com a realidade no campo da pesquisa a quando da realização do estudo tendo contribuído bastante na percepção das opiniões dos participantes em relação ao contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores. De referir que, o uso desta técnica neste estudo consistiu na elaboração de uma grelha de observação onde constavam os principais itens a ser observados e anotados, a forma/modalidades como acontecem as acções de formação contínua (onde pudemos observar dois seminários de capacitação, duas assistências de aulas, observamos as frequências dos professores na sala de informática e na biblioteca, onde íamos de forma bastante descontraída acompanhando a razão da sua estadia naqueles locais). Pretendíamos também observar a forma como os professores se manifestam durante as acções de formação contínua, a maneira como ocorrem as supervisões pedagógicas no processo da formação contínua e as condições materiais para a realização destas acções entre outros aspectos.

Quanto ao nível de participação de acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010), a observação pode ser participante ou não participante. Por sua vez, Carmo e Ferreira (1998) afirmam que a observação não participante consiste no não envolvimento do pesquisador no objecto de estudo na altura da realização da observação. Ainda na mesma linha de pensamento, Vilelas (2009) sustenta que a observação não participante é bastante útil na medida em que “evita as inibições ou alterações na conduta dos sujeitos observados, pois o observador deve passar o mais despercebido possível, actuando de tal maneira que não apareça como um sujeito activo, face aos observados” (p. 273).

De referir que em relação à participação do pesquisador, optamos pela observação não participante, uma vez que o pesquisador não fez parte do grupo estudado muito menos interferiu ou envolveu-se. Pelo contrário, comportou-se como um mero espectador daquilo que ia acontecendo em cada um dos cenários. O uso desta técnica permitiu reduzir substancialmente as margens de interferência do pesquisador nos fenómenos observados (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010; Vilelas, 2009 e Carmo e Ferreira, 1998) sendo que os resultados aqui trazidos são originariamente das fontes observadas.

E como forma de distinguir os fenómenos observados nas acções de formação contínua após a realização das observações, os dados observados foram devidamente codificados e categorizadas a fim de servir de elementos consubstanciantes na discussão dos resultados da pesquisa. As codificações das nossas observações foram feitas obedecendo a seguinte lógica: Ob. 1 AFC (Observado na primeira acção formativa colectiva); Ob. 2 AFC (Observado na segunda acção formativa colectiva) e OAOB. (Outros aspectos observados), esta última categoria de observação refere-se aos aspectos observados fora das acções de formação contínua. E reactivamente às aulas

observadas, codificamos as nossas observações em: Ob. A1 (Observado na primeira aula); Ob. A2 (Observado na segunda aula).

6.4.3. Grupos Focais

Trata-se de uma técnica de recolha de dados baseada na produção de comunicações grupais com a intenção de conhecer os discursos ideológicos e as representações ligadas ao fenómeno em pesquisa. Esta técnica objectiva-se a gerar discursos sociais sobre o modo como os grupos ou indivíduos com a mesma característica constroem o sentido dos factos e da realidade (Haro et al., 2018). É, pois, partindo deste pensamento que achamos interessante incluir uma parte dos alunos nesta pesquisa uma vez que pensamos que enriqueceria as abordagens pelo facto dos alunos serem os que directamente se beneficiam do profissionalismo dos professores, e mais do que ninguém, estes estão preparados para falarem da produtividade do seu professor enquanto na sala de aulas.

Como forma de obtenção de diferentes percepções de um único assunto ao mesmo tempo, consideramos esta técnica como a ideal, uma vez que ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde (Bogdan & Biklen, 1994). Daí que, o grupo focal foi constituído por alunos de diferentes turmas leccionados pelos professores participantes da pesquisa, mas de uma única classe. À semelhança da entrevista semi-estruturada, foi igualmente redigido um guião de perguntas que orientaram a conversa com o grupo focal.

De acordo com Haro et al. (2018), o número recomendado de participantes em cada um dos grupos focais situa-se entre seis e dez pessoas. Assim, para este nosso estudo trabalhamos com seis alunos de diferentes turmas, mas de uma única classe, que foi a 12ª classe (grupos A, B e C) e a escolha destes foi mediante um sorteio feito em três turmas, constituídas por uma de cada grupo. Isto porque a direcção da escola disse que não queria interferir nem se pensar que escolheram os melhores alunos que poderiam dar informação a favor, daí que, no primeiro dia, fizemos um sorteio onde apuramos dois alunos por cada uma das três turmas, estando deste modo todos os grupos e a classe no geral representados. De referir, que de entre os alunos sorteados duas eram mulheres. A intenção ao trabalhar com estes alunos, era de explorar o seu sentimento em relação a maneira como os seus professores leccionam, sobretudo aqueles que participaram ou se encontram beneficiando de acções de formação contínua.

A concretização desta técnica na prática, consistiu na convocação dos participantes num horário à sua escolha e num local sem qualquer conotação ideológica nem afectiva, mas de seu domínio, que foi a sua própria escola, onde para a realização da entrevista, procuramos criar um ambiente com condições suficientes para a prática dialogal sadia, colocamos uma mesa circular onde os participantes sentavam-se frente a frente um dos outros conversando sobre o assunto. A afectação dos lugares para sentar foi mediante a ordem de chegada dos mesmos. E depois de todos já presentes, o dirigente do encontro neste caso o pesquisador explicou o propósito do encontro e ditou as regras de convivência naquele local durante o decorrer da conversa, tendo logo a prior esclarecido que a conversa consistiria na enunciação das questões uma por uma e que os respondentes quando quisessem dizer algo solicitariam a palavra levantando a mão. O pesquisador clarificou igualmente que somente interviria na conversa para reconduzir em caso de algum desvio de conteúdo (Haro et al., 2018).

6.5. Análise de conteúdo

A prática da análise de conteúdo é frequentemente feita em pesquisas científicas ligadas à área da educação pelo facto de esta técnica objectivar-se a superar, mediante o seu aspecto crítico, o senso comum e a subjectividade na interpretação dos documentos, dados biográficos, textos literários, entrevistas ou observações. Ora, de acordo com Bardin (2014), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p. 44). Ainda relativamente ao mesmo assunto, Chizzotti (2006) sustenta que a análise de conteúdo tem por objectivo compreender de forma crítica o sentido e as significações explícitas ou ocultas das comunicações.

Partindo do pensamento destes dois autores, para o presente estudo recorreremos à análise de conteúdo como uma das principais técnicas para o tratamento de todos os dados obtidos da pesquisa com base nas entrevistas, observações, focus group e todos os registos que foram feitos como anotações. É de salientar que, após a recolha dos dados, estes foram literalmente transcritos, e depois categorizados em uma matriz mediante a atribuição de códigos como forma de identificar as respostas idênticas e contraditórias. E posteriormente foram agrupados em categorias e subcategorias correspondentes de acordo com o respectivo grupo de entrevistados (professores, director adjunto-pedagógico, peritos de de educação e o grupo focal). Quando nos referimos da codificação, trata-se de um processo de transformação sistemática e agregação dos dados nas respectivas unidades de registo em matrizes

previamente preparadas para tal (Bardin, 2014). O quadro a seguir, ilustra a nossa matriz de categorização, onde constam aquelas que constituíram as categorias e subcategorias do nosso estudo:

Quadro 2 – Categorias e subcategorias do guião de entrevista aplicado aos professores, director adjunto-pedagógico e peritos de educação

Categorias de análise	Subcategorias
CATEGORIA 1 Profissionalidade e/ou formação de professores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Significado de ser professor. 2. Processo de Formação de Professores do ensino secundário geral. 3. Desafios do Professor para sua profissionalização.
CATEGORIA 2 Formação contínua de professores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepção de formação contínua de professores. 2. Objectivo da formação contínua de professores. 3. Modalidades de formação contínua decorrentes. 4. Requisitos para participar em acções de formação contínua. 5. Grau de satisfação dos professores em relação às acções de formação contínua. 6. Escolha das temáticas e ministrantes das Formações Contínuas. 7. Frequência de ocorrência da formação contínua.
CATEGORIA 3 Supervisão Pedagógica na formação de professores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepção e ocorrência da supervisão pedagógica. 2. Objectivo e importância da supervisão pedagógica na profissão docente.
CATEGORIA 4 Desenvolvimento profissional do professor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepção, formas e objectivos de Desenvolvimento profissional do professor. 2. Factores influentes no desenvolvimento profissional de professores. 3. Relação entre a formação contínua e desenvolvimento profissional de professores.
CATEGORIA 5 Contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Importância da formação contínua na vida profissional do professor. 2. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional e melhoria do ensino

Relativamente ao grupo focal, com estes trabalhamos numa única categoria, composta por duas subcategorias, isto porque, as restantes categorias não os diziam respeito. Assim, no quadro a seguir apresentamos a referida categoria e subcategoria:

Quadro 3 – Categorias e subcategorias do guião de entrevista aplicado ao grupo focal

CATEGORIA 1 Contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor	1. Importância da formação contínua na vida profissional do professor.
	2. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional e melhoria do ensino.

É importante esclarecer que, de acordo com Lüdke e André (2008), para a codificação dos dados obtidos nas entrevistas podem-se usar números, letras ou outras formas de anotações desde que permitam reunir componentes com características similares. Para o nosso caso, optamos por codificar os participantes da nossa pesquisa de duas formas: em alguns casos, combinamos letras e números da seguinte maneira: P – 1 (Professor – 1), P – 2 (Professor – 2), P – 3 (Professor – 3), P – 4 (Professor – 4), P – 5 (Professor – 5), P – 6 (Professor – 6); PE – 1 (Perito de Educação – 1), PE – 2 (Perito de Educação – 2) e outras somente letras, como foi o caso de DAP (Director adjunto-pedagógico) GF (Grupo Focal).

Portanto, depois do devido tratamento, seguiu-se a fase da apresentação análise e interpretação dos dados obtidos da pesquisa que foi feita por cada uma das categorias criadas em função dos objectivos do estudo. E seguidamente passou-se à discussão dos resultados, onde os dados obtidos na pesquisa mediante as fontes empíricas como é o caso das entrevistas individuais dirigidas aos professores e director adjunto-pedagógico, aos peritos em educação e ao grupo focal e da observação depois de interpretados foram cruzados com as informações apresentados por diversos autores referenciados ao longo do marco teórico e posterior apresentação do nosso posicionamento face a todos os assuntos aqui tratados.

6.6. Caracterização do campo de estudo

Quando se fala de um estudo de campo, Heerdt e Leonel (2007) sustentam que se trata daquela pesquisa que tende a aprofundar uma dada realidade específica. E caracteriza-se essencialmente por se realizar por meio da observação directa dos factos, das acções e das actividades do grupo alvo e ainda pela obtenção de informações mediante entrevistas com informantes que obtêm as explicações e interpretações do que acontece na realidade em estudo. Por sua vez, Ventura (2002) considera que este tipo de pesquisa merece uma grande atenção por parte do pesquisador, visto que se deve rigorosamente indicar os critérios de escolha dos participantes que comporta o conjunto das pessoas escolhidas como exemplares da situação ou fenómeno estudado e ainda a forma pela qual os dados colectados serão analisados.

Partindo das considerações acima apresentadas, podemos afirmar que o nosso estudo foi de campo, visto que, pretendíamos perceber com profundidade um dado fenómeno que acontece na Escola Secundária MJN. Como já se referiu anteriormente, esta escola pertence à ZIP “A” no bairro “B” Posto Administrativo do mesmo nome. A mesma dista a 4Km do centro da cidade de Nampula, pela Estrada Nacional nº 8, em direcção ao distrito de Rapale e ocupa uma extensão total de 10.625 Km². Ao Norte limita-se com “C”, ao Sul com o rio “D”, a Leste pela Estrada Nacional nº 8 e ao Oeste pelo rio “E” (ESMJN, 2018).

A ZIP é constituída por quatro escolas secundárias nomeadamente, Escola Secundária “X”, Escola Secundária MJN, Escola Secundária “Y” e Escola Secundária “Z”. Destas, as três primeiras escolas leccionam todas as classes do ensino secundário geral, ou seja, da 8ª a 12ª classe, e a última lecciona da 8ª a 10ª classe. Em relação à escola seleccionada para o estudo, a Escola Secundária MJN, ela conta com cerca de 4127 alunos de ambos os periodos (diurno e nocturno). Estes alunos são assistidos por um total de 124 professores dos quais 84 do sexo masculino e 40 do sexo feminino (ESMJN, 2018).

Esta escola funciona com cinco blocos de salas de aulas, sendo quatro blocos com quatro salas de aulas cada um e outro de três salas de aula. Assim, totalizam-se 19 salas de aulas nesta escola. Além dos blocos de salas de aulas, a escola possui também um bloco Administrativo onde funcionam a secretaria, os gabinetes do director da escola, pedagógicos, chefe da secretaria, sala de professores; um bloco multi-uso onde funciona uma sala de informática, uma biblioteca e laboratórios; três blocos de casas de banho para professores e alunos; dois blocos de balneários, um ginásio multi-uso e uma cantina (ESMJN, 2015).

6.7. Identificação das limitações do estudo

Na realização do presente estudo, constituíram constrangimentos a inexistência de relatórios ou actas das formações contínuas realizadas na escola em estudo; a insuficiência de material bibliográfico sobre o funcionamento das ZIP, visto que até a realização desta tese o pesquisador conseguiu apenas três documentos, dos quais a lei que cria as Zonas de Influência Pedagógica, e o manual de funcionamento das ZIP e uma obra de Chirime (2012) que contextualiza as ZIP desde a época colonial até a actualidade.

Vale esclarecer que o presente estudo não pretende trazer uma solução definitiva para a problemática da formação contínua de professores, mas dar um auxílio no que concerne ao contributo da formação

contínua para o desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria da qualidade da prática docente na sala de aulas, e conseqüente aprendizagem significativa e qualitativa dos alunos. Neste sentido, e tendo em conta que, apesar de importantes, a prática destas acções pouco se faz sentir principalmente no ensino secundário geral (que é o nosso caso de estudo), os dados aqui apresentados não devem, de modo algum, ser generalizados a todas as escolas do ensino secundário geral, pois cada escola é uma escola e cada ZIP é uma ZIP. Aliás, refira-se que mesmo no caso das quatro escolas da ZIP em estudo, a pré-pesquisa realizada revelou realidades diferentes em cada uma delas.

Contudo, embora o deste estudo não constitua uma radiografia fiel de tudo o que acontece em todas as escolas do ensino secundário geral, o mesmo poderá servir de ponto de partida para o desenvolvimento de outras pesquisas com vista a analisar a realidade de outras escolas em matéria de formação contínua dos professores.

6.8. Considerações éticas

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a ética na pesquisa científica preconiza que o estudo a ser realizado deve, incondicionalmente, ser feito com vista a procurar de forma sistemática o conhecimento, mediante a observação, identificação, descrição, investigação experimental se for o caso, com a finalidade de produzir resultados de forma moralmente correcta.

De acordo com os mesmos autores, constituem alguns princípios éticos a serem observados numa produção e na elaboração científica os seguintes: a responsabilidade e a honestidade intelectual dos pesquisadores, que os torna indivíduos íntegros, éticos, justos e respeitosos consigo mesmo e com a própria sociedade; a não apropriação de obras intelectuais de terceiros visto ser antiético para além de constituir crime de violação do direito do autor punível por lei; a obrigatoriedade do pesquisador mostrar a sua autoria legítima do seu estudo, exibindo a sua autonomia e respeitando os direitos dos autores mediante a fidelidade das fontes bibliográficas, documentais e orais usadas ao longo do estudo, visto que, quando se reproduz integralmente um texto, sem a pré-autorização do autor, nem a sua referência, constitui plágio.

Neste estudo procuramos ao máximo observar todos estes princípios apresentados pelos autores, e sempre que as circunstâncias o exigirem, procuramos também preservar a identidade dos informantes, tal como se recomenda para a técnica da entrevista. Para tal, as informações obtidas foram apresentadas de forma codificada, de modo a garantir o anonimato dos informantes.

Relativamente à entrevista, os guiões foram disponibilizados antecipadamente aos entrevistados, de modo a que se preparassem para a conversa e para não os surpreender no momento da entrevista, assegurando assim a colecta de informações suficientes e reais. Quanto aos dados obtidos através da entrevista, fez-se a transcrição literal dos depoimentos apresentados sobre cada um dos assuntos questionados sendo que os dados foram tratados, analisados, interpretados e discutidos com o máximo de rigor para não desvirtuar o seu sentido. No final do estudo pretende-se apresentar à escola em estudo os resultados definitivos do estudo de modos que possa servir de um material de uso interno.

**PARTE III: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS**

CAPITULO VII. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo iremos apresentar e analisar os dados colhidos mediante as entrevistas aos participantes da nossa pesquisa, a observação feita durante a pesquisa e ainda as informações obtidas do grupo focal. É de salientar que para os professores, o director adjunto-pedagógico da escola e os peritos de educação, as entrevistas foram individualizadas, ao passo que para os alunos foi realizada mediante a técnica de grupo focal, constituído por seis alunos em uma mesa redonda. A colecta das informações foi feita mediante o uso de dois dispositivos electrónicos, um gravador e um telemóvel para garantir a retenção e precaver a perda das informações.

De referir que os professores, o director adjunto-pedagógico da escola e os peritos de educação fizeram parte nas cinco categorias e o grupo focal fez parte somente em uma categoria. Como nos referimos, esta análise irá cingir-se principalmente nos dados que foram colectados durante a pesquisa. Infelizmente, não tivemos acesso às actas das formações contínuas que tem acontecido na escola para confrontar as informações uma vez que as mesmas foram imensamente procuradas e não foram achadas, tendo sido dadas como desaparecidas.

7.1. Categorias e fontes mobilizadoras para a análise dos dados das respostas das entrevistas

A nossa análise de dados das unidades de registo – entrevista será apresentada tendo em conta as cinco categorias que nortearam a nossa pesquisa, nomeadamente: (i) profissionalidade e/ou formação de professores, (ii) formação contínua de professores, (iii) supervisão pedagógica na formação de professores, (iv) desenvolvimento profissional do professor e (v) contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor.

7.1.1. Profissionalidade e/ou formação de professores

Em relação à profissionalidade e/ou formação de professores, pretendemos trazer a percepção que o nosso grupo alvo tem no concernente ao significado de ser professor, à importância da formação de professores do ensino secundário geral e ainda a sua percepção em relação aos desafios que esta camada de profissionais tem em prol da sua devida profissionalização. Para o caso, trabalhamos com professores, director adjunto-pedagógico e peritos de educação. É de referir que para este trabalho consideramos de peritos de educação, indivíduos doutorados em áreas de educação e que nas suas investigações dedicam-se a pesquisas ligadas a área de formação de professores, processo de ensino – aprendizagem, qualidade de ensino entre outras áreas afim.

7.1.1.1. Significado de ser professor

De acordo com as entrevistas por nós realizadas tendentes a compreender a percepção dos professores, do director adjunto-pedagógico e dos peritos de educação sobre o significado de ser professor, importa referir que, de acordo com o professor – 1, professor “é todo aquele que tem um conhecimento e pretende fazer chegar a outrém e que este conhecimento venha a dar um fruto positivo que venha servir a sociedade usando técnicas apropriadas” (P – 1). Enfatizando a questão do significado de ser professor, o director adjunto-pedagógico reforçou que:

O professor é um indivíduo dotado de uma formação psicopedagógica, essa componente que lhe fornece ferramentas suficientes para a transmissão do conteúdo, de conteúdos programados numa determinada área ou disciplina. É um profissional com técnicas apropriadas que consumiu como conhecimento a partir de uma formação na área específica em condições de levar conhecimentos sólidos para uma outra pessoa que nós chamamos por aluno (DAP).

E por sua vez, questionados os dois peritos de educação em relação à sua percepção sobre o significado de ser professor, estes referiram-se nos seguintes termos:

É aquele indivíduo ou sujeito confiado pela sociedade para transmitir, para formar, para dar continuidade à sociedade e ir buscando a promoção dos valores mais adequados e de ajudar a eliminar aqueles contravalores que vão surgindo dentro da sociedade (PE – 1).

O professor é aquele que tem como missão fazer o acompanhamento da aprendizagem de um sujeito que supostamente lhe é encarregado para fazer mudanças qualitativas naquilo que ele deve ser no futuro (PE – 2).

Ainda no concernente ao significado do ser professor os professores entrevistados disseram igualmente que:

Um professor, primeiro deve ter conhecimento, deve ter um perfil que dignifica que ele é professor, e deve ser aquele que se insere na sociedade onde vive. Um professor não pode comportar-se como um qualquer, deve adoptar um comportamento que quando ele anda, se dignifique que ele é professor (P – 2).

Primeiro tem um significado de responsabilidade; o professor seria um sujeito com características próprias que visa, até certo ponto, iluminar o caminho dum sujeito que futuramente pretende que esse sujeito seja um indivíduo útil para a sociedade (PE – 2).

Como podemos depreender, a partir das respostas dos entrevistados, o professor – 1 (P – 1) entende o significado de ser professor, como alguém que tendo algum conhecimento transmite-o aos outros usando técnicas apropriadas para tal. Na mesma linha de pensamento, o professor – 2 (P – 2) acresce que, para além do professor ser alguém dotado de conhecimentos e técnicas de transmissão de conhecimentos, deve igualmente ser alguém com um perfil socialmente aceite. Por sua vez o director adjunto-pedagógico disse também que o professor é um sujeito dotado de uma formação psicopedagógica numa determinada área específica. Ao passo que, para os peritos de educação, professor é um sujeito confiado pela sociedade para formar e transmitir valores às gerações vindouras e a eliminar os contravalores (PE – 1). Segundo o perito de educação (PE – 2) trata-se de um profissional que tem por missão fazer o acompanhamento dos alunos no processo de ensino – aprendizagem. Para este mesmo perito (PE – 2), o professor é alguém com uma certa responsabilidade social e que é considerado luz que ilumina o caminho dos indivíduos que queiram ser úteis à sociedade no futuro.

7.1.1.2. Importância da formação de professores

No que tange à importância da formação dos professores, os nossos entrevistados disseram que: “a formação de professores permite que o professor tenha conhecimentos; e em cada momento que ele adquire algo sobre a sua profissão ele vai melhorar o ensino” (P – 1). À esta opinião, os professores

(P – 2, P – 3 e P – 6) acrescentaram realçando que a formação orienta o professor na acção de ensinar, como a seguir atesta o seguinte depoimento:

A formação de professores é importante por ser uma forma de orientar o próprio professor, como deve trabalhar (P – 2); saber como lidar com a profissão, porque a profissão de um professor é ensinar, então, como transmitir a informação aos que precisam; conhecer técnicas, que são essas que são importantes dar a conhecer ao professor (P – 3, P – 6).

E como o processo de ensino - aprendizagem ocorre numa determinada sociedade organizada em comunidades e instituições caracterizadas por terem seus hábitos, costumes e formas de funcionamento, um outro professor acautelou que a formação de professores é muito importante:

Para garantir que as técnicas, as metodologias que vamos usar para transmitir esse conhecimento não fira as sensibilidades tanto das pessoas da comunidade assim como das instituições; é para garantir o rigor na informação, que é uma informação fiel, é uma informação útil para as pessoas (P – 4).

Numa outra linha de pensamento, o professor – 5 referiu que a importância da formação de professores reside no facto desta constituir um caminho que leva o candidato a professor a ser um escultor de mentes responsáveis pela resolução de futuros problemas que o mundo enfrentará, tal como podemos conferir no excerto seguinte:

É importante formar professores porque o mundo está a evoluir, precisamos estar a caminhar, a tentar seguir esses passos da evolução, aprender outras formas de trabalhar e de aplicar o conhecimento que temos; nessa formação agente vai buscar métodos adequados para resolver às situações que possivelmente estaremos vivendo no futuro (P – 5).

Sustentando o que os professores disseram sobre a importância da formação de professores, o director adjunto-pedagógico acrescentou que a formação de professores é importante pelo facto desta profissão diferenciar-se das demais profissões pela sua nobre natureza de formadora de outros profissionais na medida em que “o professor é o responsável que vai difundindo mensagens, vai transmitindo conhecimentos, vai abrindo as visões a outros profissionais” (DAP)

Por sua vez, os peritos de educação não se distanciando dos professores nem do director adjunto-pedagógico, referiram que:

Ser professor é uma arte, é uma profissão. Toda a profissão tem a sua importância, não podemos levar alguém que não tem profissão para ser médico e colocarmos como médico; não podemos levar pessoas com formações em outras áreas e po-las a trabalhar numa área que não tem afinidade com isso, porque não basta conhecer o conteúdo, é preciso também, as técnicas de transmissão, as técnicas para fazer o aluno aprender. O ser professor não é só a questão de ter o conteúdo, é também o como trabalhar com o estudante, que estratégias, que mecanismos, que métodos e técnicas posso usar para que ele possa melhor aprender (PE – 1).

O segundo perito de educação insiste na importância da formação dos professores realçando que:

A formação de professores habilita o sujeito com conhecimentos, saberes, experiências e teorias que lhe possibilitem orientar outros sujeitos a aprender aquilo que ele sabe que ele tem

que aprender. É importante a formação do professor de modo que aquele que quer ser professor saiba transmitir em linguagem mais popular esse conhecimento de modo que o outro aprenda. Ele tem que ter ferramentas, tem que saber como lidar com o sujeito, tem que saber como se comportar diante daquele sujeito que quer aprender. Essa é que é a importância da formação de professores, de modo que ele saiba como exercer a sua actividade (PE-2).

Portanto, para estes peritos, a formação de professores é importante na medida em que profissionaliza um determinado sujeito que terá por missão principal moldar outros profissionais.

7.1.1.3. Desafio dos professores para sua profissionalização

Relativamente aos desafios que são impostos aos professores no processo da sua profissionalização, os nossos entrevistados disseram que estes são vários destacando-se os seguintes: “melhorar a qualidade desta mesma sua profissão; não ser um profissional limitado, e não sendo limitado, há que garantir que ele adquira algo que venha superar aquilo que é a sua profissão” (P – 1); “o professor tem que ser profissional, saber gostar de ser professor, trabalhar como professor, dar aulas de acordo como aprendeu na sua formação” (P – 3).

Sobre o mesmo assunto, dois professores disseram constituírem desafios dos professores na sua profissionalização os seguintes:

Ir enfrente, continuar sempre a investigar. Mesmo não estando numa escola, a pessoa deve estar em casa sempre actualizada, a ler; buscar novos conhecimentos porque os conhecimentos nem que agente vá numa escola não há limitação, deve estar sempre a buscar, a ler e à medida que vai lendo, vai tendo outras informações, além daquelas que já teve anteriormente; sempre lutar, empreender esforços no trabalho que a pessoa está a fazer” (P – 2); “ser curioso, e não deve ser preguiçoso, mas também deve ser social (P – 5).

Para além dos desafios apresentados, pelo professor – 2 (P – 2) – a constante pesquisa – e professor – 5 (P – 5) – a curiosidade e a eliminação da preguiça – o professor – 4 (P – 4) acrescentou a questão do dinamismo e actualização dos conhecimentos por parte do professor, como evidencia o seu discurso abaixo:

O professor tem que ser este indivíduo dinâmico, porque hoje em dia, nós que estamos no ensino secundário geral você traz uma informação os alunos confrontam-te; o grande desafio, é a informação, o professor tem que se informar, ter a informação certa, a informação correcta; actualizar esses conhecimentos, primeiro a nível geral, mas depois têm uma actualização que é ao nível das directrizes do próprio Ministério da educação; é a informação e a actualização na verdade (P – 4).

Sem distanciar-se das ideias apresentadas pelos professores em relação aos seus desafios rumo à sua profissionalização, o director adjunto-pedagógico apresentou também os seguintes desafios:

Adequar-se à realidade do tempo da realidade em esteja ele a executar as suas tarefas de professor; ser um *expert* como se diz, *expert* porque tem de ir com a dinâmica do desenvolvimento da própria sociedade; encaixar com a realidade da sociedade onde vive; profissionalização de outras individualidades e melhoria das suas condições económicas (DAP).

As ideias apresentadas pelos professores e por este director adjunto-pedagógico da escola em estudo foram igualmente comungadas pelos peritos de educação na medida em que, segundo estes, os grandes desafios impostos aos professores na sua própria profissionalização são em primeiro lugar “a profissionalização do próprio professor” (PE – 1); “a falta de recursos materiais para o trabalho” (PE – 2). E ainda com um ar bastante desgostoso o entrevistado disse “existem desafios ligados à própria formação, porque em algum momento há muitas mudanças curriculares e o professor não tem as vezes estas mudanças no seu enquadramento, isto faz com que em algum momento, o professor só em si, não assuma as questões de vocação” (PE – 1). Este perito terminou o seu desabafo dizendo que é por estas e muitas outras razões que:

A carreira do professor hoje tende a ser muito banalizada (...)! Estamos agora a falar duma época em que há exames e vamos vendo o que está a acontecer: já sabem, antes do exame aparecer já se diz que o exame está a ser vendido; eu ensino o aluno, o aluno sabe ou não sabe, aquele que tem dinheiro é que as vezes passa; isso leva a que alguns professores, sintam que talvez não estejam no lugar certo (PE – 1).

Já na visão do segundo perito de educação, concordando com o primeiro, a profissionalização do professor, que é o maior desafio de todo aquele que é professor de profissão, está dependente da sua flexibilidade às mudanças que possam ocorrer ao longo do processo de ensino – aprendizagem, como referiu no seu seguinte depoimento:

O professor deve saber adequar-se às mudanças bruscas; o professor não pode se limitar naquilo que ele pensa que é, ele tem que estar em constante processo de actualização, senão, fica desatualizado; se o professor ficar estagnado, logicamente que a sua profissionalização, a sua questão profissional, a sua característica profissional também fica estagnadas. O professor tem que passar sempre por um processo de formação; saber usar as tecnologias de informação e comunicação (PE – 2).

De entre os desafios aqui apresentados por este perito de educação – 2 (PE – 2), é importante realçar que no discurso deste mesmo perito, ele refere-se também da questão da aposta dos professores no uso da Tecnologias de Informação e Comunicação como um dos elementos para a sua profissionalização, o que na verdade é uma realidade visto que, actualmente as tecnologias oferecem facilidades de obtenção de conhecimentos sobre tudo o que queremos saber.

7.1.2. Formação contínua de professores

Nesta categoria pretendíamos perceber dos nossos entrevistados (os professores, o director adjunto-pedagógico e os peritos de educação) sobre a sua percepção em relação àquilo que é o conceito, os objectivos e as modalidades da formação contínua de professores; pretendíamos também, colher a reflexão destes em relação à importância destas acções, a frequência e os requisitos para participá-las. Pretendíamos igualmente aferir a forma como as mesmas acções têm sido acolhidas pelos professores, as principais temáticas abordadas, os obstáculos que se tem enfrentado e ainda o papel do director adjunto-pedagógico nestas actividades.

7.1.2.1. Percepção de formação contínua de professores

Em relação à percepção do conceito de formação contínua de professores, os nossos entrevistados, neste caso concreto os professores falam da existência de duas vertentes de formação contínua, onde na primeira eles referem que, trata-se de “ir a uma instituição onde ele vai permanecer num determinado período, um ano, dois ou mesmo cinco anos a se formar para ter um certo nível académico” (P – 1). De acordo com o professor – 2:

É aquela formação em que a pessoa foi formada até um certo nível, parou, teve mais necessidade de estudar, caminhou, também até um certo nível; é sempre continuar, continuar a se formar até ao nível que a pessoa sente que até aqui já não vou mais, como por exemplo ser licenciado, mestrado ou sonhar mesmo ser doutor com D grande (P – 2).

A outra vertente, está relacionada com as acções formativas que tem em vista a resolução de problemas e/ou dificuldades identificadas ao longo do processo de ensino – aprendizagem, caracterizadas por serem de curta duração e que normalmente são realizadas mediante seminários de capacitações, reciclagens, leituras, investigações, conversas, debates de forma formal ou informal que podem ser feitas de forma individual ou colectivas, tal como evidenciam os depoimentos seguintes:

As formações contínuas seriam acções que podem ser realizadas a todos os níveis de educação, desde o nível macro até ao nível da escola ou até ao nível dos grupos de disciplina para potenciar, para dar a eles ferramentas para desenvolver actividades que uns têm outros não têm; seria mais ou menos este tipo de acções que podem ser realizadas para potenciar os professores, os educadores dotar eles de técnicas novas e também de trabalhar na actualização desses conhecimentos (P – 4).

As formações contínuas permitem-nos procurar coisas novas, não ficarmos estagnados no tempo, como que dizendo ‘já fui formado, já sou licenciado, já sou doutor’ e parar. O mundo não pára, buscar mais um pouquinho do que o mundo tem para dar e aí agente aprende e esta continuamente a aprender (P – 5).

Ainda referindo-se da segunda vertente da formação contínua de professores, outros dois professores disseram que: “existem formações contínuas onde as pessoas procuram solucionar certas dificuldades em grupos de profissionais” (P – 1). E o outro disse que, trata-se das formações em que um professor formado continua participando em outras acções de formação de forma rotineira com vista a resolver os problemas que vai tendo durante a sua actividade no dia-a-dia (P – 2).

Em relação à percepção da formação contínua de professores, o director adjunto-pedagógico referiu que trata-se de “uma componente de transmissão de conteúdos podem ser já de domínio de muitos ou então novos conteúdos, mas isso de forma progressiva” (DAP). O mesmo acrescentou ainda que “é uma aprendizagem constante” (DAP).

Por sua vez, os peritos de educação referiram que a formação contínua de professores são acções formativas que os mesmos se vão beneficiando ao longo do exercício da sua profissão com vista à melhoria da sua actividade docente. Segundo um dos peritos de educação:

A formação contínua seria aquele processo em que o professor vai adquirindo novos saberes, novas experiências, quer através dos encontros que ele tem com os seus colegas, com os seus representantes, assim como também, nas várias pesquisas que ele vai, vai realizando no seu, no seu dia-a-dia” (PE – 2).

Na mesma linha de pensamento deste perito, o outro perito de educação complementou a ideia dizendo que:

O professor e a sociedade estão em profundas transformações em todas as áreas os profissionais não podem ficar sossegados devem lutar; as instituições devem prover mecanismos que as pessoas vão prosseguindo com a sua formação. O professor deve lutar, não só para responder as mudanças curriculares, responder as mudanças conjunturais, responder ao novo aluno que ele tem, que já não igual ao aluno que teve ontem, e amanhã vai ter um outro aluno (PE – 1).

Ainda no concernente à formação contínua dos professores, algo não menos interessante a referir é o facto de que, segundo os nossos entrevistados, a formação contínua pode ser feita de forma individual ou colectiva, tal como afirmou o perito de educação – 2 e o professor – 3:

As formações contínuas seriam um conjunto de processos de empoderamento individual ou então, um empoderamento colectivo, ou mesmo, um empoderamento induzido, mas enquanto ele está a exercer a sua actividade de modo a aumentar os conhecimentos (PE – 2).

O professor não só deve esperar capacitações externas, onde alguém vem capacitar a todos. Mesmo a pessoa sozinha pode capacitar-se. Se você não está a entender alguma coisa, então tem que ir ler, é uma capacitação contínua individual. É a continuidade da formação que você tem que ter sempre e não só ficar à espera da colectiva (P – 3).

Neste contexto, a formação contínua individual dá-se quando lê-mos ou pesquisamos para nos informar sobre um determinado assunto, ao passo que a segunda modalidade (a colectiva) acontece

quando se está em grupo a discutir e/ou debater sobre um dado assunto identificado como sendo uma dificuldade e cria entrave no exercício da profissão.

7.1.2.2. Objectivos da formação contínua de professores

No que tange aos objectivos da formação contínua dos professores, os professores entrevistados disseram que estas acções objectivam-se à: “ultrapassar alguns problemas que este mesmo profissional provavelmente vinha vivendo” (P – 1); “melhorar cada vez mais o ensino, diminuir as suas dificuldades profissionais, aprende novas coisas” (P – 2).

Comungando da mesma opinião, outros dois professores disseram que a formação contínua de professores tem por objectivo à “actualização do conhecimento e, claro, também das metodologias, técnicas. Mas também temos a componente ético-moral” (P – 4). E “não desviar as pessoas da linha de ensino, sempre estarem a seguir as regras de ensino” (P – 3).

Na mesma linha de pensamento e sem distanciar-se das abordagens dos seus colegas professores, o director adjunto-pedagógico, disse igualmente que constituem objectivos da formação contínua de professores a divulgação de instrumentos legais e recordar aos professores os conteúdos de matérias tidas ao longo da sua formação profissional, para além de lhes actualizar sobre as dinâmicas do sistema educacional.

Ainda sobre os objectivos da formação contínua de professores, os peritos de educação descreveram os seguintes: “contínua actualização do professor, visto que, é um desafio, é uma necessidade, é um imperativo porque nós temos que nos actualizar ao nível da evolução da sociedade, evolução da tecnologia, da evolução da área de comunicação, da evolução do nosso aluno” (PE – 1); “melhorar a sua actividade, adequar a sua actividade aos novos paradigmas” (P – 2). Visto que, para este último perito de educação, “os conhecimentos têm sempre um processo de evolução, e como consequência a actividade docente está também em constante processo de evolução, então, essas formações, visam fundamentalmente adequar a actividade do professor às essas novas mudanças que vão surgindo” (PE – 2).

O perito de educação – 2 reforçou igualmente a sua opinião em relação aos objectivos da formação contínua de professores dizendo que “como os currículos são dinâmicos e sendo o professor aquele que vai operacionalizar o currículo, é preciso que ele faça um *refreshment* dos conhecimentos que tem para melhor operacionalizar o currículo” (PE – 2). Só para elucidar este último discurso deste

perito de educação, a seguir transcrevemos uma experiência sobre a importância do *refreshment* dos conhecimentos por parte dos professores contado pelo outro perito (PE – 1) a quando da entrevista:

Em alguns países Europeus, Estados Unidos, um professor mesmo do ensino primário deve em cada cinco anos voltar, normalmente ele já tem o ensino superior, a Universidade e fazer uma reciclagem durante tanto tempo e essa reciclagem equivale-lhe uma certificação, é esta certificação que vai-lhe ajudar a renovar o contrato nos próximos cinco anos (PE – 1).

Como se pode ver, a necessidade de apostar na formação contínua do professor, não se impõe somente em Moçambique, mas em todos os sistemas de educação que consideram o processo de ensino - aprendizagem como algo dinâmico.

7.1.2.3. Modalidades de ocorrência da formação contínua na Escola Secundária MJN

Questionados sobre as modalidades da formação contínua mais decorrentes na escola em estudo, os professores falaram das seguintes: “a primeira modalidade é esta em seminários onde se preparam certos temas para o seu debate” (P – 1); “ao nível de grupos de disciplina, identifica-se alguma dificuldade, os colegas sentam e tentam resolver aquela situação, e também fazemos assistência de aulas” (P – 4).

Referindo-se ainda às modalidades em que ocorrem as acções de formação contínua na Escola Secundária MJN, o professor – 2 (P – 2) acrescentou que, “para além das capacitações dos professores, que tem acontecido nas férias e da assistência das aulas nas salas entre os professores, existimos nós outros que, com nosso dinheiro, estamos a fazer mestrado, temos um colega que está a fazer o PhD” (P – 2). Por sua vez e na mesma linha de pensamento do (P – 2), o professor – 3 disse mais:

Aqui, costuma haver algumas formações individuais, outras em colectivo nos fins de trimestre. Mas também, por exemplo, temos aqui colegas que estão a estudar na UCM a fazer Direito, na Academia Militar (Gestão de Recursos Humanos) e temos também uma de Biologia que está a fazer Saúde Pública na Unilúrio, então quer dizer que aqui ninguém fica atrás (P – 3).

Em relação às mesmas modalidades de formação contínua de professores, o director adjunto-pedagógico da escola, associando-se à alguns dos professores entrevistados, salientou que, para além das formações evidenciadas pelos professores:

Temos tido também seminários em parceria com as outras instituições; o caso concreto do próprio sector da educação, a Direcção da Juventude e Desporto, a Unilúrio, a Universidade Pedagógica que vem nos dotando de instrumentos para o aperfeiçoamento da nossa própria actividade lectiva que é de transmissão de conteúdos ligados à educação, higiene e saúde sexual e reprodutiva, onde alguns conteúdos são novos outros conteúdos são antigos (DAP).

Contrariamente aos professores e ao director adjunto-pedagógico que lhes foi questionado sobre as modalidades de formação contínua decorrentes na escola em estudo, aos peritos de educação foram questionados sobre as modalidades de formação contínua aconselháveis para os professores, tendo estes falado dos intercâmbios entre professores de escolas diferentes, concessão de bolsas de estudo para especialização, como a seguir transcrevemos alguns dos seus excertos:

Se na formação em exercício, em algum momento o professor pudesse sair durante seis meses e ir fazer, talvez, assistência a um outro professor numa outra escola e poder aprender novas realidades seria produtivo”. Ou então “um intercâmbio um pouco mais alongado, com um pouco mais de tempo pudesse ajudar a formação contínua de professores (PE – 1).

Como forma de consubstanciar o seu depoimento anterior, este perito referiu-se também da necessidade de o Estado proporcionar bolsas de estudo, por exemplo, para continuação de estudos na área em que cada profissional labuta, tal como mostra o seu depoimento a seguir: “o Estado devia prover, ajudar oferecendo bolsas que esses professores pudessem fazer especializações. Se o professor é professor de História, para fazer um Mestrado em História é mais-valia; é professor de Química, fazer mestrado em Química é uma mais-valia, vai ser melhor ainda” (PE – 1).

Por sua vez, o outro perito de educação entrevistado (P – 2) disse que o grande problema da formação contínua nas escolas de quase todo o país até pode não estar na modalidade como tal, mas sim na forma como ela é feita, uma vez que, segundo ele:

Nós temos uma formação contínua em cascatas e, eu acho que, ela não é tão viável para empoderar os professores. É o tipo de formação contínua que mais se verifica nas nossas instituições, em que você vai formar um determinado grupo, esse grupo vai formar o outro e esse outro vai formar o outro. Se você forma o grupo central, o grupo principal em duas semanas, o grupo a seguir vai formar o outro em uma semana, o outro grupo se calhar, vai formar o outro em dois ou três dias. A formação em cascata, seria a redução contínua dos conteúdos de formação, então, aquele que seria o último a se beneficiar dessa formação, ele não iria se beneficiar na totalidade da formação (PE-2).

Neste contexto, dando continuidade à sua reflexão em relação ao seu pensamento sobre às modalidades de formação contínua e a forma como são implementadas, este perito em educação disse que:

A mais eficiente forma de formação contínua, para mim, seria aquela formação que alguns autores consideram como sendo uma formação contínua normal, em que se concebe um determinado programa de formação, e esse programa é operacionalizado na íntegra pelos conceptores daquela formação. É um tipo de formação contínua em que, os conteúdos da formação contínua são identificados pelos beneficiários da formação. O importante disso é que você não elabora um programa descontextualizado, você está a contextualizar a formação para aquela escola tendo em conta as necessidades de formação (PE-2).

O perito de educação – 2 acrescentou ainda que “para mim, a melhor modalidade de formação contínua é a consentânea que seria aquela formação que tem em conta as características nossas,

porque aí você está a dizer, a escola X é diferente da escola Y, então, as escolas sendo diferentes, cada escola tem as suas necessidades de formação” (PE-2).

7.1.2.4. Requisitos para participação nas acções de formação contínua na Escola Secundária MJN

Relativamente aos requisitos para participação nas acções de formação contínua, os professores entrevistados disseram que um dos principais se não o único, é de ser professor e leccionar naquela escola, como atesta os seguintes depoimentos de alguns professores: “aqui não existe requisitos que se diz só o fulano pode entrar na condição disto, não existe. Todos aqueles que são profissionais da educação e aqui envolve em vários sectores, o pessoal menor, tanto professores que leccionam” (P – 1); “ser professor ou funcionário da escola” (P – 4). O professor – 6 acresceu ainda que, “a direcção em si convida a todos os professores para poderem participar na formação de professores, não há requisitos para tal” (P – 6).

Por sua vez, o director adjunto-pedagógico igualmente disse que o primeiro requisito para participar nestas acções formativas é ser professor da escola. Já os peritos de educação sobre o mesmo assunto afirmaram que: “todo o professor, de princípio, deve ser elegível a participar qualquer que seja a formação! Quem deve participar, é todo o professor, novo, antigo” (PE – 1). Fortificando o que o seu homólogo disse, o outro perito de educação disse que, “primeiro temos que olhar que a formação contínua neste caso específico, para professores, é para todos os professores. O facto de você ser professor em exercício, você é objecto de formação contínua, então, o primeiro requisito é ser professor” (PE – 2).

Numa outra perspectiva mas sobre a mesma questão, o director adjunto-pedagógico e um dos peritos de educação disseram que além de ser professor, vezes há em que a participação depende da especificidade dos conteúdos, tal como evidenciam os excertos a seguir: “primeiro o requisito é ser professor da escola, mas existem aquelas em que requer áreas específicas no caso de Biologias, Física, Química etc” (DAP); “é certo que o grau de exigência pode ser diferente conforme o conteúdo a tratar, há formações que podem ser mais importantes para uns que para os outros. Mas todo o professor precisa de reciclagem, precisa de ir se formando cada dia” (PE – 1).

7.1.2.5. Grau de satisfação dos professores em relação às acções de formação contínua realizadas na Escola Secundária MJN

No concernente ao grau de satisfação dos professores em relação às acções de formação contínua proporcionadas pela escola, os professores esclareceram que: “nós acolhemos com bom agrado. É bem-vindo, porque num colectivo destes, não falta existirem inquietações, então como ultrapassar!? É em funções destas formações” (P – 1).

Referindo-se ainda sobre o seu grau de satisfação em relação às acções de formação contínua, o professor – 3 disse que, “quem é profissional gosta dessas capacitações, mas quem não é profissional, quem não é professor de verdade, não gosta, sempre querem discutir, ou querem desprezar! Quem não é profissional sempre foge, diz que não tenho tempo, ora não é importante! Mas para mim, é importante” (P – 3).

Sem necessariamente indicar nomes ou características, um dos professores entrevistados (P – 4), avançou que existem alguns professores que não acolhem com agrado as acções de formação contínua. Segundo este mesmo professor, o grupo de professores que assim pensa partem da ideia de que os conhecimentos adquiridos na formação inicial ou na Universidade são suficientes para o exercício da profissão, ou ainda o facto de o professor estar na carreira por muitos anos o torna suficientemente preparado para exercer a profissão sem precisar de elementos aditivos como forma de melhorar o seu profissionalismo, conforme prova a transcrição que se segue:

Olhando pelos anos de formação de cada professor e pelas mudanças que o currículo foi tendo ao longo do tempo, é normal que as pessoas confrontem e olhem a formação contínua em algum momento como perda de tempo, porque eles já sabem, porque não vão dizer nada, porque neste momento estou a fazer isto ou aquilo. Outras pessoas porque têm a concepção de que eu saí da Faculdade agora já sei, o que é que ele vai-me dizer, eu estou aqui desde 1983 já passei por mudanças curriculares, as coisas não vão mudar, eu sei, só mudam de nome (P – 4).

Por sua vez e à semelhança dos seus colegas professores, o director adjunto-pedagógico também referiu que os professores acolhem com muita satisfação as acções de formação contínua uma vez que tem havido muita presença dos professores a participá-las para além de verificar-se melhorias e mudança de comportamento por parte dos mesmos professores, como podemos ver no seu seguinte depoimento:

Eles acolhem as formações contínuas de forma satisfatória. Porque no final sentimos algumas melhorias, sentimos que os professores costumam ter um elemento aditivo, costumam ter mais alguma baliza, alguns conteúdos que reforçam a sua actividade docente. Há mudança de comportamento que é o objetivo último da formação de um ou qualquer profissional (DAP).

Quanto aos peritos de educação, foi-lhes questionado sobre, como devem os professores acolher as acções de formação contínua proporcionadas pelas escolas, estes de forma categórica responderam dizendo que:

Os professores devem acolher as formações com muita alegria! Sou professor, sou equipado com novas maneiras de me lidar com o aluno, de novas estratégias de lidar com certos problemas, sou alimentado de certos conhecimentos que eu precisava, que eu preciso e não tinha, eu acolho em festa. É uma oportunidade e devemos todos lutar em aproveitá-la (PE – 1).

Concordando com os depoimentos do primeiro perito, o segundo perito de educação sustentou com os seguintes pronunciamentos:

As formações contínuas devem ser assumidas pelos professores como sua actividade, e não condicionar! Não condicionar porque o objectivo da formação contínua é o empoderamento do professor, é para criar sinergias, criar capacidades para uma melhor actuação. Os professores devem assumir a formação contínua como sendo uma actividade obrigatória e até uma actividade profissional do próprio professor. Não ver apenas como uma actividade burocrática, tem que ver como uma actividade de desenvolvimento profissional do próprio professor (PE – 2).

Portanto para estes peritos de educação, independentemente dos anos de trabalhos, e o local onde tenham sido formados, é importante que todos os professores acolham satisfactoriamente as acções de formação contínua.

7.1.2.6. Escolha de temáticas, ministrantes e frequência das acções das formações contínuas

Em relação a este item, pretendíamos primeiro, perceber dos nossos entrevistados a lógica de escolha dos temas e respectivos ministrantes dos temas abordados nas acções de formação contínua realizadas na escola em estudo. Além disso, pretendíamos igualmente perceber quais têm sido os principais temas bem como a frequência de realização das acções de formação contínua.

É assim que, em relação à escolha dos temas e seus ministrantes os professores disseram que muitas vezes a direcção da escola é que selecciona o tema e os seus ministrantes seguindo o regulamento do ensino secundário geral, porém, vezes há em que são os professores a propor os temas, tal como testemunham os dizeres a seguir: “a escolha dos temas é feita pela escola baseiando-se no regulamento do ensino secundário geral, e os ministrantes são indicados entre os professores, mas em sido uma pessoa formada sobre a área” (P – 1); “quem faz a formação muitas das vezes é a direcção ou pessoas por eles escolhidas. E também se um professor tem algum tema para poder expor aos colegas, a direcção permite que ele exponha esse tema” (P – 6).

Numa outra perspectiva, dois professores disseram que há vezes em que a escolha dos temas é feita a partir de certas dificuldades que por exemplo a direcção identifica durante a assistência de aulas de forma recorrente e acha ser importante limar a situação mediante alguma acção de formação. Vejamos a seguir o que os professores disseram:

Existe vezes que resultam de uma assistência de aula e vê-se que existe esta lacuna neste professor, naquele e naquele outro professor, então pega-se esse como tema da capacitação daí vai-se dar para o colectivo todo, mas muitas vezes é a direcção da escola que diz os temas. Os ministrantes são escolhidos pelo sector pedagógico (P – 3). Para as nossas formações contínuas, algumas vezes agente identifica algum problema que surge no nosso meio profissional e a maioria das vezes são escolhidos pela direcção. O sector pedagógico selecciona alguns docentes experientes, que vê que estes têm capacidades de palestrar para os outros sobre um determinado tema (P – 5).

Referindo sobre os ministrantes das acções de formação contínua, dois professores entrevistados (P – 2 e P – 4) disseram igualmente que: “há vezes que aparecem pessoas de fora e vêm nos dar alguns seminários, por exemplo a Unilúrio” (P – 2). Acrescendo o que seu colega disse o professor – 4 disse que, “sobre o ministrante, não tem muito a ver se a pessoa é daqui da escola ou de um outro sítio. Recordo-me, acho que foi no ano passado ou antepassado, tivemos palestrantes que vinham da UP” (P – 4).

À semelhança dos professores, o director adjunto-pedagógico revelou que alguns temas ministrados nas acções de formação contínua são de nível central, outros da direcção da escola, e sobre os ministrantes este disse que igualmente a escola é quem indica olhando sempre a área de formação e as capacidades profissionais para o efeito, como a seguir o mesmo se referiu:

Tem alguns temas que são programados a nível central e provincial, por exemplo há um novo tema ou um novo conteúdo que não é do domínio dos professores ou algo novo que foi introduzido no sistema de educação, aí nós não temos como, é só chamarmos alguém entre nós que entende para nos explicar como funciona. Nós muitas das vezes só recebemos ordens do Ministério ou Direcção Provincial para introduzir e assim cumprimos (DAP).

Por outro lado, o director adjunto-pedagógico disse que, “ao longo do exercício das nossas actividades, nós como sector pedagógico vamos identificando as fraquezas dos professores e na base das lacunas verificadas, propomos algumas actividades de formação” (DAP). E sobre os palestrantes disse que, “para os palestrantes não tem uma fórmula específica! Se sentirmos e conhecermos o colega que ele sabe e que ele tem o domínio de uma determinada área o convidamos para tal!” (DAP).

Sobre a questão da escolha de temas e seus ministrantes, foi questionado aos peritos de educação sobre qual devia ser a base de programação das acções de formação contínua nas escolas, tendo estes dito que:

A base de programação das formações está aliada ao trabalho quotidiano do professor, está aliado aos resultados desse trabalho, está aliado a vida, convivência institucional, está aliado aos resultados pessoais que o professor está a alcançar, está aliado às mudanças curriculares, mudanças de programas, conteúdos por aí em diante. Está aliada aos avanços na ciência e na tecnologia, está aliado a mudança de conjuntura de tudo quanto vai mudando. Portanto é daqui por onde devem inspirar-se os temas para as formações a serem dadas por pessoas que conhecem esses problemas com capacidade para os resolver (PE – 1).

A base de programação das formações são as actividades diárias que são realizadas. É a partir do acompanhamento, a partir da supervisão das actividades que nós vamos planejar as actividades de formação contínua. E sobre os ministrantes, outrora eu disse que as formações contínuas devem ser ministradas por aqueles que as concebem, caso não, corremos riscos sérios de pensar que os problemas da escola X são os mesmos da Y, o que pode não ser verdade (PE – 2).

No que tange à frequência da realização das acções de formação contínua e as principais temáticas abordadas nestas actividades, os professores disseram que a maioria das vezes ocorrem trimestralmente e uma vez a outra, mas raramente acontecem de forma esporádica, como ilustram os excertos que se seguem: “temos tido as formações contínuas nos fins dos trimestres! Mas quando há algo imperativo, fazemos de forma extraordinária, quando for necessário” (P – 2). “Ocorre trimestralmente tanto ao nível dos grupos de disciplina, assim como da direcção da escola; A parte da leitura da legislação é que é feita as vezes” (P – 4).

Sem contradizer os seus colegas, o professor – 3 disse que existem aquelas que são feitas depois de se descobrir alguma lacuna durante uma assistência de aula de um colega professor, existem as esporádicas, e existem aquelas programadas, planificadas durante as interrupções trimestrais” (P – 3).

Por sua vez, o director adjunto-pedagógico, não se diferenciando dos professores, referiu-se da frequência das acções de formação contínua dos professores nesta escola afirmando que:

Normalmente ocorrem de três em três meses temos feito essas formações. Por alguma pertinência. Temos tido algumas esporádicas no âmbito da colaboração nas actividades extracurriculares. E no final de cada trimestre sempre nos temos reunido para reflectir o próprio percurso do processo de ensino - aprendizagem desenhar estratégias como superar algumas dificuldades (DAP).

Por outro lado, aos peritos de educação entrevistados não lhes foi questionado com que frequência ocorria as acções de formação contínua na escola em estudo uma vez que, estes não fazem parte do quadro efectivo da escola em estudo, mas sim sobre a sua opinião referente à frequência na qual devem ocorrer as acções de formação contínua, onde, cada um destes disse que:

Na minha opinião deve ocorrer todos os dias [riu-se]! A formação contínua não pode ser uma formação trimestral, deve acontecer de forma contínua, todos os dias nós temos dificuldades que queremos partilhar, nós queremos aprender. Cada vez que eu sento com meus colegas e vamos conversando sobre o que está acontecendo com os alunos eu vou-me formando cada vez mais. Cada vez que eles vão dizendo no meio dessas dificuldades o que eles fazem, estou-me a formar, então, devem acontecer em todos os momentos e em todos os lugares (PE-1).

Tendo em conta as modalidades de formação contínua de professores, este perito, acrescentou que não existe um lugar que seja tão apropriado para o decurso das acções de formação contínua uma vez que, para ele:

Mesmo no corredor e encontro-me com um colega e vou-lhe perguntar o que é que está acontecendo na disciplina dele, como é que está dando as aulas, quais são as dificuldades que ele encarra e como é que tem ultrapassado isso, já estou numa formação contínua. A formação contínua acontece ou devia acontecer todos os dias e em todos os lugares havendo condições, como meu trabalho. Eu, ao pegar os meus materiais e vou lendo, vou entrar na *internet* estou a investigar sobre um certo assunto que vou leccionar, estou numa formação (PE – 1).

E para consubstanciar o pensamento do primeiro perito, o seu homólogo verbalizou que:

A formação contínua tem que ocorrer sempre que for necessário, tendo em conta as necessidades do momento! A formação contínua não pode ser vista apenas como esse momento em que de forma organizada se discutem conteúdos, até encontros semanais faz parte da formação contínua (PE – 2).

Portanto, para os peritos de educações as acções de formação contínua devem ocorrer todos os dias e ao longo do exercício da profissão docente, independentemente do local onde esteja, na sala de aulas, biblioteca, sala de professores, corredores, conversas em sombras escolares entre outros locais.

7.1.2.7. Papel do sector pedagógico e os obstáculos no processo de formação contínua de professores

No processo de ensino – aprendizagem, vimos a partir do marco teórico e da observação feita na escola em estudo que o sector pedagógico tem uma grande responsabilidade na execução da actividade docente na escola, é assim que procuramos perceber do director adjunto-pedagógico da escola em estudo sobre o seu papel no processo de formação contínua de professores, e este disse que, “nós ficamos a frente da organização de todo o processo de formação contínua, porque sentimos que, o consumo dessas matérias só enriquecem a parte pedagógica a parte psicopedagógica, e isso fará com que a transmissão dos conteúdos para os alunos seja de forma eficaz” (DAP).

Ainda na tentativa de satisfazer a nossa curiosidade sobre o papel do director adjunto-pedagógico no processo de ensino – aprendizagem, procuramos saber dos peritos de educação sobre esta matéria, e esclareceram que estes profissionais devem:

Coordenar as responsabilidades pedagógicas, e ele é coadjuvado pelos directores de classe e pelos coordenadores de disciplinas. Ele tem que ser um agente de mudança, um motivador e tem que ser alguém que exige que as coisas aconteçam, no meio dessas dificuldades, ele reveste-se de poder para exigir que isso aconteça. Os pedagógicos precisam de estar informados, porque em algum momento a pessoa chega a director pedagógico, mas nem sempre sabe o que vai fazer, nem sabe que o é trabalho em equipa, que aquelas planificações conjuntas, aqueles trabalhos conjuntos é uma formação contínua! (PE – 1).

No mesmo fio de pensamento do primeiro perito de educação que se referiu do papel do director-pedagógico em todo o processo de ensino – aprendizagem, o segundo acrescentou que:

O pedagógico é o primeiro supervisor de uma actividade escolar. Supervisor é aquele que tem uma visão ampla, é o indivíduo que tem uma visão superior aos de mais. O director pedagógico tem que ser o impulsionador da formação contínua no sentido de identificar esses problemas todos, organizar o processo de formação dos seus professores. Ele tem que estar em condições de ver que o grupo de professores que eu lidero, tem estas, estas, e estas dificuldades, então, tendo estas e estas dificuldades, eu tenho que organizar um tipo de formação que vai versar sobre estes, estes e aqueles conteúdos (PE – 2).

Ainda no sector pedagógico, procuramos apurar sobre aqueles que tem sido os maiores obstáculos enfrentados por este sector quanto a questão da formação contínua dos professores, onde, o director-pedagógico da escola em estudo disse que:

A componente logística é um dos entraves, um dos obstáculos que encontramos, porque uma boa formação não acontece em uma hora ou duas horas, normalmente são conteúdos que são aglutinados e abordados num período mais ou menos largo, por exemplo em um dia, dois dias. Ora, onde estão reunidas pessoas em um dia inteiro requer condições financeiras, e se estas condições financeiras não forem reunidas, para nós é um grande obstáculo. Um outro obstáculo é a arrumação dos próprios conteúdos das próprias matérias a abordar que em algumas vezes não seguem a mesma lógica nos manuais (DAP).

Por sua vez, o perito de educação – 1 disse que um dos grandes obstáculos do sector pedagógico ao longo do processo da formação contínua está ligado aos problemas da supervisão; a formação do próprio pedagógico, uma vez que muitos destes exercem estas funções sem antes passar por uma formação da actividade que vai exercer; acúmulo de responsabilidades no pedagógico que, para além de atender os professores, deve acompanhar muitos alunos e que cada um deles tem a sua preocupação, o que faz com que muitas vezes não tenha tempo suficiente para assistir as aulas dos seus professores nem de resolver os problemas dos alunos; a falta do hábito de trabalhar em equipa, visto que o director adjunto-pedagógico trabalha com os directores de classe e os delegados de disciplina, mas que muitas vezes, por excesso de carga horária, estes ficam sem tempo para velar da sua função. Um outro obstáculo referido, são as condições da própria escola e/ou salas de aulas que são superlotadas que nem espaço para mais alguém assistir a aula existe (PE – 1).

Ainda relativamente aos obstáculos enfrentados pela direcção pedagógica no processo de formação contínua de professores, o perito de educação – 2, associando-se ao director adjunto-pedagógico da escola, considerou que:

Um dos grandes obstáculos da formação contínua dos professores, eu acho que é em primeiro lugar a forma como também os nossos currículos são feitos. O currículo é centralizado e é um currículo baseado numa política de controlo, e sendo um currículo baseado no controlo, então, todo o processo de formação contínua, visa fazer o controlo da actividade do professor, esse é um dos grandes obstáculos. Se você for a ver, tudo aquilo que é o processo de construção curricular em todo o sistema, no ensino primário, secundário até universitário, você vai notar que o professor recebe tudo já feito, e o professor recebendo tudo já feito não lhe permite, nem

ter essa autonomia de dizer *okay*, neste conteúdo eu vou usar por exemplo o livro Y, vou usar material X (PE – 2).

O mesmo perito de educação, acrescentou ainda que:

Outro obstáculo da formação contínua é que nós pensamos, as nossas escolas pensam que a formação contínua é aquela que simplesmente deve ocorrer num determinado período. As nossas escolas não vêem que por exemplo, aqueles encontros entre os professores, são formações, a discussão dos problemas de um grupo de disciplina é uma modalidade de formação, quando você dialoga, quando você conversa com o seu colega sobre um determinado assunto, é uma formação para os outros, então, o director pedagógico deve estar preparado para enfrentar estas situações (PE – 2).

Para os peritos de educação, os DAP são os principais supervisores dos professores nas salas de aulas, por serem eles que ficam em frente de todo o processo de formação contínua dos professores, são eles que, de princípio conhecem as dificuldades dos professores. Os peritos de educação afirmaram ainda que o director adjunto-pedagógico deve ser uma pessoa com uma super-visão de modo a que possa conseguir identificar as dificuldades dos colegas e depois procurar formas de superá-las. Para estes mesmos peritos, a centralidade na elaboração dos currículos e e temáticas das acções de formação contínua constituem um outro obstáculo, visto que os professores são somente consumidores do que ao nível central é traçado.

7.1.3. Supervisão pedagógica na formação de professores

A questão da supervisão pedagógica na vida profissional do professor nos primórdios foi vista como um meio pelo qual se poderia controlar e inspecionar os professores durante o exercício da sua actividade. Foi graças ao aparecimento dos mais diversos modelos da prática desta acção de supervisão que a mesma deixa de ter um carácter inspensivo, passando a ser mais democrática e tendo a colaboração e a reflexão como elementos essenciais surgindo deste modo relações colegiais entre os supervisores e os supervisionados, constituindo assim um dos principais meios para a concretização da prática da formação contínua em qualquer profissão, sobretudo na profissão docente (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004).

Partindo deste contexto impele-nos referir que a nossa opção por tratar desta temática neste trabalho, tinha em vista apurar a percepção dos participantes da pesquisa em relação à figura do supervisor, a maneira como a acção é tornada em realidade, os objectivos e influência que esta tem ao longo da vida profissional do professor, sobretudo no que diz respeito ao processo da formação contínua para o desenvolvimento profissional do próprio professor.

7.1.3.1. Percepção e ocorrência da supervisão pedagógica

Atinente a estes aspectos, os nossos entrevistados (professores) disseram que percebem a questão da supervisão pedagógica como: “trata-se de uma actividade de acompanhamento que acolhe o profissional no sentido de pôr ele a perceber os seus erros e fazer descobrir a ele o que é certo” (P – 1). Por outro lado, o professor – 2 afirmou também tratar-se de “uma visita que um superior experiente dá a uma escola ou dá numa escola de forma a ajudar os funcionários dessa escola, de forma a melhorar o seu desempenho, o seu funcionamento; é ouvir dificuldades e também dentro das dificuldades procurar formas de superar as dificuldades” (P – 2).

Comungando da mesma opinião do professor – 1, visto que o professor – 2 entende que a supervisão é uma visita de um superior, o perito de educação – 1 disse também que a supervisão pedagógica “é o acto do acompanhamento do professor no exercício da sua actividade. É o acto de acompanhamento também de aprendizagem do próprio aluno” (PE – 1).

Questionado o director adjunto-pedagógico em relação à sua percepção sobre o significado de supervisão pedagógica, este pronunciou-se nos seguintes moldes: “é uma actividade de controlo permanente das actividades do processo de ensino - aprendizagem pelo sector pedagógico” (DAP).

Esta resposta do director adjunto-pedagógico, foi igualmente dada por um dos professores entrevistado ao referir que:

É um processo em que a direcção pedagógica ou os membros da direcção pedagógica supervisionam o professor, a maneira de como dar aulas, supervisionam as pastas de disciplina. É um controlo que está adequado aos professores que se dedicam a um determinado ciclo com uma determinada direcção (P – 6).

Na mesma linha de pensamento do professor – 1 e do perito de educação – 1, o perito de educação – 2 sustentou que a supervisão pedagógica:

É todo o processo de acompanhamento as actividades que ocorrem de modo que a direcção da escola por exemplo, a direcção de classe, a direcção de disciplina tenha um termómetro daquilo que está a acontecer. É um processo em que queremos ver, como é que o processo de aprendizagem das crianças está a ocorrer, de modo a mitigarmos possíveis distorções que podem acontecer ao caminho (PE – 2).

Como forma de obtermos mais informações sobre a supervisão pedagógica por parte dos nossos entrevistados, aos professores e director adjunto-pedagógico perguntamos como é que as acções de supervisão têm ocorrido na escola em estudo, onde os professores verbalizaram que, “maioritariamente a supervisão é interna e é por assistência de aulas entre colegas, e especificamente o sector pedagógico! E a direcção da escola é que organiza algumas assistências para fazer a supervisão pedagógica” (P – 3). Complementando à ideia do seu colega, o professor – 4 disse ainda que:

A supervisão que mais acontece é a interna, essa sim, acontece da direcção da escola para com os professores, que é assistência de aulas. Ao nível da direcção os pedagógicos é que fazem esta supervisão! Depois tem uma supervisão muito interessante que é a supervisão ao nível dos grupos de disciplina, que é a assistência entre os professores da mesma disciplina e tem ajudado muito, diferentemente da externa (P – 4).

Este professor continuou ainda se referindo da ocorrência da supervisão pedagógica naquela escola nos seguintes termos:

As nossas supervisões podem ser avisadas, assim como não, a supervisão pedagógica do nível distrital e provincial não são avisadas, eles normalmente chegam, vão a direcção supomos isso, e podem aparecer em qualquer sala e fazem assistência de aulas e depois de assistência de aulas, eles fazem uma sessão onde muitas das vezes só são humilhações só (P – 4).

Sem fugir do que foi dito pelos outros professores entrevistados, dois outros professores disseram ainda que:

A supervisão interna é feita com regularidade porque a cada trimestre é feito um calendário onde o pedagógico e o director da escola fazem a assistência às aulas, e depois comentam sobre o assunto. A supervisão externa (essa, a nível distrital), costuma acontecer uma vez a outra, mas nada calendarizado para nós. Não sei para a direcção, pode ser que informem ou só informam que já estamos a vir. Eles vêm de surpresa e fazem a supervisão, mas agente não sente que é para ajudar. Não estou a dizer que eles não vêm para ajudar, mas que eles ficam

estáticos, eles vêm mais para controlar. Até que podem vir controlar, mas depois devem dizer que isso não existe, o que deve existir é isto mais aquilo (P – 5).

Por sua vez, o outro professor (com um ar de desconforto) com o procedimento dos supervisores externos acrescentou que:

As supervisões acontecem de várias maneiras, temos aquela que é feita internamente que supervisiona o professor na sala de aulas perante as aulas, controlo da pasta de disciplina, o controlo também do recinto escolar. E temos uma tal supervisão externa que aparece de repente, eles não avisam. Primeiro processo que eles fazem, vão directamente à Secção Pedagógica, e muitas das vezes eles pedem a Secção Pedagógica para poderem participar em uma aula. Por exemplo chegam na escola e logo dizem: ‘queremos participar aula da professora X, que lecciona a disciplina Y’. Então, se a professora está ou não está na sala, isso não lhes interessa. Eles só chegam e batem a porta: professora, queremos participar aula. Nem se importam com o estado em que se encontra a tal professora. E no final, quando a coisa não correr muito bem, só zangam e vão-se embora. A pessoa fica sem saber o que fazer (P – 6).

Questionado o director adjunto-pedagógico em relação a forma como tem decorrido as acções de supervisão pedagógica na sua escola, este referiu-se nos seguintes termos:

Nesta escola por exemplo nós estamos organizados por grupos de disciplinas. São programadas as actividades dentro desse grupo de disciplina, depois da programação, vai a fase de execução. O sector pedagógico vai fazendo o acompanhamento do decurso do processo de ensino - aprendizagem assistindo as aulas por grupo de disciplina e depois de cada assistência há uma sessão de superação onde o professor assistente faz uma radiografia de tudo o que acontece e observa os pontos fracos e fortes do colega” (DAP).

O mesmo director adjunto-pedagógico, acrescentou ainda que:

Temos recebido supervisões externas de forma assim espontânea. Estamos a falar de supervisão pedagógica não antecipada ou relâmpago a nível da direcção distrital, a nível da direcção provincial da educação e até do ministério, que por vezes trabalham com a secção pedagógica e outras até com professores (DAP).

E em relação à sua ocorrência, este disse que: “estas supervisões até que por vezes são boas, mas há vezes que, na verdade, na verdade, deixam a desejar pelas suas atitudes, mas temos aguentado! Fazer o quê, é essa a chefia que temos!” (DAP).

Ainda no concernente à atitude dos supervisores externos, os nossos entrevistados mostraram-se bastante agastados com os mesmos devido ao seu comportamento e à sua forma de trabalhar, tendo o professor – 1 dito que:

Tenho uma questão a frisar que, ultimamente, as nossas supervisões pedagógicas são ameaçadoras, vêm ameaçar um docente, você porque é que fez isto fica sabendo que então você é assim! A supervisão deve trazer elementos que venham ajudar a vida do professor e não que venham pôr a vida do professor em risco, aí me refiro, colocando o professor como um réu. A supervisão não julga o professor, a supervisão traz elementos para colocar o professor tranquilo e trazer um elemento que faltava do seu conhecimento (P – 1).

O professor – 1, continuou com o seu depoimento dizendo que: “essa supervisão se for a trabalhar como se fosse um tribunal que veio julgar, nunca vai dar uma boa influência e nem irá ajudar ao professor a melhorar, porque os professores já ficam medo e fazem tudo com medo! Quem não tem medo do tribunal!? Eu tenho!” (P – 1).

Na mesma linha de pensamento, o professor – 5 disse ainda que:

Na minha visão, o supervisor deve ser alguém que tenha uma formação nessa área e que venha fazer supervisão para ajudar o professor, e não para intimidá-lo, não para fazer o professor sentir incapaz, reduzido, pequeno, mas sim deve vir e ter a humildade de dizer isto não devia ser assim, deve ser assim. Supervisor deve ser aquele que vem apoiar o professor, que vem ajudar e não humilhar como acontece aqui e noutras escolas (P – 5).

A insatisfação dos professores com a atitude dos supervisores é tal que até chegaram ao ponto de os comparar com uma inspecção, tal como ilustra o pronunciamento que abaixo transcrevemos:

A supervisão externa é mais inspecção do que supervisão, ou eles acabam confundindo ou misturando os significados. Quando vêm fazer o trabalho saem do local como supervisores e no caminho mudam de capa e passam a inspecções ou juizes e acabam não fazendo o trabalho como deve ser e nem amparando o professor, mas sim sacrificando-o, humilhando-o, pior quando são esses do distrito ou província (P – 6).

Como se pode ver, estes foram os depoimentos dos entrevistados em relação à sua percepção, a forma como tem ocorrido e ainda as atitudes apresentadas pelos supervisores a quanto à realização das suas actividades nas escolas.

7.1.3.2. Objectivos da supervisão pedagógica na profissão docente

No que tange aos objectivos da supervisão pedagógica na profissão docente e sobretudo na formação contínua do professor, importa reportar que de acordo com os professores por nós entrevistados constituem objectivos da supervisão pedagógica os seguintes: “trazer elementos que podem ajudar a melhorar o trabalho do profissional. Mostrar a ele mesmo que isto que fizeram aqui, não é assim, mas sim faz-se desta maneira. Trazer elementos que vão ajudar a melhoria do próprio profissional (P – 1); “ajudar na componente técnica, no exercício da própria profissão, como posicionar-se, como ministrar, como preparar, quando falar, quando não falar, quando responder; situar o professor dentro do processo pedagógico; ajudar a ele a monitorar a sua própria actividade docente” (P – 4).

O professor – 4 (P - 4) disse ainda que, o objectivo da supervisão é limar arestas, identificar problemas, lacunas, técnicas do processo de leccionação e em algum momento também nos próprios conteúdos que são leccionados, daí, a necessidade do supervisor ser alguém que sabe o que vai

supervisionar. A este professor, juntou-se o professor – 5 que acresceu ainda que, a supervisão pedagógica objectiva-se a “ver o profissional de educação bem assente, ter profissionais profissionais, melhorar os seus profissionais, a supervisão deve nos apoiar a melhorat” (P-5).

Associando-se ao que os professores disseram, o director adjunto-pedagógico referiu-se dos seguintes objectivos da supervisão pedagógica: “melhorar os profissionais de educação, fazer o acompanhamento das actividades, monitorando todo o processo de ensino – aprendizagem de modo a que ocorra do mesmo modo em todas as escolas” (DAP). Por sua vez os peritos de educação sem distanciar-se dos objectivos apresentados pelos professores e director adjunto-pedagógico, referiram que constituem objectivos da supervisão pedagógica os seguintes:

Perceber como é que decorre o processo geral de ensino e aprendizagem; a supervisão vem no contexto escolar para ajudar o professor. E indo a um professor em concreto, ver os seus pontos fortes, os seus pontos fracos, suas limitações, tudo mais, no sentido de passar estratégias de ajudar o professor a superar; potenciar o que está bem, e aquilo não está bem traçar estratégias para ajudar o professor a fazer melhor (PE – 1).

O segundo perito de educação acrescentou que:

A supervisão pedagógica permite desenvolver as actividades dos professores, permite por exemplo empoderar o professor, permite aumentar a sua capacidade de actuação; visa detetar dificuldades potencialidades nos professores e a partir dessas dificuldades organizar essas formações. Ela nos permite ter uma sensação do que é que está a acontecer para não nos encontrar desprevenido. Aumentar a capacidade de actuação do professor (PE – 2).

Assim, para os professores, os objectivos da supervisão pedagógica são de: identificar problemas, lacunas e fraquezas nos professores e nos próprios conteúdos que são leccionados e de seguida ajudá-los a ultrapassar tais dificuldades. O director adjunto-pedagógico disse que as supervisões pedagógicas visam melhorar os profissionais de educação, fazer o acompanhamento das actividades, monitorando todo o processo de ensino – aprendizagem de modo a que elas ocorram do mesmo modo em todas as escolas.

E os peritos de educação disseram que a supervisão pedagógica objectiva-se a perceber o decorrer geral do processo de ensino – aprendizagem, ajudar ao professor, identificando os seus pontos fortes e fracos, suas limitações, no sentido de traçar estratégias para ajudar a superar estas dificuldades, e potenciá-los no que está bem. Objectiva-se ainda a traçar estratégias para ajudar o professor a fazer melhor a sua actividade, permite o empoderamento do professor na medida em que aumenta a sua capacidade de actuação. Para estes, a supervisão pedagógica visa ainda, detectar dificuldades e potencialidades nos professores e, a partir dessas dificuldades, conceber acções de formação contínua para a resolução dos problemas identificados.

7.1.3.3. Importância da supervisão pedagógica em acções de formação contínua de professores

Depois de termos apresentado os dados sobre a percepção, formas de ocorrência e os objectivos da supervisão pedagógica pretendemos agora apresentar os dados relativos à importância desta acção formativa na profissionalização do professor tendo em conta a opinião dos nossos entrevistados. Assim, procuramos saber dos professores e do director adjunto-pedagógico sobre a importância da supervisão pedagógica no processo da formação contínua. Sobre este assunto, estes disseram que as supervisões pedagógicas são importantes porque:

É na supervisão pedagógica onde vamos identificar os problemas ou as crises que estamos a ter no processo de ensino. É na supervisão pedagógica onde vamos identificar as lacunas no exercício do ofício do próprio professor. Ajudam na profissionalização do professor, o professor é mais autónomo, por isso ela é importante na vida do professor (P – 4).

O professor, depois de ser supervisionado, claro que ele vai desenvolver suas competências, mas para isso, esta supervisão deve obedecer as regras” (P-5); “a supervisão que ajuda mesmo é aquela onde o professor sente-se que está com o seu mais velho que vai-lhe aconselhar, e não ser como muitas que acontecem com os nossos chefes técnicos dos Serviços Distritais ou Provinciais, que outros nunca estiveram enfrente do aluno, mas supervisiona um professor! (P – 6).

Por sua vez, e sem distanciar-se da linha de pensamento dos professores, o director adjunto-pedagógico acresceu o seguinte comentário:

Partindo da supervisão pedagógica algumas situações podem ser melhoradas. Por exemplo, num trabalho de supervisão pedagógica é notado alguma situação de dificuldade numa área e a supervisão pedagógica faz por exemplo um reparo, que há um fracasso nesta e naquela matéria, então, o que nós recomendamos é que seja desenvolvida uma actividade de formação nesta ou naquela temática, aí está a sua importância (DAP).

Numa outra perspectiva, e ainda no concernente a importância das acções supervisivas no processo da formação contínua de professores, os peritos de educação referiram que:

Quando a supervisão pedagógica acontecesse de forma regular, de forma mais contínua, pode ser uma grande valia para a actividade docente, porque o docente precisa de ser actualizado, o docente precisa de viver o corrente da vida, o docente precisa de acompanhar a evolução, e o supervisor é essa pessoa, é essa figura por exemplo o pedagógico, que consegue ver o que é que vai bem, o que é que não vai, e programar acções para a formação de docentes, é uma figura imprescindível para a vida das instituições (PE – 1).

Compaginando-se com o primeiro perito, o segundo perito de educação consubstanciou categorizando que “é com a supervisão que nós vamos detectar necessidades de formação que servem para impulsionar profissionalmente o professor. A supervisão serve para dar mais alguns *inputs*, alguns conhecimentos e tendo esses conhecimentos é que você cresce profissionalmente” (PE – 2).

Para estes dois peritos de educação a supervisão pedagógica, visa apoiar na melhoria e desenvolvimento profissional do professor em todos os seus aspectos. É neste contexto que ainda na sua opinião, para que a supervisão tenha resultados importantes:

O supervisor tem de estar em condições de, a partir das necessidades encontradas no terreno, organizar formações ou desenhar programas de formação. Isto porque, o supervisor até certo ponto, é o centro da formação contínua dentro da escola, aí se nós termos supervisores, directores pedagógicos dentro da escola com essa visão, o que vai acontecer é que nós não necessitaríamos de ter uma formação contínua que é programada centralmente, ela estaria a ser programada ao nível da escola (PE – 2).

Acrescentando o pensamento do perito de educação – 2, o perito de educação – 1 sustentou igualmente que:

Os supervisores vão lá para detectar erros sim, falhas de todo índole, desde a organização da própria sala, como é que os alunos estavam organizados, estavam sentados, como é que eles interagiam entre eles, como é que os alunos estavam interditos, como é que eles se ligavam à aula, se mostravam interesse pela aula. Todos esses aspectos devem ser analisados de modo a que ajude o professor a perceber que teve uma falha nisto, notamos isto, notamos aquilo; pode melhorar desta e daquela maneira e o professor entender que ainda bem, vieram ter comigo vão-me ajudar! E não para humilhar ou chantagear o professor como muitas vezes tem acontecido (PE – 1).

Ainda na visão dos mesmos peritos de educação (PE – 1 e PE – 2), os supervisores sendo pessoas que trabalham com professores com vista a melhoria e a profissionalização dos mesmos professores devem ser profissionais muito bem formados e com domínio da sua actividade, o que segundo este perito não é o que acontece, tal como ele refere abaixo:

Sendo a função da supervisão detetar problemas, necessidades, e colmatar essas necessidades, então, para ser supervisor, é preciso dominar aquilo que você vai supervisionar, e a maior parte das pessoas que são supervisores, não tem esse domínio, tem que ser uma pessoa experiente daquela área, mas a maior parte dessas pessoas não têm essa experiência (PE – 2).

Por sua vez, o outro perito de educação ainda relativamente à falta de domínio e clareza das actividades dos supervisores, pronunciou-se nos seguintes termos:

Há vezes em que realmente os próprios supervisores não estão claros sobre os seus papéis, vão lá e tomam o lugar de um inspector e nem todo tipo de inspector, até daqueles inspectores que vão lá, como se já estiveram lá, por uma, duas, três vezes e deixam recomendações, então desta vez a dizer que não, se é assim vamos fazer funcionar a lei por aí em diante. Mas de forma concreta os supervisores em algum momento não tomam o posicionamento de um pai que está com um filho para ajudar a ele a ser melhor, daí a que digo que devem ser primeiro formados para formar melhor (PE – 1).

Para estes dois peritos de educação, a supervisão pedagógica é muito importante ao longo de todo o processo de ensino – aprendizagem, o grande problema é a forma como ela é feita, e ainda a falta de domínio por parte dos supervisores em relação ao seu verdadeiro papel.

7.1.4. Desenvolvimento profissional do professor

No presente item, iremos prestar atenção à questão do desenvolvimento profissional do professor, sendo que o nosso foco incide essencialmente em apresentar os dados recolhidos sobre a percepção dos entrevistados em relação ao conceito, às formas e os objectivos do desenvolvimento profissional, no caso concreto do professor; procuramos igualmente apresentar os dados colhidos sobre os modelos de desenvolvimento profissional característicos e decorrentes na escola em estudo; os factores que influenciam o processo de desenvolvimento profissional do professor e ainda da relação existente entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor.

7.1.4.1. Percepção e objectivos do desenvolvimento profissional do professor

No que diz respeito à percepção dos nossos entrevistados (professores) sobre o conceito de desenvolvimento profissional, estes disseram que: “é quando este mesmo profissional está tendo novos elementos durante a sua formação que lhe vão ajudar a descobrir outras viabilidades no sentido de ele conseguir dominar a sua própria profissão” (P – 1); “é a busca e aquisição de novos conhecimentos” (P – 2); “desenvolvimento profissional, para mim é formar-se, evoluir enquanto está trabalhando. Progredir no seu sector de trabalho nem, sentindo os benefícios dessas, desse desenvolvimento dessa progressão” (P – 5).

Na mesma linha de pensamento dos professores (P – 1, P – 2 e P – 5), o professor – 4 acrescentou que o desenvolvimento profissional “é tornar um individuo completo, com uma formação integral; seria dotar o profissional de ferramentas que permitem a ele ser um indivíduo profissional, completo, seguro e autónomo” (P – 4). Sem se distanciar da perspectiva dos professores acima entrevistados, o director adjunto-pedagógico disse que “trata-se de preenchimento do vazio que o professor possa ter na medida em que o mesmo professor vai crescendo profissionalmente” (DAP).

Por sua vez, os peritos de educação referindo-se sobre o desenvolvimento profissional do professor afirmaram que: “o desenvolvimento profissional consiste na melhoria do desempenho como profissional, visto que há desenvolvimento profissional quando o professor aperfeiçoa as suas atitudes, o seu comportamento, os seus conhecimentos e os seus modos de trabalho com o aluno e com a sociedade” (PE – 1). O segundo perito disse ainda que, “trata-se da aquisição de práticas profissionais e de conhecimentos científicos e práticos e as experiências que vou acumulando ao longo da minha actividade profissional isso, faz com que haja o desenvolvimento profissional” (PE –

2). Assim, no entender destes peritos, o desenvolvimento profissional do professor é a aquisição de novos conhecimentos e aperfeiçoamento dos anteriores no sentido de melhorar o seu desempenho profissional.

No concernente aos objectivos, os professores por nós entrevistados disseram que o desenvolvimento profissional do professor objectiva-se à: “conduzir bem o processo de ensino – aprendizagem, e melhorar na sua profissão” (P – 3); “formar indivíduos actualizados com premissas básicas do domínio da sua profissão para saberem ser, saberem estar, e saberem fazer” (P – 4); “melhora a vida profissional e social do professor” (P – 5), visto que, “melhorando a vida social do professor, ele está a ser menos susceptível a por exemplo como eu diria... à corrupção não é, a factos, acções indecentes” (P – 5).

Na mesma linha de pensamento dos professores, o director adjunto-pedagógico disse que constitui um outro objectivo do desenvolvimento profissional “evoluir profissionalmente o professor; dota-lo de conhecimentos suficientemente aceites de estar em condições de discutir em pé de igualdade com o mundo; garantir uma formação sólida das novas gerações vindouras” (DAP).

Complementando o pensamento dos professores e do director adjunto-pedagógico, os peritos de educação reforçaram que o desenvolvimento profissional do professor possibilita os professores a actuarem com a certeza de que estão a fazer o correcto. Isto porque quanto mais o professor adquire novas competências e capacidades, ou ainda, for mais potenciado ou dotado de conhecimentos para o exercício da sua profissão, mais possibilidade ele tem de actuar de forma correcta na sua actividade (PE – 1 & PE – 2).

7.1.4.2. Factores influentes no desenvolvimento profissional dos professores

Neste subitem, apresentamos os dados colectados dos nossos entrevistados referentes aos factores que influenciam no processo de desenvolvimento profissional da profissão docente sobretudo na escola em estudo. E para focalizar e evitar equívocos aos nossos entrevistados, preferimos na entrevista apresentar-lhes aqueles que constituem alguns factores que são tidos como sendo os mais frequentes segundo Garcia (2013) e Flores et al. (2009) nomeadamente: as políticas educativas, a estrutura e a cultura organizacional da escola, a disponibilidade de recurso humanos e materiais, e as condições dos próprios professores.

E de acordo com os professores entrevistados: “as políticas educativas devem ser bem traçadas! Por exemplo, o professor ser afecto de acordo com a zona onde ele vive ou bairro, isto ajudaria o próprio professor, diminuiria as despesas” (P – 2). Na mesma linha de pensamento e sustentando a questão das políticas educativas como um dos principais factores que influencia no desenvolvimento profissional do professor, o professor – 4 inspirando-se nos ideais de Jorge Ferrão (antigo ministro da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique entre os anos de 2014 e 2019) afirmou que:

As políticas educativas influenciam muito no desenvolvimento profissional, volto a tocar no ministro Ferrão, visto que, este me marcou apesar de ter ficado pouco tempo, ele trazia a política de recompensa dos professores por competências! Dizia ele que vamos pagar os professores por competências, vamos dar bónus os professores por competências, isto seria bom porque haveria esforço nos professores, mas infelizmente, com a saída dele nada mais aconteceu, permaneceram as antigas políticas onde se você não tem tantos anos você não merece; se você não tem nível X, você não merece; se você não tem grau X, você então não merece. Agora todo o mundo está à procura deste nível, todo o mundo está à procura deste grau, todo o mundo está à procura de muito mais do que capacidades, todo o mundo está à procura de satisfazer as políticas educativas para o seu bem-estar (P – 4).

Ainda associado às políticas educativas, o director adjunto-pedagógico confessou que:

As políticas educativas, na verdade nós julgamos que têm uma grande influência no desenvolvimento profissional do professor. Sentimos que as políticas são traçadas ao nível do ministério e nem sabemos se as pessoas lá conhecem a realidade dos professores e dos alunos. O professor é automaticamente colocado a frente do processo para o desenvolvimento dessa política educativa que ele nem sabe a sua essência. Então as políticas só ajudam quando respondem às necessidades dos beneficiários (DAP).

Corroborando com o director adjunto-pedagógico, os peritos de educação reforçaram afirmando que:

As políticas de educação são um dos principais factores visto que são elas que determinam o tipo de professor que queremos ter. Por isso, ao se traçar deve-se ter em conta o próprio contexto escolar, a formação do professor, a cultura académica que teve, a sua personalidade, a sua área de formação em relação ao meio em que está, os recursos disponíveis. Estas componentes todas vão ditar o desenvolvimento profissional do professor (PE – 1).

A própria formação do professor, as condições de trabalho, o tipo de estudantes que você tem, o tipo de escola que nós temos, as experiências que nós temos com os outros. A sociedade como é que encaram o professor, o valor que a sociedade dá ao professor, então, o Estado deve ver muito bem na questão das políticas educativas, porque são estas que determinam todo o processo de ensino – aprendizagem (PE – 2).

Como pudemos acompanhar, na perspectiva dos nossos entrevistados as políticas educativas constituem um factor preponderante no processo de desenvolvimento profissional do professor, uma vez que, são elas que ditam como deve ser feito o processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores e serem elas que determinam todo o processo de ensino – aprendizagem.

O segundo factor mencionado pelos nossos entrevistados (professores, director adjunto-pedagógico e os peritos de educação) são as condições dos próprios professores, que, de acordo com os

entrevistados, constituem um elemento determinante para o bom ou mau desempenho dos professores. Com efeito, entendem os nossos entrevistados que o professor somente pode exercer satisfatoriamente a sua profissão se tiver boas condições, primeiro, as de ordem sociais (como pessoa com necessidades) e, segundo, as de ordem profissional, que o permitam trabalhar como docente.

O terceiro factor indicado pelos professores como sendo indispensável para o seu desenvolvimento profissional foi o da disponibilidade de material, uma vez que, na visão do professor – 6, “a disponibilidade de recursos materiais, ajuda também na profissionalização do professor, posso falar por exemplo dos computadores na sala de informática, dos mapas ilustrativos que nós temos na biblioteca e livros, tudo isto ajuda o professor na sua profissionalização e no seu trabalho profissional” (P – 6). E na mesma linha de pensamento, referindo-se das consequências da não existência de alguns recursos didácticos na escola, o professor – 3 disse:

A existência de recursos humanos e materiais, é muito importante! É o caso desta escola, temos problemas de laboratório de Química, Biologia, Física! E como é que o professor de Física, de Química vai fazer suas experiências? Primeiro é que, nem há-de precisar de ler sobre experiências Químicas, Biológicas, Físicas, porque não tem um laboratório e nem material, e a falta disto, periga o desenvolvimento do professor (P – 3).

Esta visão dos professores referente à disponibilidade de recursos como um dos factores influentes no processo de desenvolvimento profissional do professor, é também consubstanciada pelo director adjunto-pedagógico da escola ao conferir que:

A disponibilidade de recursos materiais, na verdade, dá uma grande influência e é um dos factores que influencia no desenvolvimento profissional, porque, por exemplo, se queremos que um professor tenha um desempenho com zelo e dedicação, a sua actividade deve ser acompanhado pela aquisição de um determinado material, por exemplo como microscópio, livros, internet e etc. (DAP).

O último factor referenciado pelos nossos entrevistados, professores, foi a influência da estrutura e cultura organizacional no processo de desenvolvimento profissional do professor, visto que, de acordo com os professores entrevistados, se a escola tem uma estrutura e organização bastante atenciosa aos seus professores, uma estrutura que motiva os seus colaboradores a estudarem, ajuda-os a desenvolverem-se profissionalmente, tal como provam as transcrições abaixo:

Aqui existe um espírito de liderança democrática, onde o profissional ou o professor é incluso na tomada de decisões, e isto, penso que nos desenvolve profissionalmente. Por exemplo em certos períodos a escola deixa ao critério dos professores a escolha de temas para as formações; nem sempre, mas tem feito (P – 3).

A questão da liderança democrática, é que a própria direcção da escola estimula este tipo de pensamento nos próprios professores. O indivíduo que está a estudar nesta escola, ou o indivíduo que tem o plano de estudar nesta escola vai apresentar o seu plano a direcção, a direcção acolhe e em momentos como estes de recolha de dados, existe cá uma ponderação (P – 4).

Ainda relativamente a influência que a estrutura organizacional tem no processo de desenvolvimento profissional do professor, o professor – 5 com o rosto iriado de alegria e satisfação, acrescentou que:

A estrutura organizacional da nossa instituição! Ah essa sim! Agente se sente que estamos num ambiente de trabalho bom e aí já facilita o nosso desempenho. Graças a Deus nós temos uma boa estrutura [riu-se]! Uma boa estrutura gestora, isso sim deixa o professor mais aberto e conseqüentemente ele melhora o seu desempenho porque os nossos dirigentes colaboram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Se eu quero empréstimo no banco não dificultam nada, quando há formações, sou contemplada, estou a desenvolver ou não!? Claro, estou! (P – 5).

Partindo dos depoimentos dos entrevistados acima em relação à influência da estrutura e cultura organizacional no processo de desenvolvimento profissional dos professores, importa referir que os professores entrevistados mostram-se satisfeitos com a estrutura, liderança e a cultura organizacional existente naquela escola, visto que, segundo estes, a direcção da escola além de incentivar, tem sabido atender e colaborar com os seus professores quando estes pretendem apostar em alguma acção formativa visando o seu desenvolvimento, seja ela a curto ou longo prazo para além de os incluir no processo de tomada de decisões e facilitação de processos administrativos.

7.1.4.3. Relação entre a formação contínua e desenvolvimento profissional de professores

No que tange à relação existente entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional, importa antes de mais dizer que o nosso objectivo neste item, era de perceber se havia uma convergência ou divergência entre estas duas componentes, visto que somente assim podemos compreender melhor o contributo que a formação contínua pode ter para o desenvolvimento profissional do professor. Ora, das entrevistas feitas, os nossos interlocutores, no caso dos professores, disseram que:

Não há desenvolvimento profissional sem formação contínua, sem supervisão. Isso quer dizer que o desenvolvimento profissional depende das formações contínuas porque você se não tem capacitações contínuas para sanar as dificuldades que você tem na sala de aulas ou durante a profissão de docência, então, você não desenvolve profissionalmente, porque continuará com as mesmas dificuldades (P-3).

Consolidando a ideia do professor – 3, o professor – 5, verbalizou que entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional, “há sim uma relação de dependência, porque a formação contínua seria aquele pauzinho que nos pica acorda não adormece!” (P – 5). Ainda no mesmo fio de pensamento dos professores, o director adjunto-pedagógico consolidou as ideias dos seus colegas professores afirmando que:

Há uma relação de dependência! Se ao nível do grupo de disciplina traçam-se acções de formação para superar uma determinada unidade que é talvez difícil em termos da sua leccionação e é superada a dificuldade desse conteúdo, então o professor que se beneficiou dessa acção está profissionalmente desenvolvido a partir daquela formação contínua! (DAP).

Na mesma perspectiva dos entrevistados a cima, o perito de educação – 1 teceu as seguintes considerações em relação a relação existente entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores:

Quanto mais haver formação contínua maior espera-se que haja o desenvolvimento profissional dos professores. Os professores formam-se, fazem trabalhos em equipa e desenvolvem actividades com alunos desta e daquela natureza, isso no fim acaba, vai consumir-se em desenvolvimento contínuo vai melhorar o desempenho do professor. Toda a formação concorre para o desenvolvimento do professor. A formação continua, é para mim a arma mais forte que o Estado tem, a possibilidade mais forte que o Estado tem de melhorar a vida profissional dos professores (PE – 1).

Por sua vez, o outro perito reforçou os posicionamentos de todos outros entrevistados concluindo que entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional há uma relação de dependência na perspectiva de que o objectivo da formação contínua é dar mais-valia ao trabalho do professor, isto porque, é partindo do trabalho do professor e da formação contínua que o professor vai tendo que se pode verificar o desenvolvimento profissional (PE – 2).

7.1.5. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor

Esta nossa última categoria de apresentação e análise de dados faz referencia ao contributo que a formação contínua proporciona para o desenvolvimento profissional do professor que constitui a base do nosso estudo, trazemos aqui os dados obtidos das entrevistas feitas aos professores, ao director adjunto-pedagógico e aos peritos de educação com os quais conversamos com o intuito de colher a sua sensibilidade em relação à importância e ao contributo da formação contínua na vida e no desenvolvimento profissional do professor.

7.1.5.1. Importância da formação contínua na vida profissional do professor

Relativamente à importância da formação contínua na vida profissional do professor, entrevistamos os professores e o director adjunto-pedagógico. Dos professores, pretendíamos colher a sua opinião sobre a importância das acções formativas que têm tido na escola para a melhoria da sua actividade docente. E desta curiosidade tivemos as seguintes respostas:

Estas capacitações são muito importantes porque já me sanaram muitas questões, algumas coisas que eu não tinha, que talvez me tinham fugido durante a formação inicial, ajudaram-me a recordar por isso preciso ainda mais. Há casos em que eu posso estar aqui a pensar que estou bem, mas cada vez que aparece uma coisa a ser dita, eu descobrir que epha... afinal eu não estava a fazer bem. Essas capacitações estão a me mudar muito, porque como eu estou a vir de uma Direcção Provincial onde desde trabalhei, as capacitações que estão a existir estão a me ajudar a estar bem na sala de aulas, como eu gosto (P – 3).

Essas formações fazem com que o professor não fique parado, não fique estagnado no conhecimento que tem, e aprenda a ser mais receptivo, a receber coisas novas, informação nova. Por exemplo, se temos aquele professor que não é activo, aí na formação contínua porque ele está lá a participar pode conseguir ganhar energia e ficar um pouco mais activo (P – 5).

Na mesma perspectiva dos professores acima, o professor – 4 consolidou a opinião dos seus colegas salientando que:

Nas formações contínuas há actualização dos conhecimentos! Recorda-se que eu falei de gosto pela profissão, gosto pela actualização, gosto pela leitura. Então, este gosto pela profissão, esta vocação, e outros factores podem ser encontrados, podem ser ganhos na verdade com a formação contínua do professor; os instrumentos novos que são adoptados pelo governo, as convenções, as novas políticas, legislação, currículos entre outros também podem ser encontradas aqui nesta formação contínua e isto tudo junto, ditarão o desenvolvimento profissional do mesmo professor (P – 4).

Por sua vez, e não se distanciando das respostas dos professores, o director adjunto-pedagógico disse igualmente que:

A importância da formação contínua é de o professor assimilar os conteúdos novos! Fazendo essa assimilação de conteúdo faz com que a vida profissional do professor esteja cada vez

mais em alta. Ser dotado de instrumentos legais, instrumentos palpáveis, instrumentos fixos, instrumentos sólidos para que estes possam desenvolver a actividade docente (DAP).

Os dados aqui apresentados ilustram uma convergência em relação aquilo que constitui a importância das acções de formação contínua na vida profissional do professor, uma vez que segundo o P – 3 as formações contínuas são importantes porque desenvolvem profissionalmente os professores. E de acordo com o P – 5 as mesmas acções de formações contínuas não permitem que o professor fique parado e nem estagnado nos conhecimentos que tem, mas sim permitem que ele aprenda novas componentes mediante a actualização dos seus conhecimentos, desde os instrumentos legais adoptados pelo governo, as políticas educativas, os currículas como se referiu o P – 4. Por sua vez, o DAP disse que as formações contínuas são importantes no processo de desenvolvimento profissional do professor por permitirem a assimilação de conteúdos novos aos professores.

7.1.5.2. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino

Antes de mais, iniciamos a apresentar e a analisar esta subcategoria afirmando que a boa aplicabilidade do professor na sala de aulas, está condicionado à constante actualização, à quantidade e a qualidade da bagagem de conteúdos de que este mesmo profissional é portador (Queiroga, 2015). Afirmamos também, que o profissional não adquire esta bagagem de conteúdos de uma única vez, ele passa primeiro por uma formação inicial, depois vai-se profissionalizando mediante o acúmulo de conhecimentos que obtém a partir de diversos meios individuais ou colectivos (formação contínua) (Assane, Bonnet & Perez, 2016). E na medida em que o professor consegue satisfazer as suas necessidades profissionais mediante os conteúdos acumulados, considerámo-lo profissionalmente desenvolvido (Imbernón, 2010).

Portanto, para esta subcategoria, inquerimos professores por serem praticantes das acções de formação contínua, o director adjunto-pedagógico por ser o gestor directo dos professores, os alunos por serem os maiores beneficiários de quase todo o processo pedagógico da escola e aos peritos de educação por serem indivíduos com capacidade analítica e conhecedores da matéria em análise. Assim, questionados os professores, o director adjunto-pedagógico e os peritos de educação sobre o contributo das acções de formações contínuas para o desenvolvimento profissional dos professores, os entrevistados disseram que, de facto elas contribuem na medida em que enriquecem o seu conhecimento, melhoram a sua prática docente, ajudam a sanar as suas dificuldades, aprendem e actualizam os seus conhecimentos, tal como evidenciam os excertos que se seguem:

Sim! Isso respondo como quem diz sublinhar essa palavra sim. Contribui muito porque enriquece-me muito. Enriquece bastante para a melhoria do ensino e da própria minha profissão. Por exemplo, se aproximo a um meu colega e quero saber acerca de um assunto, ligado a aula, aquilo que ele vai-me dar como um subsídio, vai-me permitir que eu vá melhorar aquilo que eu havia de deixar e aí já tive uma pequena formação e como resultado desenvolvi as minhas competências (P – 1).

A vida profissional do professor depende do desenvolvimento profissional, e o desenvolvimento profissional vem ou é influenciado por formações contínuas, daí que as formações contínuas contribuem para que o professor se desenvolva profissionalmente e na sua vida profissional (P – 3).

Associando-se aos seus colegas professores e acrescentando a sua opinião sobre o contributo das formações que tem participado em grupos de disciplinas e outras proporcionadas por organizações parceiras da escola em matérias de temas transversais, por exemplo, o professor – 4 disse que:

Ao nível de grupos de disciplinas as formações contínuas têm contribuído bastante mesmo para a aquisição de novos conhecimentos, adoção de novas ferramentas e para me situar dentro do próprio processo pedagógico, uma vez que estamos em constante actualização de instrumentos, ferramentas principalmente quando nos assistimos e aprendemos uns com os outros. Por outro lado, há formações que tenho tido em colaboração com outras instituições que para mim de forma específica tem a ver com género, saúde sexual e reprodutiva acaba-me abrindo a mente para trabalhar com os alunos e até mesmo com colegas (P – 4).

Na mesma linha de pensamento dos professores acima, no concernente ao contributo das acções de formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores rumo à melhoria do ensino, o director adjunto-pedagógico disse que é indiscutível a pertinência destas acções de formação contínua no desenvolvimento profissional do professor por constituírem um meio adequado para a melhoria do processo de ensino – aprendizagem e a profissionalização dos professores, como a seguir se pronunciou:

A formação contínua melhora o processo de ensino – aprendizagem com qualidade, quando há ganho por parte dos professores nas suas habilidades do saber fazer o qual transmitirá nos alunos. Portanto, a formação contínua tem contribuído bastante para a profissionalização do professor e seu desempenho, na medida em que remete o professor a estar sempre actualizado através de estar em constante investigação para buscar saídas que ele mesmo enfrenta (DAP).

Numa outra perspectiva, o professor – 5, referiu-se da questão de rotina das temáticas tratadas como algo que inquieta os professores e que em algum momento acaba reduzindo o interesse dos mesmos na participação destas formações, tal como apresentamos de seguida o seu pronunciamento:

A formação contínua contribuiu sim, mas que eu gostaria de ter experiências melhores das que já tive! Já tivemos muitas formações contínuas, eu já estou aqui a 10 na mesma instituição e para mim já estão a acabar sendo repetitivos os temas, já me deixaram de ser novidade. Talvez se fosse possível criar-se (...) intercâmbios inter-provinciais, internacionais (P – 5).

Ainda no concernente ao contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores, os peritos de educação foram bastante cuidadosos ao afirmar que:

Quando o professor se forma, ele melhora o seu desempenho como profissional, ele vai reflectindo melhor sobre os seus actos, sobre as suas actividades, a sua linguagem, sobre a sua comunicação pedagógica, sobre o seu trabalho, sobre a sua inteiracção quotidianas com os colegas, alunos, sobre o seu cumprimento de prazos, sobre a interpretação que faz sobre fenómenos, interpretação que faz aos manuais que ele tem. E isso, é que leva à melhoria contínua do seu trabalho e é este o seu contributo significativo, sem formação não há desenvolvimento profissional nem melhoria do ensino (PE – 1).

Corroborando com o seu homólogo, o outro perito de educação afirmou que:

A formação contínua permite ao professor ter ou resolver situações que sem a formação contínua seria difícil de resolver, permite ao professor se actualizar cada vez mais, permite ao professor se aproximar a situação concreta do momento. A formação contínua contribui de forma decisiva na actividade docente, sem formação contínua até certo ponto, o professor pode estar numa, numa situação em que ele pensa que está a fazer bem enquanto não está a fazer bem (PE – 2).

Como se pode verificar dos depoimentos dos peritos de educação, as acções de formação contínua de professores têm um contributo crucial no desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que as formações contínuas actualizam e melhoram significativamente o desempenho dos professores permitindo que estes profissionais resolvam situações que sem essas formações seria difícil de resolve-las.

7.2. Categorias e fontes mobilizadoras para a análise dos dados das observações

No presente item iremos analisar os dados colhidos através da observação de acções de formação contínua. É de salientar que para o presente estudo, pretendíamos observar o decurso das três sessões de formação e pelo menos uma esporádica. Entretanto, foi possível observar apenas duas sessões programadas. Não foi possível observar a terceira por esta não ter sido realizada devido ao excesso de actividades por parte da escola, principalmente a preparação para os exames finais bem como a realização das quintas eleições presidenciais e legislativas que segundo a direcção da escola muitos professores estavam inclusos nos processos eleitorais. Infelizmente no período em análise não houve nenhuma acção de formação esporádica.

Para além destas acções de formação contínua colectivas, tivemos a oportunidade de observar duas acções de supervisão pedagógica interna que consistiu na observação de duas assistências de aulas de um único professor da disciplina de Química. A ideia de observar as aulas de um único professor visava observar como esta acção tem decorrido quando praticada entre professores e quando praticada com a presença de um superior hierárquico e ainda observar se as dificuldades e lacunas identificadas na primeira foram devidamente sanadas.

De referir que para a concretização desta técnica de observação servimo-nos de quatro categorias para a observação de acções de formação contínua colectiva a saber: (i) profissionalidade e/ou formação de professores, (ii) formação contínua de professores, (iii) desenvolvimento profissional do professor e (iv) contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor. E outras quatro para à observação das supervisões pedagógicas internas nomeadamente: (i) profissionalidade e/ou formação de professores, (ii) supervisão pedagógica na formação de professores, (iii) desenvolvimento profissional do professor e (iv) contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor.

A diferença entre as categorias acima referidas é somente uma, onde na observação das formações colectivas a segunda categoria é a formação contínua de professores enquanto na observação da assistência das aulas a segunda categoria é supervisão pedagógica na formação contínua de professores, isto porque, a intenção ao introduzir esta categoria era de observar como a supervisão interna tem ocorrido e até que ponto pode ser considerada como uma acção de formação contínua.

7.2.1. Realização das observações das acções de formação contínua de professores nos seminários de capacitação

Falando concretamente das observações nas acções de formação contínua decorridas na escola em estudo, importa referir que a pesquisa de campo durou nove meses (Março à Novembro do ano de 2019), sendo que a primeira acção de formação contínua decorreu no dia 9 de Maio e a segunda no dia 24 de Agosto do ano de 2019, todas na última semana das interrupções das aulas. A primeira realizou-se no ginásio e durou um pouco mais de 3 horas tendo iniciado as 08:00 horas e terminado as 11:20 com um intervalo de 15 minutos. No início desta formação, estavam presentes cerca de 74 professores, dos quais 16 eram do sexo feminino. Dos 74 participantes chegaram ao fim da formação cerca de 53, pelo facto dos outros terem abandonando a sala de formação.

A segunda teve lugar na biblioteca da escola e durou 6 horas, com início às 08:00 horas e término às 14 horas, com um intervalo de 20 minutos. No início estavam presentes 61 professores, mas contrariamente ao que se verificou na formação anterior onde o número foi reduzindo, nesta o número foi crescendo, tendo terminado com cerca de 96 professores, dos quais 23 eram mulheres.

A primeira categoria observada foi a questão da Profissionalidade e/ou formação de professores. Aqui, observamos que todos os professores da escola, particularmente os que fizeram parte da pesquisa, possuem formação psicopedagógica resultante de diversos sistemas de formação. Entre eles encontram-se os formados nos Centros de Formação de Professores Primários e foram evoluindo mediante a sua participação em acções de formação contínua e/até mesmo à Universidade; os formados nos Institutos do Magistério Primário, os formados nos Institutos Médios Pedagógicos, os formados no Sistema 12^a + 1 que também foram se beneficiando de acções de formação contínua para o aperfeiçoamento das suas competências até onde actualmente se encontram. Existem também professores que resultam da formação nas instituições de ensino superior, particularmente na Universidade Pedagógica e na Universidade Católica de Moçambique.

Apesar de todos os professores da escola em estudo já terem o nível superior concluído com o grau mínimo de licenciatura que é o nível exigido para a leccionação no ensino secundário geral em Moçambique, observamos que muitos professores têm como desafio continuar a lutar para a sua profissionalização. Prova disso é que naquela escola tivemos a ocasião de conversar com alguns professores que estão cursando o nível de Mestrado, Doutoramento para além de apostarem em outros cursos de curta duração.

No que concerne à segunda categoria, que é a formação contínua, observamos no local em estudo o decorrer de algumas acções de formação contínua de professores, como foi o caso de assistência de aulas entre professores do mesmo grupo de disciplina e/ou pelo director adjunto-pedagógico. Também participamos e observamos o decurso de dois seminários de capacitação de professores realizados colectivamente no final do primeiro e do segundo trimestre do ano. Além disso, observamos que os professores frequentam a biblioteca para leitura assim como exploram a sala de informática para realizarem pesquisas na internet. Observamos também, que alguns professores, têm pautado pela consulta a outros colegas sempre que têm alguma dúvida sobre determinada matéria.

Ainda na segunda categoria observamos alguns obstáculos enfrentados no processo de formação contínua dos professores, entre os quais o facto de que nem todos os professores participam nas acções de formação contínua. Veja-se que de entre os 124 professores que a escola tem, 74 é que participaram da primeira acção formativa do ano e que nem todos chegaram ao fim da capacitação, e, 96 na segunda. Observamos que a falta de condições para servir pelo menos um lanche aos professores tem sido uma das razões, ainda que menos crucial, que faz com que os professores abandonem as formações por fome, visto que têm levado muito tempo. De facto, estas acções de formação iniciam relativamente cedo (08:00 horas) e duram um tempo relativamente longo. Caso ilustrativo são as sessões de formações observadas em que a primeira durou 3 horas e a segunda prolongou-se por cerca de 6 horas, sendo que em nenhuma delas serviu-se alguma coisa para consumo.

Relativamente as condições existentes para a realização das acções de formação contínua, observamos também que muitas das vezes os computadores usados pelos professores na sala de informática ficam desprovidos de internet, por falta de pagamento. Além disso, há escassez de livros na biblioteca, pelo que a maioria dos professores usam os manuais dos alunos, alguns dicionários de Inglês, Português e Francês, e algumas enciclopédias. Um outro obstáculo por nós observado é que os professores não realizam aulas experienciais, pelo facto de os laboratórios de Química, Física e Biologia não estarem devidamente equipados.

Das duas acções de formação contínua por nós observadas, verificamos que as temáticas foram propostas pela direcção da escola assim como os seus ministrantes, observamos também que o director adjunto-pedagógico é que tem presidido a acção de formação, cabendo-lhe fazer a introdução e o encerramento. Em relação às temáticas, na primeira acção formativa reflectia-se sobre os “Métodos e Técnicas de ensino – aprendizagem no ensino secundário geral”, onde observamos que a maioria dos participantes não estavam satisfeitos com a temática da formação: uns porque já tinham

participado anteriormente tantas outras formações com a mesma temática, e outros por já terem aprendido na sua formação inicial e erroneamente pensarem que estão suficientemente preparados para a actividade docente.

Esta insatisfação por parte de alguns participantes manifestava-se pelo abandono do local da formação, sendo que uns iam para casa, outros saíam constantemente para falar ao telefone, outros saíam e ficavam fora a conversar, além de que outros permaneciam na sala, mas distraídos com os telefones, usando as redes sociais como o *Whatsapp*, *Facebook*, *Instagram* ou vendo filmes e/ou fotografias. Verificamos também que enquanto decorria a formação, havia professores que estavam com os computadores ligados realizando seus afazeres. Em suma, a minoria é quem estava concentrada ao que se falava durante a formação, sobretudo os que estavam sentados logo da parte de frente e que por incrível que pareça, a maior parte são os que participaram da nossa pesquisa.

Ainda durante a primeira acção formativa, observamos que no intervalo, os professores resmungavam pelas varandas e corredores sobre a repetitividade das temáticas abordadas nas acções de formação contínua, tanto é que no final da formação, quando o director adjunto-pedagógico solicitou dois professores para fazerem a avaliação da formação, estes primeiramente agradeceram pela oportunidade de terem mais uma acção formativa, e depois criticaram por mais uma vez a acção formativa estar focada à uma temática que já vem sendo tratada a muito tempo, tendo pedido que das próximas vezes se abordasse outras temáticas relacionadas com as reais necessidades dos professores.

Já na segunda acção formativa, tratava-se do “Perfil do professor no processo de ensino e aprendizagem”, uma temática que nunca havia sido abordada nesta escola e que já vinha constituindo um grande anseio dos professores que desejavam sempre ver este tema abordado. Contrariamente ao que acontecia na primeira sessão de formação, onde os professores iam saindo da sala, nesta observamos mais entradas que saída dos professores, tanto é que, a formação iniciou com 61 participantes e terminou com 96. Observamos que houve muita participação, contributo em ideias, exemplos práticos e partilha de experiências sobre as temáticas abordadas. Não registamos muita movimentação de professores durante a formação, pelo contrário, vimos que estes estavam bastante atentos ao que se ia discutindo e tomando notas.

Na altura do intervalo, que foi de 20 minutos, observamos que os professores iam se juntando em grupinhos e discutindo os mesmos assuntos da sala de formação, pelo que o intervalo foi praticamente mera mudança de local de discussão. Quando retomaram a sala da formação, observamos que quase todos os participantes estavam ainda com energia para falar do assunto e não se ouviu sequer alguém reclamando de cansaço, fome nem sede, como aconteceu na anterior.

Quando eram sensivelmente 13:40 horas, a discussão ainda estava a quem de terminar e o director adjunto-pedagógico teve que intervir a fim de opinar para a retoma da mesma temática numa outra sessão de formação devido ao tempo que já levava a sessão. Os participantes concordaram que a formação seguinte seria a segunda fase desta, observando-se assim um dos modelos de inclusão dos professores na tomada de decisões, sobretudo no que tange a escolha de temáticas para as acções de formação. Posto isto, o palestrante deu as últimas considerações e agradeceu a todos pela presença e participação e de repente ouviu-se uma forte salva de palmas e alaridos que caracterizam a felicidade africana (Ciscato, 2012).

Como de costume, o director adjunto-pedagógico tomou novamente a palavra e agradeceu ao palestrante e aos participantes e solicitou a dois professores para fazerem a avaliação da formação. O primeiro agradeceu pela escolha do tema por ser actual e de interesse de todos, e ainda pela escolha do palestrante que esteve a altura do nível de discussão por ter demonstrado conhecimento do que se tratava. O segundo professor parabenizou a direcção da escola pela acção formativa e encorajou que as próximas formações sejam desta natureza, que tragam elementos aditivos ao desenvolvimento profissional do professor.

Atinente à terceira categoria que fazia referência ao desenvolvimento profissional do professor, observamos logo *a priori*, que, seja para às assistências das aulas assim como para as acções de formação contínua colectivas, os professores chegam atrasados e a maior alegação é que residem distantes da escola e não têm transporte próprio, além do engarrafamento que a cidade começa a ter. Observamos que os professores interessam-se mais em acções de formação contínua que lhes proporcione mais elementos que os desenvolvam profissionalmente e especialmente quando tende a atribuir-lhes algum grau académico. Observamos que muitos professores visitam a biblioteca e a sala de informática a fim de fazerem as suas pesquisas e /ou actualizar os seus conhecimentos.

Observamos também um bom ambiente de trabalho na escola e uma boa relação entre colegas professores bem como entre estes e a sua direcção, o que tem contribuído bastante para a consulta e esclarecimento de dúvidas sempre que necessário assim como a coordenação de actividades internas. Observamos que a direcção da escola tem facilitado aos seus professores na continuação de estudos quando estes manifestam o desejo mediante a adequação de horários laborais com os da escola onde se encontram a estudar. Observamos várias vezes que quando um professor que esteja a participar de um curso para o seu desenvolvimento profissional solicita alguma dispensa é lhe facultada. Observamos igualmente que há alguma inclusão dos professores na tomada de decisão sobre alguns assuntos da escola, como foi o caso da marcação conjunta do tema da terceira formação.

Finalmente, na quarta e última categoria ligada ao contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor, das acções de formação contínua que observamos, verificamos que nestas acções formativas, os professores obtêm novos conhecimentos e actualizam os que já os tem. Observamos que quando estas abordam sobre assuntos que mexem com os professores, eles são mais participativos e melhoram cada vez mais o seu manancial científico o que de certeza contribui na melhoria da sua prática docente na sala de aulas. Conclusivamente deu para observar que estes momentos constituem na verdade momentos de formação, principalmente quando são tratados assuntos que dizem respeito às dificuldades dos beneficiários.

7.2.2. Realização da observação das aulas

Em relação à assistência das aulas, importa referir que durante a nossa pesquisa observamos o decorrer de duas aulas leccionadas por um único professor que já participou em quatro acções colectivas de formação contínua e outras tantas individuais desde que está naquela escola. De salientar que a assistência de aulas constitui uma das formas de formação contínua ligada à supervisão pedagógica que pode ser realizada entre professores do mesmo grupo de disciplina e ou pela direcção da escola ou ainda uma outra entidade superior que venha de órgãos ligados à Educação (Alarcão & Tavares, 2010; Moreira, 2010; Niquice, 2009).

A presença na supervisão pedagógica interna que consistiu na assistência das aulas tinha por objectivo observar como é que os professores dão aulas, a manifestação dos alunos e o nível de assimilação das matérias por parte dos alunos. Pretendíamos observar também como decorre a assistência de aulas, primeiro entre professores e depois entre professores e um superior hierárquico, a fim de analisarmos o relacionamento entre os intervenientes assim como o desempenho do professor.

Neste contexto, a primeira aula observada foi no dia 20 de Março de 2019 e teve a duração de 45 minutos, onde tratou-se de uma assistência entre professores do mesmo grupo de disciplina. A aula teve início às 13:50 e terminou às 14:35. Nesta aula estavam presentes 79 alunos, onde 37 eram do sexo feminino. A segunda teve lugar no dia 27 de Maio do mesmo ano com a duração igual de 45 minutos e teve início às 13:00 horas e término às 13:45, assistida pelo director adjunto-pedagógico da escola, e, estavam presentes 87 alunos, dos quais 39 mulheres.

A primeira categoria observada foi a questão da Profissionalidade e/ou formação de professores. Aqui, observamos que o maior desafio do professor observado era de mostrar que tinha o domínio da

sua profissão e conhecimento sólido do que estava a leccionar. Tanto é que conseguia desligar-se do manual de uso obrigatório e trazia exemplos da vida prática dos alunos. Observamos que o professor falava de fenómenos que não estão no livro de Química mas que tinham a ver com a aula, o que mostrava que este professor não só serve-se dos livros, mas também procura informar-se mediante outras fontes ou recursos como forma de profissionalizar-se. De salientar que observamos ainda que esta prática permite que os alunos percebam facilmente a matéria, visto que o professor ia usando elementos de convivência natural dos alunos para explicar a matéria e a prova disso é que sempre que o professor solicitava a intervenção dos alunos, estes faziam sem reserva alguma.

No que concerne à segunda categoria, que foi a supervisão pedagógica na formação contínua, importa referir que no local em estudo tivemos a oportunidades de observar o decurso de duas aulas, como dissemos, de um único professor assistido primeiro por um colega seu (um professor do mesmo grupo de disciplina) e a segunda assistida pelo director adjunto-pedagógico da escola. Nas duas assistências conseguimos observar que estas acções nunca ocorrem de surpresa. Normalmente, o professor é avisado com antecedência mínima de dois dias. Observamos que os professores (assistido e assistente) ao chegarem à sala de aulas a primeira coisa que o professor assistido faz é controlar o ambiente sanitário da sala. Depois da saudação dos alunos, este apresenta o professor assistente à turma e explica os objectivos da sua presença. De seguida, o professor assistido entrega uma cópia do plano de aulas ao assistente e serve-o uma carteira no fundo da sala para acompanhar o decorrer da aula. Em relação a esta atitude observamos uma diferença na segunda assistência, onde o mesmo professor assistido serve ao director pedagógico a sua secretária logo enfrente, mas que o pedagógico se recusa a sentar-se alí, e vai sentar-se numa das carteiras do fundo.

Observamos que os assistentes assim que recebem os planos procuram fazer a conformidade com a dosificação quinzenal e trimestral. Observamos também que enquanto a aula vai decorrendo, o professor assistente limita-se a ouvir e tomar notas do que acha necessário, e, em nenhum momento intervêm. Na primeira observação, no final da aula, o professor assistido despede-se dos alunos e convida ao professor assistente a retirar-se da sala, e juntos dirigem-se à sala dos professores para a devida avaliação da acção supervisiva.

Aqui o professor assistente inicia por parabenizar o colega pela aula e sobretudo pelos exemplos que relatavam a realidade dos alunos. Depois delicadamente faz alguns reparos da postura do professor na sala de aulas, tendo-se referido por exemplo do não traje da bata que é de carácter obrigatório na profissão docente, faz algum reparo no plano de aulas no sentido de introduzir o número de lição e de

plano de aulas. Finalmente o professor assistente encoraja o colega a continuar com a sua dinâmica da necessidade de valorizar as ideias dos alunos como forma de motiva-lo.

Na segunda observação, constatamos que no final da aula o professor convidou o director adjunto-pedagógico a sair da sala e este dirigiu-se primeiro à secretária do professor onde abriu o livro de turma, voltou a fechar e levou consigo tendo depois seguido juntos à sala do director adjunto-pedagógico, onde estiveram a avaliar o decurso da supervisão. À semelhança da primeira assistência, aqui o director adjunto-pedagógico começa por parabenizar o professor pela aula, pela sua postura na sala de aulas, por servir-se das ideias dos alunos para dar alguns exemplos, pela capacidade de parabenizar aos alunos que contribuíam na aula até estimulá-los com palmas aos que conseguiam resolver os exercícios e encorajando aos que não conseguiam no sentido de continuarem a estudar mais e que seriam capazes.

Depois, observamos que, de forma bastante cordial e com muito aconchego, o director adjunto-pedagógico chama atenção ao professor por ter chegado atrasado, sete minutos após o início da aula, o que não lhe permitiu por exemplo a deixar o trabalho para casa (TPC) que constava do plano de aula. Chama atenção igualmente sobre a forma como se deve preencher o livro de turma, sobretudo na assinatura, este explica ao professor assistido que não se deve rubricar, mas assinar o nome legível de modo que se saiba quem é o professor.

Em relação a esta segunda categoria observamos também que a prática da supervisão pedagógica interna baseada na assistência de aulas termina com a assinatura de uma ficha pelo professor assistido e o professor assistente, onde constam todos os itens observados, as observações feitas, os aspectos recomendados a melhorar e anexa-se o plano da aula assistida e arquiva-se em uma pasta própria para conservação, tornando-se assim documento que serve para futuras consultas em caso de necessidade, seja para actos administrativos assim como para avaliação de desempenho profissional (Anual).

Atinente à terceira categoria que fazia referência ao desenvolvimento profissional do professor, observamos a chegada tardia de muitos professores às aulas. No caso do professor assistido atrasou-se cerca de sete minutos, alegadamente por residir longe da escola e da estação de transporte público.

Observamos que os professores não realizam as práticas laboratoriais devido à falta de equipamento no laboratório, o que muitas das vezes faz com que não se interessem em formar-se ou informar-se sobre estas práticas. Pela necessidade de cumprir o programa de ensino, os professores optam por dar trabalhos em grupos aos alunos considerando assim como matéria dada, uma prática não adequada ao nível daqueles alunos, porque cada um preocupa-se com o trabalho do seu grupo. Observamos por

parte deste professor que, tanto na primeira como na segunda assistência no final de cada matéria que ia dando aos alunos, concedia espaço ao assistente para que, querendo, acrescenta-se alguma coisa, o que mostrava a sua abertura para uma nova aprendizagem.

Relativamente a quarta e última categoria que fazia referência ao contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional, observamos que as supervisões pedagógicas internas na escola em estudo decorrem de forma colegial, e que na verdade estes momentos servem e contribuem positivamente para o desenvolvimento profissional na medida em que as lacunas identificadas no decurso destas acções são imediatamente solucionadas e sobretudo a forma como são feitas as observações e as devidas críticas, demonstram um ambiente de trabalho sã. E como observamos um único professor em dois momentos diferentes, percebemos que, relativamente à primeira assistência, este professor melhorou o seu desempenho na medida em que os problemas identificados na primeira assistência foram sanados na segunda, o que demonstrou inequivocamente o contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional em prol da melhoria do profissionalismo docente.

7.3. Categorias e fontes mobilizadoras para a análise dos dados das respostas do grupo focal

Neste item iremos apresentar e analisar os dados obtidos das respostas do grupo focal. Importa salientar que o mesmo foi constituído por seis alunos leccionados por professores que já se beneficiaram de acções de formação contínua. A conversa com este grupo objectivava-se a colher a sensibilidade dos alunos em relação à importância e ao contributo da formação contínua na vida e no desenvolvimento profissional do professor, desde já abaixo passamos a apresentar.

7.3.1. Importância da formação contínua na vida profissional do professor

Como nos referimos anteriormente, para este item entrevistamos um grupo de alunos por serem os maiores beneficiários da profissionalização do seu professor como forma de apurarmos a sua percepção em relação às aulas que têm recebido dos professores que passam ou passaram por alguma acção de formação contínua. Ao entrevistar este grupo focal, o propósito era mesmo de saber se tais professores têm dado bem ou não as aulas, se têm procurado aplicar-se no sentido de fazer perceber a matéria aos seus alunos ou não. E sobre esta questão, os alunos disseram que os professores têm dado bem as aulas, principalmente os que se tem aplicado, visto que segundo eles existem alguns professores que participam nas formações, mas não se aplicam. Disseram também, que estas formações são importantes porque reduzem os equívocos dos professores visto que nelas actualizam e aprendem novos conhecimentos. A seguir apresentamos alguns enxertos que ilustram estas opiniões do grupo focal:

Os nossos professores dão bem as aulas, principalmente aqueles dedicados, e a formação contínua dos nossos professores é muito importante porque reduz seus erros; costuma a tapar aqueles erros que tinha na mente há muito tempo. Por exemplo, o professor X desde que entrou na Universidade estamos a ver que está a melhorar dar aulas (GF).

É muito importante ser obrigatório que os professores participem sempre nessas formações porque lá eles têm uma renovação do seu conhecimento, principalmente porque o conhecimento é dinâmico daí que o professor não pode ser estático. Portanto ela ajuda a o próprio professor a melhorar a transmissão e a ter domínio do conhecimento e a corrigir as falhas que tinha (GF).

Usando uma parábola comparativa, um outro aluno consolidou o que os seus colegas disseram dizendo o seguinte:

Os professores, pelo menos aqueles que eu conheço e que têm participado nessas formações, na verdade têm dado muito bem as aulas. Agora, há uma coisa aí, nós sabemos que quanto mais nós martelamos um ferro torto, mais tendência é de o ferro estar integrado naquilo que estava fora! Se o Ministério da Educação promover mais formações nas escolas, pelo menos em cada dois meses ter uma formação, eu tenho máxima certeza que, a situação já não estaria como está hoje, já estariam muitos problemas ultrapassados (GF).

Ainda como forma de reforçar a importância da formação contínua dos professores na sua vida profissional, achamos interessante trazer a abordagem de um dos alunos que nos fazia entender esta importância da formação contínua, através do um exemplo prático de um professor que terá dado uma certa matéria, mas que após a sua participação em alguma acção de formação contínua, descobriu que o que ensinou não estava correcto e pessoalmente sentiu-se na obrigação de voltar à sala e corrigir o seu erro perante os alunos ensinado-lhes o que é correcto. Consintamos a seguir o sucedido:

A formação contínua, é importante e é interessante, porque o professor já passa a estar actualizado daquilo que viu no passado melhorando o seu trabalho. Há mesmo muita, muita, importância, muita relevância para que os professores sejam formados continuamente, porque assim fazendo irá despertar e lembrar aquilo que já tiveram uma vez na sua formação. No ano passado o professor X veio na sala de aula de X, mas depois foi a uma formação, descobriu que o que tinha dito não era aquilo mesmo, veio na sala e disse, meus alunos me desculpem: aquilo que eu falei no dia X afinal estava equivocado, afinal é assim, assim, assim e nós rendemos a humildade dele, porque se fosse outro, não ia vir, por vergonha de pensar que iam-lhe chamar de burro, enquanto não, todos falham (GF).

Como se pode verificar os depoimentos do grupo focal evidenciam que as acções de formações contínuas são muito importantes na vida profissional do professor, por ser mediante destas acções que os professores actualizam os seus conhecimentos, adquirem novos conhecimentos, eliminam os seus equívocos no sentido de desenvolver-se profissionalmente e conseqüentemente melhorar a sua prática docente na sala de aulas. Os mesmos alunos referiram também que o importante não é só participar nas acções de formação contínua, é preciso que os professores sejam também dedicados para o seu desenvolvimento.

7.3.2. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino

Questionado o grupo focal sobre o contributo das formações contínuas para o desenvolvimento profissional dos seus professores e conseqüente melhoria do ensino na sala de aulas, estes foram claros em manifestar o seu sentimento nos seguintes moldes:

É claro que sim, é preciso que nessas formações os professores sempre participam e melhoram sim o seu desempenho porque é aí onde vai saber o que é que ele falhou no passado, e o que é que pode fazer para ultrapassar aqueles erros que ele cometeu (GF).

Os professores têm vantagens em todas essas formações! Por exemplo, nós temos aqui um professor X, ele está numa formação de Direito, e ele tem desempenhado bem o seu trabalho de professor, porque consegue explicar muita informação, por exemplo as aulas de Direito de Família, Constituição da República, a nossa professora chamou ele para explicar, e para nós isso é muito positivo (GF).

Sem discordar com os pronunciamentos anteriores, outros membros do grupo focal acrescentaram que a formação contínua somente contribui para o desenvolvimento profissional daqueles professores que, de facto, sabem implementar o que de lá aprendem, uma vez que, segundo eles:

Toda a formação vem para mudar as atitudes negativas de algumas pessoas, mas dentro desta assembleia dos professores nem todos saem satisfeitos com as informações que recebem, a satisfação que eu estou a referir é por não gostar de aprender, mesmo que aquela informação seja boa porque esses pensam que sabem tudo, daí que, essa formação ajuda a aqueles que implementam o que lá aprendem (GF).

É isso que se esperava, que contribuísse, mas não é isso que acontece com alguns. Ajuda para aquele que se empenham, mas para quem não se empenha na sua actividade como deve ser não lhe ajuda, porque existem certos professores que têm formação e não se empenham a melhorar na sua função, e por não se empenhar, não lhe ajudou, então, ajuda para aquele que se empenha (GF).

Como se pode depreender, nos depoimentos do grupo focal eles reconhecem que estas formações têm contribuído positivamente no processo de desenvolvimento profissional dos professores e consequente melhoria da sua prática docente. Segundo o mesmo grupo focal, a partir da participação dos professores nas acções de formação contínua eles aprendem e actualizam os seus conhecimentos, melhoram a prática do seu trabalho, conseguem interpretar certos documentos normativos, como referiram-se do professor que está se formando em Direito que facilmente fe-los perceber a matéria ligada à Lei da Família bem como a Constituição de República. Por outro lado, o grupo focal disse igualmente que, nem todos os professores que participam nestas acções, saem munidos dos conhecimentos que lá obtêm, visto que, alguns deles, mesmo que participem nessas formações, não mostram melhoria alguma, sobretudo aos que pensam que já sabem tudo. Por isso, para o grupo focal, as formações contínuas somente contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores que se dedicam e implementam na prática o que aprendem.

CAPITULO VIII. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, iremos discutir os resultados obtidos a partir da análise dos dados colhidos no campo a partir das entrevistas, observação e o grupo focal fazendo a confrontação dos mesmos com as teorias de alguns pensadores que falam sobre o assunto em análise e posteriormente apresentamos uma síntese da nossa percepção em relação a cada assunto tratado. Importa referir que a discussão dos resultados será feita por categorias de análises, num total de cinco, nomeadamente: (i) a profissionalidade e/ou a formação de professores, (ii) a formação contínua de professores, (iii) a supervisão pedagógica na formação de professores, (iv) o desenvolvimento profissional do professor e finalmente (v) o contributo da formação contínua para desenvolvimento profissional do professor, constituindo esta última o ponto central do nosso estudo.

É de salientar que destas categorias surgiram várias subcategorias que com a análise de dados e conjugação das teorias dos autores referenciados a nível do marco teórico permitiram-nos construir a seguinte tese: a formação contínua de professores realizada de forma permanente e mediante seminários de capacitação, discussão de temáticas em grupos de disciplinas ou colectivamente, pesquisas e/ou leituras na biblioteca ou internet, intercâmbios entre professores de diversas escolas, participação em cursos de graduação ou pós graduação ou ainda de especialização contribuem positivamente no desenvolvimento profissional do professor, principalmente quando são resultantes das dificuldades levantadas a partir da realidade local onde ocorre o próprio processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, estas acções quando são planificadas e implementadas por conhecedores das necessidades dos beneficiários, os professores adquirem experiências, actualizam e capitalizam os seus conhecimentos que os permite enriquecer e solidificar a sua actuação como professor, para além de atingir níveis cada vez mais altos na sua carreira profissional. Portanto, como poderemos acompanhar ao longo das 5 categorias e suas respectivas subcategorias, as nossas abordagens procurarão fundamentar esta tese, como a seguir passamos a apresentar.

8.1. Profissionalidade e/ou formação de professores

Neste primeiro item sobre a profissionalidade e/ou formação de professores, apresentamos o resultado da análise de dados relativos às informações empíricas colhidas no terreno a partir das entrevistas e da observação em relação à percepção que o nosso grupo alvo teve em relação ao significado de ser professor, do processo de formação de professores do ensino secundário geral e ainda a sua percepção em relação aos desafios que esta camada de profissionais tem em prol da sua devida profissionalização. Aqui, iremos discutir estas ideias e as teorias existentes sobre o assunto com vista a sustentar a nossa tese.

8.1.1. Significado de ser professor e processo de sua formação

Em relação ao significado de ser professor, os resultados da análise dos dados obtidos a partir das entrevistas feitas aos professores e ao director adjunto pedagógico mostram que, segundo estes, ser professor significa estar dotado de conhecimentos para posteriormente transmiti-los aos outros, mediante técnicas e métodos pré-estabelecidos, tal como evidencia Mesquita (2013) ao afirmar que professor é um profissional com formação científica e dotado de conhecimentos psíco-pedagógicos com o papel principal de conduzir o processo de ensino - aprendizagem na sociedade em que ele vive. O pensamento dos professores e do director adjunto pedagógico é consubstanciado também por Sacristán (2014) e Nias (2001) quando afirmam que, ser professor não é ser um técnico nem um improvisador de matérias a leccionar, mas sim uma pessoa, um profissional que utiliza os seus conhecimentos, experiências e responsabilidades para expor o seu conhecimento e desenvolvê-los em contextos pedagógicos práticos já existentes com vista a construção do sujeito do futuro.

Por sua vez, os peritos de educação (PE – 1 e PE – 2) por nós entrevistados comungando com a opinião dos professores e do director adjunto-pedagógico entendem que, para além dos professores serem seres dotados de conhecimentos, técnicas e métodos para transmitir conteúdos aos alunos, devem ser também pessoas que gostam de aprender, e aprender sempre, pessoas responsáveis, com valores socialmente aceitáveis e sobretudo que sabem ser, estar e fazer, visto que são eles que garantem a aprendizagem científica das gerações vindouras. Neste contexto, Alonso e Roldão (2005) reforçam o posicionamento destes declarantes referindo que, o professor para além de ser o artista que molda as mentes humanas, a sua essencial função é mesmo a de ensinar a forma como se processa um determinado saber, e ensinar como fazer com que o outro aprenda a aprender aquilo que lhe é ensinado. E consubstanciando ainda mais o pensamento dos nossos entrevistados e dos autores

referenciados, Rosa (2015) consolida que ao professor cabe-lhe o desempenho de novas e largas funções no processo de socialização das crianças e jovens na perspectiva de promoção de respostas educativas com vista à resolução de problemas sociais e ainda à construção da futura sociedade que lhe espera moldar.

Portanto, partindo das ideias expostas pelos professores, director adjunto-pedagógico e peritos de educação (PE – 1 e PE – 2), conjugando-as com o pensamento de Mesquita (2013), Sacristán (2014), Nias (2001), Alonso e Roldão (2005) e Rosa (2015) em relação ao significado de ser professor, percebe-se que ser professor significa estar capacitado em técnicas, métodos e conteúdos para ministrar o processo de ensino e aprendizagem, e ainda possuir a capacidade de ensinar os aprendentes a aprender. Capacidade esta que somente pode ser possível se este indivíduo conferido a função de professor for aberto à aprendizagem contínua, tiver um comportamento socialmente aceitável, responsabilidade e ainda ter um espírito dinâmico. Isto porque, a sociedade não pára, está em contínua e constante transformação, pelo que o professor não deve, de modo algum, ficar alheio, deve estar preparado para responder prontamente os desafios que lhe forem impostos.

8.1.2. Importância e desafios dos professores para sua profissionalização

Em relação a importância da formação de professores, os professores entrevistados disseram que esta é pertinente pelo facto de orientar o professor no seu trabalho docente dotando-o de conhecimentos, técnicas e métodos para a procecussão do processo de ensino e aprendizagem, tal como referiram-se os Professores (P – 1 e P – 2):

A formação de professores é importante por ser uma forma de orientar o próprio professor, como deve trabalhar; saber como lidar com a profissão, porque a profissão de um professor é ensinar, então, como transmitir a informação aos que precisam; conhecer técnicas, que são essas que é importante dar a conhecer ao professor (P-2 e P-3).

Por sua vez, o director adjunto-pedagógico disse que a formação de professor é importante porque dela advem os profissionais responsáveis por formar e despertar a consciência dos profissionais de outras áreas, como confirma o seu seguinte pronunciamento “o professor é o responsável que vai difundindo mensagens, vai transmitindo conhecimentos, vai abrindo as visões a outros profissionais” (DAP), e sustentando este posicionamento do director adjunto pedagógico, o perito de educação – 2 disse que “a formação de professores habilita o sujeito com conhecimentos, saberes, experiências e teorias que lhe possibilitem orientar outros sujeitos a aprender aquilo que ele sabe que ele tem que aprender” (PE – 2). Assim, o pensamento destes dois intervenientes, encontra fundamento em Alonso e Roldão (2005) quando dizem que, a formação do professor é importante pelo facto do produto

resultante desta formação, neste caso o professor, para além de ser o facilitador do processo de ensino e aprendizagem, é ou deve ser o que faz com que os outros aprendam as suas profissões.

Ainda se referindo da importância da formação dos professores o perito de educação – 1 disse que é através desta formação que os professores aprendem a ser escultores das mentes das futuras gerações no sentido de ensiná-los a aprender aquilo que eles querem ser no futuro como profissionais. Esta percepção é claramente fundamentada com o pensamento de Garcia (2013) e Ferry (1991) ao referirem que, a construção de um professor vislumbra a ideia de formação psicopedagógica de um profissional com a nobre missão de formar e informar além de dotar de conhecimentos aos sujeitos de uma dada sociedade sobre às profissões que desejam formar-se.

Portanto, no concerne à importância da formação de professores, os resultados da análise de dados obtidos das entrevistas dos professores, do director adjunto-pedagógico e dos peritos de educação conjugado com o pensamento Alonso e Roldão (2005), Garcia (2013) e Ferry (1991) permitem-nos inferir que é importante formar os professores por ser mediante estas acções de formação que o professor adquire as ferramentas necessárias para colocar em prática o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se inferir também que a formação de professores é deveras importante, porque é partindo desta profissão que surgem os profissionais que serão responsáveis por formar outros profissionais de acordo com as necessidades e desafios impostos pela sociedade.

Ainda no concerne à importância da formação de professores, Alarcão (2002) refere que a formação de professores é muito importante pelo facto dos professores desempenharem um papel fundamental no processo de produção e estruturação do conhecimento pedagógico, uma vez que eles proporcionam mediante o uso de técnica e métodos adequados uma reflexão lógica entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno através da interacção entre o professor e o aluno, e entre a escola como instituição e a sociedade em geral. Assim sendo, tendo em conta esta visão de Alarcão (2002) associado ao pensamento dos professores, director adjunto-pedagógico e peritos de educação sobre a importância da formação de professores, é possível inferir também que pela importância que esta actividade tem na construção das sociedades e moldagem das gerações vindouras, a questão da formação de professores merece uma maior atenção por parte dos responsáveis por determinar os sistemas de tal formação, porque como afirma Ferry (1991) a acção de formação de professores necessita de muita atenção por três razões, a primeira por se tratar de uma dupla formação, a académica e a pedagógica. A segunda, é que o fim último é formar profissionais apesar de nem sempre assumir-se a característica de docência. A terceira e última, é que a formação

de professores é uma formação de formadores, visto que, o produto desta classe, poder originar outro produto.

Quanto aos desafios imperados aos professores com vista à sua profissionalização, os professores disseram constituírem seus maiores desafios os seguintes: melhorar a qualidade da profissão docente sendo cada vez mais dinâmico e apostando na contínua aquisição e actualização dos seus conhecimentos, e ainda o professor hoje é desafiado a procurar a todo o custo adequar-se à realidade do tempo e espaço a que se encontra (P – 1, P – 2, P – 3 & P – 4). Reforçando o pensamento destes professores, o P – 5 sustentou que, para que os professores consigam satisfazer os seus desafios, não devem ser de modo algum preguiçosos, mas sim curiosos e sobretudo sociais. Estes desafios apresentados pelos professores entrevistados, foram por nós confirmados durante o estudo de campo na medida em que observamos que, apesar de quase todos os professores da escola já terem concluído o nível superior com o grau mínimo de licenciatura que é o exigido para a leccionação no ensino secundário geral em Moçambique de acordo com o RESG (2010) existem muitos professores que estão cursando o nível de Mestrado e até alguns o Doutoramento e ainda outros que apostam na participação de cursos de curta e média duração em diversas áreas do saber. É neste contexto que concordando com os professores acima, Demo (2002) salienta que um bom professor precisa, indiscutivelmente de actualizar e renovar as suas teorias e práticas de ensino e aprendizagem, precisa ainda no contexto da sua profissionalização de aceitar as mudanças e inovações com o objectivo de oferecer aos seus aprendentes coisas melhores, actuais e com consistência.

Referindo-se também aos desafios dos professores face a sua profissionalização, o director adjunto-pedagógico disse que o professor hoje é desafiado a ser um *expert* que deve estar atento à dinâmica do desenvolvimento da sociedade principalmente por ser o artista profissionalizante de outras profissões. Consubstanciando as ideias acima propostas pelos professores e pelo director adjunto-pedagógico em relação aos desafios dos professores, os peritos de educação disseram que na actualidade os professores são desafiados a adequar-se às constantes mudanças sociais, que para tal é importante que procurem ao máximo actualizar o seu conhecimento mediante a sua participação em diversas acções de formação contínua, sejam elas formais ou informais, tal como referiu-se o perito de educação – 2 a baixo:

O professor deve saber adequar-se às mudanças bruscas; o professor não pode se limitar naquilo que ele pensa que é, ele tem que estar em constante processo de actualização, senão, fica desactualizado; se o professor ficar estagnado, logicamente que a sua profissionalização, a sua questão profissional, a sua característica profissional também fica estagnadas. O professor tem que passar sempre por um processo de formação; saber usar as tecnologias de informação e comunicação (PE – 2).

Falando da questão da adequação dos professores às mudanças bruscas e a necessidade de constante actualização como forma de não permanecer estagnado com os conhecimentos obtidos na formação inicial, Borges (2013) adianta que é “estudando, pesquisando, discutindo e buscando soluções para problemas da comunidade” (p. 88) que o professor pode desenvolver a sua consciência crítica e as suas capacidades no sentido de ter conhecimentos sólidos para responder os desafios que lhe são impostos pela sociedade. E relativamente ao uso das tecnologias de informação e comunicação, importa referir que de facto, este constitui um outro grande desafio imposto aos professores, visto que, as tecnologias hoje são um meio prático de consulta, aquisição e actualização dos conhecimentos. E a prova disto é que durante a nossa pesquisa observamos que os professores da escola em estudo apostam no uso das TIC, isto porque observamos muitas vezes a sala de informática repleta de professores que a frequentavam a fim de fazer suas pesquisas.

Um outro desafio não menos importante considerado pelo perito de educação – 1 é a questão das turmas superlotadas. Segundo este perito “os professores hoje são desafiados a lidar com as turmas superlotadas, onde outros alunos ficam fora no corredor, e as vezes só aparecem para as provas” (PE – 1). Neste contexto, Borges (2013) reforça que entre os diversos desafios que o professor enfrenta hoje, um deles é o de ser obrigado a dar aulas em salas superlotadas de alunos. Realidade esta que foi por nós confirmada na escola em estudo, uma vez que durante a pesquisa observamos que todas as turmas estavam superlotadas de alunos, onde em salas feitas para um máximo de 50 alunos, albergavam entre 80 a 100 alunos, não havendo nem espaço para os professores circularem. Como se pode ver, esta situação constitui um entrave muito grande para a prática docente, mas como não se pode impedir e nem retirar os alunos da sala de aulas por este motivo, o professor é obrigado a articular-se no sentido de trabalhar nestas condições e procurar fazer com que todos os alunos aprendam.

Ainda no concernete aos desafios dos professores na sua profissionalização, os peritos de educação disseram que outros grandes desafios impostos aos professores hoje é “a falta de recursos materiais para o trabalho” (PE – 2) e ainda “a profissionalização do próprio professor” (PE – 1). E em relação a este aspecto de falta de recursos materiais, importa referir que durante a nossa pesquisa, observamos que na escola em estudo, os laboratórios não estão apetrechados, a biblioteca tem escassez de livros, o que de facto tem preocupado os professores no processo de leccionação de algumas matérias. E na mesma linha de pensamento dos peritos de educação em relação a estes desafios por nós confirmados mediante ao que observamos na pesquisa de campo, Duarte, Dias e Cherinda (2009) sustentam que o professor actualmente é-lhe exigido incondicionalmente o conhecimento da sua profissão e o seu respectivo exercício com zelo e dedicação, é-lhe exigido também, a trabalhar em condições precárias

e em escolas com falta de condições, uma realidade que tem condicionado a sua profissionalização, visto que, sem recursos, dificilmente pode-se praticar efectivamente uma certa profissão.

Em síntese, partindo dos desafios apresentados pelos nossos entrevistados (professores, director adjunto-pedagógico e os peritos de educação) face à profissionalização dos professores, confirmados com o que observamos na escola em estudo e confrontados com o pensamento dos autores Demo (2002), Freire (2005), Duarte, Dias e Cherinda (2009) e Borges (2013) é possível perceber que os professores hoje enfrentam vários desafios, sendo que, um dos principais é a própria profissionalização dos mesmos professores com vista à contínua melhoria do seu desempenho profissional. Contudo, este desafio somente pode ser respondido se os próprios professores se mostrarem dispostos à desenvolverem-se profissionalmente, como por exemplo, constatamos na escola em estudo, em que os professores procuram ao máximo profissionalizar-se mediante a continuação de seus estudos em instituições de ensino superior, para além de participarem em outros cursos e/ou seminários de curta e média duração.

Percebemos também desta pesquisa, que um outro desafio é a aposta dos professores no processo de pesquisa e investigação, de modo a adquirir e actualizar os conhecimentos obtidos a quando da formação inicial, visto que como Demo (2002) e Borges (2013) dizem, um bom o professor deve estar em constante pesquisa a fim de se manter informado, formado e actualizado em todas as vertentes, profissionais, sócio-culturais, económicas e até mesmo políticas. E atinente a este desafio, apuramos que os professores da Escola Secundária MJN procuram ao máximo manter-se actualizado seja a partir de pesquisas que fazem usando os meios tecnológicos individuais assim como da escola quando disponíveis, seja a partir de leituras que os mesmos fazem na biblioteca, apesar de escassez de livros, assim como através de consultas individuais que os professores fazem um ao outro para o esclarecimento de algumas dúvidas pontuais.

Um outro desafio que mesmo na à guisa da nossa síntese não deixaríamos de nos referenciar é o dilema da problemática da superlotação das salas de aulas, que igualmente foi referenciado por Borges (2013). Este desafio imposto aos professores, merece de facto à semelhança dos outros especial atenção, visto que, na escola em estudo observamos que as salas feitas para um universo máximo de 50 alunos, encontram-se com mais de 80 alunos, o que não tem permitido que o professor circule a vontade pela sala controlando os seus alunos, repare-se que, nas aulas que tivemos a oportunidade de observar, verificamos que o professor não se locomovia por falta de espaço devido a superlotação dos alunos, o que no processo de ensino - aprendizagem não é aconselhável, visto que,

naquele caso concreto, o professor não conseguia ter o controlo total da turma, principalmente quando fosse para fazer a correcção dos exercícios.

Finalmente, um outro desafio não menos importante, é a questão da luta pela melhoria das condições de trabalhos nas escolas. Note-se que na escola em questão, visitamos, por exemplo, os laboratórios de Química, Física e Biologia e observamos que o que existe são somente os edifícios, não estando equipados, o que infelizmente tem embaraçado aos professores, uma vez que, observamos que os profissionais destas disciplinas não conseguem fazer as demonstrações práticas por falta de equipamento, apesar que vezes há em que recorrem à meios alternativos para tal, como pudemos observar num dos dias a quando da nossa pesquisa, alunos portando em malas escolares produtos como arroz, sal, água, areia e combustível solicitados pelo professor de Química para explica-los em que consistem as misturas homogêneas e heterogêneas.

8.2. Formação contínua de professores

Nesta segunda categoria, discutimos os resultados da análise dos dados obtidos dos nossos entrevistados (professores, director adjunto-pedagógico e os peritos de educação) sobre a percepção, os objectivos, as modalidades e importância da formação contínua de professores, a frequência e os requisitos para a sua participação nestas formações. Fazemos igualmente a discussão dos resultados sobre a forma como as mesmas acções de formação têm sido acolhidas pelos professores, os obstáculos enfrentados assim como o papel do director adjunto-pedagógico nestas actividades, tal como de seguida passamos a apresentar.

8.2.1. Percepção e objectivos da formação contínua de professores

Em relação à percepção de formação contínua de professores, os professores entrevistados percebem-na sob duas vertentes. Sendo que, para os professores (P – 2, P – 3 e P – 5) trata-se de um processo pelo qual os professores que tenham passado por uma formação inicial, vão desenvolvendo as suas capacidades mediante participação em cursos de longa duração com vista a aquisição de um novo grau académico, como por exemplo referiu-se o professor – 2:

É aquela formação em que a pessoa foi formada até um certo nível, parou, teve mais necessidade de estudar, caminhou, também até um certo nível; é sempre continuar, continuar a se formar até ao nível que a pessoa sente que até aqui já não vou mais, como por exemplo ser licenciado, mestrado ou sonhar mesmo ser doutor com D grande (P – 2).

Já na segunda vertente, os professores (P – 1, P – 2 e P – 4) entende-na como sendo o processo pelo qual, os professores que tenham passado por uma certa formação inicial, vão actualizando ou adquirindo novos conhecimentos a partir de leituras, conversas, participação em seminários de capacitação, cursos de curta e média duração. Trata-se de acções formativas que procuram resolver problemas pontuais registados ao longo processo de ensino e aprendizagem, tal como afirmou por exemplo o professor – 1 que naquela escola “existem formações contínuas onde as pessoas procuram solucionar certas dificuldades em grupos de profissionais” (P – 1). E na mesma linha de pensamento, o professor – 4 afirmou também que trata-se daquelas formações em que um professor formado continua participando em outras acções de formação de forma rotineira com vista a resolver os problemas que vai tendo durante a sua actividade docente no seu dia-a-dia.

Assim, partindo das percepções dos professores acima, entende-se que a formação contínua são acções que visam a aquisição e actualização de conhecimentos, e que existem diversas modalidades de concretiza-las dependendo dos objectivos que se pretende alcançar. Nesta ordem de ideias, Araújo

e Reis (2014) afirmam que as acções de formação contínua são actividades em que os professores são submetidos através de pesquisas, grupos de estudos, leituras, participação de cursos especializações, mestrados e doutorados com vista a aquisição e actualização de conhecimentos. Estas percepções referidas pelos professores e consubstanciadas por Araújo e Reis (2014), foram por nós confirmadas na escola em estudo na medida em que durante a pesquisa de campo tivemos a oportunidade de observar o decurso de várias acções de formação contínua acima referidas praticadas pelos professores, para além de termos tido a oportunidade de conversar com alguns professores que se encontram a estudar nas Universidades com vista ao aumento do seu nível académico.

Referindo-se ainda sobre a formação contínua de professores, o director adjunto-pedagógico disse entende-la como sendo um meio de transmissão de conteúdos novos ou já de domínio dos professores de forma progressiva, com vista a potenciá-los de uma aprendizagem constante (DAP). De facto, esta visão do director adjunto-pedagógico é consubstanciada por Ferreira (2004) e Nascimento (2003) quando afirmam que toda e qualquer actividade de formação de professores em exercício que visem o enriquecimento pedagógico e científico do professor de forma ininterrupta e permanente, são consideradas como sendo formação continuada do professor.

Na mesma linha de pensamento dos professores e o director adjunto-pedagógico, os peritos de educação entendem a formação contínua como um processo de aquisição de novos conhecimentos e experiências através de encontros que os professores vão mantendo com colegas com vista a actualização dos seus conhecimentos e enriquecimento profissional, tal como afirmou um dos peritos de educação ao referir que, “a formação contínua seria aquele processo em que o professor vai adquirindo novos saberes, novas experiências, quer através dos encontros que ele tem com os seus colegas, com os seus representantes, assim como nas várias pesquisas que ele vai realizando no seu, no seu dia-a-dia” (PE – 2). Todavia, este pensamento dos peritos de educação, é também partilhado por Assane, Bonnet e Perez (2016) ao considerarem que a formação de professores é a troca de experiências entre iguais de maneira a tornar possível a actualização em todos os âmbitos de intervenção educativa e como consequência, aumentar a comunicação entre todos os intervenientes do processo de ensino - aprendizagem tendo em consideração sempre as particularidades de cada uma das realidades vividas pelos professores e a sua devida planificação e objectivos que se pretendam alcançar.

Tendo em consideração à percepção dos professores, do director adjunto-pedagógico e dos peritos de educação em relação a formação contínua, Day (2001) sustentando a ideia de Assane, Bonnet e Perez (2016) reforça que a formação contínua consiste nas acções ou eventos de ampla aprendizagem e que

estas, devem ser previamente planeadas acreditadas e distinguíveis das actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias com vista a potenciar os professores de certos conhecimentos. Concordando ainda com estes autores, Fernandes e Rodrigues (2005) corroboram afirmando que a formação contínua de professores constitui um meio através do qual, geram-se novas reflexões e produzem-se novos sentidos na sua profissionalidade com vista ao seu desenvolvimento profissional.

Portanto, conjugando as ideias dos professores, do director adjunto-pedagógico assim como dos peritos de educação com pensamento de Day (2001), Fernandes e Rodrigues (2005), Araújo e Reis (2014) e Assane, Bonnet e Perez (2016) e ainda levando em consideração aos resultados da nossa observação, percebemos que a formação contínua de professores consiste no processo pelo qual os professores em exercício pertencentes a uma dada escola participam em cursos de curta, média ou longa duração, que podem ser caracterizados por seminários de capacitação, simpósios, ou ainda realização de pesquisas através de leituras ou consultas em bibliotecas ou na internet com vista a actualização constante dos seus conhecimentos ou ainda elevação do seu nível académico. Percebemos também que estas acções de formação contínua devem resultar de dificuldades identificadas nos beneficiários e durante o exercício da sua actividade, mediante troca de experiências entre iguais.

Atinente ainda ao processo de formação contínua de professores, percebemos dos professores da escola em estudo que estas acções de formação podem ocorrer de forma individual ou colectiva, como referiu-se por exemplo o professor – 3 ao afirmar que “o professor não só deve esperar capacitações externas, onde alguém vem capacitar a todos. Mesmo a pessoa sozinha pode capacitar-se. Se você não está a entender alguma coisa, então tem que ir ler, é uma capacitação contínua individual” (P – 3). As mesmas formas de ocorrência de acções de formação contínua, foram também mencionadas pelos peritos de educação ao considerarem que a formação contínua de professores é um processo de empoderamento individual ou colectivo que decorre enquanto o professor exerce a sua actividade de modo a aumentar os conhecimentos (PE – 2).

E em relação ao decurso destas formas das acções de formação contínua (colectivo e individual), importa referir que a quando da realização da pesquisa de campo observamos na escola em estudo a prática destas duas formas de formação contínua, uma vez que, tivemos a oportunidade de presenciar acções realizadas colectivamente (seminários de capacitações) e outras individualmente como foi o caso da assistência de aulas e pesquisas individualizadas na base de leituras e investigação na biblioteca e internet em telemóveis e computadores, para além de conversas entre colegas. Contudo, a propósito da ocorrência da formação contínua de forma individual ou colectiva, Imbernón (2010)

salienta que toda e qualquer acção destas formações contínuas devem-se direccionar ao rompimento do individualismo, visto que, este modelo de formação, por ser colaborativo, impele a que se desenvolva a comunicabilidade e conseqüentemente uma atitude dialogal, de debates e de consenso, exigindo deste modo que haja interacção entre os participantes, o que faz com estes partilhem as suas experiências e colham subsídios com vista a sanar as suas dificuldades.

Ainda falando da ocorrência colectiva e individual das acções formativas, Assane, Bonnet e Perez (2016) e Santos e Silva (2009) afirmam que a formação contínua é um bom mecanismo de rompimento do individualismo, visto que, para a realização de uma formação que aumente a comunicabilidade, é necessário que a mesma seja colaborativa, por exemplo, para que existam grupos de professores comprometidos e responsáveis em acções de formação contínua, implica necessariamente um processo comunicativo compartilhado, pressupondo uma atitude dialogal, debates e de consenso comum, o que obrigatoriamente exige a interacção.

Assim, partindo das ideias apresentadas pelos nossos entrevistados (professores, director adjunto-pedagógico e peritos de educação) conjugadas com o pensamento de Imbernón (2010), Assane, Bonnet e Perez (2016) e Santos e Silva (2009) entende-se que as acções de formação contínua de professores apesar de poderem ocorrer de forma individual ou colectiva, pela natureza da profissão do professorado, ‘um ser com os outros, e não isolado’, como afirma Barbosa (1996), e a escola ser um lugar de comunicação de saberes teóricos-práticos em ordem à realização da pessoa com vista à sua abertura ao mundo, como igualmente refere Barbosa (1996) é sempre bom que estas acções ocorram colectivamente. Neste sentido as escolas devem proporcionar ambientes abertos para acolher todos os interessados a participar destas acções, porque quando elas ocorrem conjuntamente há facilidade de partilha de conhecimentos e dificuldades, visto que, um professor pode ter uma dificuldade de interpretar uma certa matéria que mesmo lendo em diversos livros não compreende, e recorrendo a um professor igual conseguir sanar a sua dúvida.

No que tange aos objectivos da formação contínua, os professores entrevistados esclareceram que estas acções têm por objectivo à actualização do conhecimento, das metodologias, técnicas e dos aspectos ético-morais dos professores com vista a melhoria do processo de ensino - aprendizagem e conseqüente redução das dificuldades que estes profissionais têm enfrentado na sua actividade docente, se não vejamos os depoimentos de alguns dos professores que referem que: “a formação contínua tem por objectivo ultrapassar alguns problemas que este mesmo profissional provavelmente vinha vivendo” (P – 1); “melhorar cada vez mais o ensino, diminuir as dificuldades profissionais dos

professores e permitir que ele mesmo aprenda novas coisas” (P – 2); “actualização do conhecimento e também das metodologias, técnicas de ensino e da componente ético-moral do professor” (P – 4).

Face aos objectivos acima enunciados pelos professores, importa referir que os mesmos foram por nós confirmados durante a pesquisa do campo na medida em que observamos por exemplo no primeiro seminário de capacitação onde tratou-se dos métodos de ensino - aprendizagem no ensino secundário geral a existência de professores que estavam atentos as explicações e à medida que tinham dúvidas solicitavam esclarecimentos com os quais mostravam-se satisfeitos pelas novas aprendizagens e/ou actualizações. Observamos também nas assistências das aulas que o professor assistente na altura da sessão da superação pedagógica explica serenamente como o professor deve agir em certas situações, o que tem permitido ao professor assistido a melhorar o seu desempenho profissional.

Ainda no concernente aos objectivos de formação contínua acima referenciados, o director adjunto-pedagógico acrescentou que constitui também um dos objectivos da formação contínua de professores a divulgação de instrumentos legais e a actualização sobre as dinâmicas do sistema educacional. Assim, diante dos objectivos apresentados pelos professores e o director adjunto-pedagógico, encontramos alguma convergência entre estes e os objectivos emanados no Diploma Ministerial nº 135/99 de 29 de Dezembro, segundo o qual, as acções de formações contínuas objectivam-se à promover e estimular o aperfeiçoamento pedagógico dos professores, garantir a melhoria da qualidade de ensino mediante apropriação de técnicas e métodos de ensino actualizados com vista à superação das dificuldades dos professores.

Referindo-se igualmente dos objectivos da formação contínua de professores, os peritos de educação disseram que estas acções de formação objectivam-se à actualizar os professores sobre a evolução da sociedade, evolução da tecnologia e da comunicação para além de adequar a actividade docente aos novos paradigmas. Porém, como forma de fortificar esta visão em relação a estes objectivos, um dos peritos de educação frisou que “os conhecimentos têm sempre um processo de evolução, e como consequência a actividade docente está também em constante processo de evolução, então, essas formações, visam fundamentalmente adequar a actividade do professor às essas novas mudanças que vão surgindo” (PE – 2). Portanto, concordando com os peritos de educação por nós entrevistados, Pacheco e Flores (2000) sustentam que as acções de formação contínua visam melhorar as competências profissionais dos professores em todos os aspectos da sua actividade docente, visam também incentivar os professores a participar activamente na inovação educativa e a melhorar a qualidade de educação e do ensino, permitindo assim a formação de quadros com conhecimentos e

competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educacional.

É assim que, reflectindo em redor dos objectivos da formação contínua propostos pelos professores, pelo director adjunto-pedagógico, pelos peritos de educação e tendo em conta os resultados da nossa observação consolidados pelos autores acima, importa referir que num sentido geral inspirando-se em Tardif (2002) a formação contínua de professores tem como objectivo principal a evolução progressiva dos conhecimentos profissionais tanto os teóricos assim como os práticos dos professores tendo em conta as dificuldades por si enfrentadas no processo de ensino – aprendizagem assim como os desafios impostos pela evolução da sociedade.

Portanto, partindo da conjugação das ideias apresentadas pelos professores, director adjunto-pedagógico, peritos de educação e consubstanciados pelos autores Pacheco e Flores (2000), Tardif (2002) e ainda o Diploma Ministerial nº 135/99 de 29 de Dezembro é possível depreender que a formação contínua de professores tem por objectivo a actualização contínua dos professores sobre os conhecimentos, técnicas e métodos de ensino e aprendizagem; dotar os professores de capacidades e vontade para à pesquisa como forma de manter-se informado e formado; instruir e motivar os professores à mudança de atitude perante as novas realidades da sociedade adquirindo competências que os levem a resolução de problemas levantados pela sociedade; motivar aos professores no uso das novas tecnologias de informação e comunicação, e a assimilação dos documentos orientadores do processo de ensino – aprendizagem.

Ainda em relação aos objectivos da formação contínua de professores pode-se depreender também desta pesquisa e sobretudo das aobservações feitas no local de estudo que os ambientes criados para tais acções, constituem momentos e espaços verdadeiros de concretização dos diversos objectivos de formação contínua. Isto porque constatamos por exemplo, que as dificuldades identificadas no professor assistido na primeira aula, foram efectivamente sanadas na segunda graças aos reparos efectuados na altura da sessão de superação pedagógica.

Falando concretamente dos seminários de capacitação observamos seja na primeira e mais ainda na segunda sessão muita troca de impressão e esclarecimentos de dúvidas sobre as temáticas abordadas. E algo não menos importante a referir, é que observamos muita aderência no uso dos meios de tecnologias de informação e comunicação por parte dos professores, uma vez que, os professores afluíam a sala de informática para fazerem suas pesquisas como forma de consolidar as suas matérias, por isso, na verdade a potenciação dos professores no uso das TIC deve ser mesmo um dos fortes objectivos das acções de formação contínua, já que nem todos os professores tiveram a

oportunidade de aperfeiçoá-las durante a sua formação (Borges, 2013). E ainda como afirma Lagarto (2002) que as tecnologias de informação e comunicação são hoje um meio que apoiam imensamente no processo de formação contínua de professores, visto que, elas permitem que, em tempo record basta que existam condições possamos acessar o que pretendemos saber e resolver qualquer dúvidas.

8.2.2. Modalidades de formação contínua de professores realizadas na Escola Secundária MJN

Em relação às modalidades de formação contínua decorrentes na Escola Secundária MJN, tivemos diversas respostas provenientes das entrevistas aos professores, das quais referenciamos literalmente algumas “a primeira modalidade é esta em seminários onde se preparam certos temas para o seu debate” (P – 1); “ao nível de grupos de disciplina, identifica-se alguma dificuldade, os colegas sentam e tentam resolver aquela situação, e também fazemos assistência de aulas” (P – 4); “para além das capacitações dos professores, que tem acontecido nas férias e da assistência das aulas nas salas entre os professores, existimos nós outros que, com nosso dinheiro, estamos a fazer mestrado, temos um colega que está a fazer o PhD” (P – 2). Tendo em consideração a linha de pensamento destes professores, Pacheco e Flores (2000), Estrela (2003) e Araújo e Reis (2014) consideram igualmente as seguintes modalidades de formação contínua de professores: participação em módulos de formação, frequência de disciplinas singulares ou cursos completos no ensino médio ou superior para obtenção de graus de licenciatura, mestrados ou doutoramentos, seminários de capacitações, oficinas de formação, estágios profissionais entre outros cursos de curta, média ou longa duração.

Como se pode notar, partindo dos depoimentos dos professores acima (P – 1, P – 2 e P – 4) aliado ao pensamento dos autores acima referidos é possível inferir que, na escola em estudo ocorrem as seguintes modalidades de formação contínua: seminários de capacitação, assistência de aulas entre professores do mesmo grupo de disciplina ou pela direcção, e ainda existem alguns professores que apostam na participação, por conta própria, em cursos de longa duração para obtenção de graus académicos superiores aos que actualmente os mesmos professores ostentam, como referiu-se o professor – 3 ao afirmar que: “temos aqui colegas que estão a estudar na UCM a fazer Direito, na Academia Militar Gestão de Recursos Humanos e temos também uma de Biologia que está a fazer Saúde Pública na Unilúrio todos com o seu próprio salário” (P – 3).

Entretanto, é de referir, que a ocorrência das modalidades de formação contínua ora referenciadas na escola em estudo foi por nós confirmada na medida em que tivemos a oportunidade de observar o decurso de duas sessões de seminários de capacitação colectivos e duas sessões de supervisão

pedagógica interna que consistiu na assistência de aulas (na primeira entre professores do mesmo grupo de disciplina e na segunda por um membro de direcção da escola, o director adjunto pedagógico). É de salientar que nestas sessões observamos que elas decorrem de forma cordial, tem havido muita interacção entre os professores em forma de troca de ideias, impressões e experiências, sobretudo nos seminários de capacitação onde na maioria das vezes, os professores mais novos aproveitam oportunidades de colher experiências dos mais velhos e experientes, tal como preconiza Freire (2006), ao afirmar que os cursos de formações constituem modalidades de formação contínua que têm por finalidade a aquisição, actualização, alargamento e o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos e as devidas competências profissionais, sobretudo por parte dos professores recém-formados na relação interactiva com os professores mais velhos e experientes.

Referindo-se às modalidades de formação contínua que ocorrem na Escola Secundária MJN, o director adjunto-pedagógico sublinhou que para a realização dos seminários de capacitações e alguns cursos de curta duração tem contado com alguns parceiros, como é o caso do próprio sector da Educação, a Direcção Provincial da Juventude e Desporto, a Universidade Lúrio, a Universidade Pedagógica que tem vindo à escola para dotar os professores de instrumentos para o aperfeiçoamento da sua actividade docente, sobretudo quando se trata de temas ligados ao próprio processo de ensino - aprendizagem e ao próprio professor e temas ligados à higiene, saúde sexual e reprodutiva.

Por sua vez, um dos peritos de educação por nós entrevistado falando das modalidades da formação contínua referiu-se da formação em cascata como um dos modelos mais praticados nas escolas moçambicanas, mas que segundo ele não é das melhores, tendo justificado a sua opinião nos seguintes termos:

A formação contínua em cascata, eu acho que, ela não é tão viável para empoderar os professores. É o tipo de formação contínua que mais se verifica nas nossas instituições, em que você vai formar um determinado grupo, esse grupo vai formar o outro e esse outro vai formar o outro. Se você forma o grupo central, o grupo principal em duas semanas, o grupo a seguir vai formar o outro em uma semana, o outro grupo se calhar, vai formar o outro em dois ou três dias. A formação em cascata, seria a redução contínua dos conteúdos de formação, então, aquele que seria o último a se beneficiar dessa formação, ele não iria se beneficiar na totalidade da formação (PE – 2).

Concordando com a posição do perito de educação – 2 em relação ao modelo de formação contínua em cascata, Niquice (2011) explica que este modelo de formação é altamente criticado pelo facto de não resultar em mudanças relevantes no desempenho do professor, isto porque neste modelo de formação, um formador externo dá uma formação sobre um dado tema a um determinado grupo, e quando a mesma formação se destina à vários professores de um determinado território relativamente vasto, o que acontece é que aquele primeiro grupo de professores formado tornam formadores de

outros grupos de formadores e assim sucessivamente até que se chegue às sessões de formação com os destinatários finais da formação que são os professores que se encontram nas escolas. Neste contexto, o que tem acontecido é que, os últimos a beneficiar-se da formação que por sinal são os verdadeiros destinatários não lhes é proporcionado como deve ser. Primeiro porque quem os ministra, não foi o conceptor, segundo porque muitas das vezes, estes conceptores não conhecem as reais dificuldades que os professores gostariam que fossem sanadas.

Portanto, como se pode ajuizar, a partir da explicação do perito de educação – 2 e Niquice (2011), esta modalidade de formação contínua de professores não é das melhores, visto que, infelizmente não espelha a resolução dos verdadeiros problemas dos professores beneficiários por estes serem os últimos a beneficiar-se e muitas das vezes não se enquadrar às suas reais dificuldades por terem sido concebidos, programados e implementados por sujeitos alheios à sua realidade.

Assim, diante do seu desacordo com o modelo de formação em cascata, o perito de educação – 2 continuou dizendo que, “a melhor modalidade de formação contínua é consentânea que seria aquela formação que tem em conta as características nossas, porque aí você está a dizer, a escola X é diferente da escola Y, então, as escolas sendo diferentes, cada escola tem as suas necessidades de formação” (PE – 2). Nesta linha de pensamento, partindo da opinião do perito de educação – 2 consubstanciado por Assane, Bonnet e Pérez (2016) e Niquice (2011) a melhor modalidade de formação contínua é aquela que ocorre de forma programada, em que as temáticas abordadas resultam das dificuldades enfrentadas pelos respectivos beneficiários e que é operacionalizada por aquele que concebe a formação, como podemos conferir com o depoimento a seguir do mesmo perito de educação:

A mais eficiente forma de formação contínua, para mim, seria aquela que alguns autores consideram como sendo uma formação contínua normal, em que se concebe um determinado programa de formação, e esse programa de formação é operacionalizado na íntegra pelos conceptores daquela formação. É um tipo de formação contínua em que os conteúdos da formação contínua são identificados pelos beneficiários da formação. O importante disso é que você não elabora um programa descontextualizado, você está a contextualizar a formação para aquela escola tendo em conta as necessidades de formação (PE – 2).

Outrossim, referindo-se ainda do mesmo modelo de formação contínua em cascata Assane, Bonnet e Pérez (2016) advertem que este modelo não é dos melhores, pelo facto das mesmas formações serem concebidas, programadas e implementadas muitas vezes ao nível do órgão central, o que tem propiciado para que as suas temáticas não se adequem à realidade dos seus beneficiários, como pudemos observar na primeira sessão de formação contínua realizada na escola em estudo, onde a maioria dos beneficiários ficaram desapontados com o tema porque já havia sido tratado várias vezes e não respondia as necessidades da maioria dos professores. E segundo apuramos a orientação para

ministração daquela temática foi da iniciativa dos serviços distritais e que esta por sua vez tem recebido dos órgãos imediatamente superiores.

Portanto, a prática destes fenómenos (concepção, programação e implementação de acções de formação contínua centralmente) entra em contradição com o segundo princípio de formação contínua enunciado por Pacheco e Flores (2000) que orienta que a formação contínua deve proporcionar o saber-fazer necessário aos professores para possibilitar um ensino ao serviço da aprendizagem, isto é, no processo de formação contínua deve-se reconhecer os professores como os autores destas formações concebendo-á para resolução das dificuldades que surgem no seu dia-a-dia profissional com vista a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Assim partindo das realidades supramencionadas, pode-se inferir que o melhor no processo de formação contínua seria que as mesmas fossem concebidas, programadas e implementados por indivíduos que conhecem as dificuldades enfrentadas pelos beneficiários, isto porque, na verdade, não interessa de modo algum que haja acções de formação contínua, mas que na realidade não desenvolvem profissionalmente os seus beneficiários.

8.2.3. Requisitos e graus de satisfação dos participantes das acções de formação contínua de professores na Escola Secundária MJN

Falando dos requisitos para a participação dos professores em acções de formação contínua na Escola Secundária MJN, os professores entrevistados esclareceram que naquela escola não existe nenhum requisito especial para participar nas acções de formação contínua a não ser, o de ser professor naquela mesma escola ou ser funcionário da mesma, como atesta o depoimento de um dos professores entrevistados: “aqui não existe requisitos que se diz só o fulano pode entrar na condição disto, não existe. Todos aqueles que são profissionais da educação e aqui envolve em vários sectores, o pessoal menor, tanto professores que leccionam” (P – 1). E atinente a estes requisitos Zeichner (1983) sustenta que a formação contínua sendo acções que devem ter como base da sua programação as necessidades e/ou lacunas dos professores é obrigatório que todos eles participem activamente nestas formações, visto que, elas são um meio adequado de informação, formação e actualização das práticas docente.

Acrescendo a ideia dos professores o director adjunto pedagógico disse que na verdade o primeiro requisito para participar as acções de formação contínua é ser professor da escola, entretanto, existem certas formações que não abrangem todos os professores, mas sim algumas áreas específicas como é

o caso de Biologias, Física, Química etc. Portanto, em relação às declarações dos professores e do director adjunto-pedagógico sobre os requisitos para participação em acções de formação contínua, temos a referir que nas acções de formação colectiva a que tivemos a oportunidade de fazer parte, observamos que não havia limitação dos participantes, todos os professores que vinham tinham acesso e estavam livres de contribuir e partilhar experiências sobre a temática abordada. Outrossim, do universo dos participantes nas duas sessões, observamos que todos eram professores, não vimos a presença de nenhum agente de serviço nem pessoal de secretaria, sendo que não podemos testemunhar que o pessoal menor tem participado nas acções de formação contínua de professores naquela escola, como anteriormente se referiu o professor – 1, por exemplo.

Por sua vez, aos peritos de educação foi-lhes questionado sobre, quais devem ser os requisitos para que os professores participem em acções de formação contínua. E estes clarificaram que não existe nenhum requisito específico para que os professores de uma escola participem nas acções de formação contínua, uma vez que, segundo o PE – 1 “todo o professor de princípio deve ser elegível a participar em qualquer a formação”, e na mesmo limiar o PE – 2 disse que “primeiro temos que olhar que a formação contínua, neste caso específico, para professores, é para todos os professores. O facto de você ser professor em exercício, você é objecto de formação contínua, então, o primeiro requisito é ser professor” (PE – 2).

Tendo em conta o pensamento dos peritos de educação, o director adjunto-pedagógico e os professores em relação aos requisitos para a participação em acções de formação contínua Pacheco e Flores (2000) explicam que a formação contínua é um princípio regulador do funcionamento de qualquer organização escolar, o que significa dizer que, cada um dos professores deve sentir-se um verdadeiro profissional e deve entender a formação contínua não como sendo uma obrigação administrativa mas sim como uma necessidade permanente com vista à melhoria do seu desempenho profissional.

Sustentando ainda o posicionamento dos peritos de educação, do director adjunto-pedagógico, dos professores e de Pacheco e Flores (2000), Estrela e Estrela (2006) referem que todos os professores devem obrigatoriamente participar em acções de formação contínua, uma vez que estas incidem na perspectiva de aquisição e consolidação de competências que levam ao desenvolvimento profissional do professor com vista à resolução das necessidades dos professores.

Em síntese, partindo dos pronunciamentos apresentados pelos professores, director adjunto pedagógico, e as opiniões dos peritos de educação conjugando com as ideias de Pacheco e Flores (2000) e Estrela e Estrela (2006), percebemos que, todo aquele que é professor tem o direito (e a

obrigação) de participar nas acções de formação contínua, sejam elas proporcionadas pela escola, assim como individualmente. Portanto, não existem requisitos específicos para a participação nas formações que não seja a de ser professor, a não ser que, se trata de formações que abordam temáticas ligadas a uma determinada área de investigação, como referiu-se o DAP da escola em estudo, aí sim, já existem as especificidades, porque na verdade não terá interesse para o professor de Língua Portuguesa participar acções de formação contínua sobre por exemplo a interpretação de reacções químicas em laboratórios, visto que para esta formação quem deve mesmo participar são os professores que lidam com aquela área, porque assim terá mais significado.

Quanto ao grau de satisfação dos professores sobre a sua participação nas acções de formação contínua decorrentes desta escola, estes confidenciaram-nos que existem certos professores que não acolhem com satisfação estas acções, mas, a maior parte dos professores, incluindo o director adjunto-pedagógico acolhem-nas satisfatoriamente, tal como podemos conferir com o depoimento do professor – 3 que afirma que “quem é profissional gosta dessas capacitações, mas quem não é profissional, quem não é professor de verdade, não gosta, sempre querem discutir, ou querem desprezar! Quem não é profissional sempre foge, diz que não tenho tempo, ora não é importante! Mas para mim, é importante” (P – 3). De facto, como refere este professor, um professor profissional, que gosta de ser professor de certeza acolhe satisfatoriamente as acções de formação contínua, isto porque recorrendo à Barbosa (1996), ele fala sobre a questão da renovação pedagógica, da renovação da escola onde salienta que é dever de todos os membros da educação preocupar-se com a sua abertura à renovação pedagógica, visto que, com base nesta renovação o professor cresce e amadurece profissionalmente assim como socialmente, por isso a formação do professor não se deve limitar com o que se aprende aquando da entrada na profissão, mas sim deve-se pautar pela constante renovação pedagógica atendendo as reais dificuldades e condições de cada uma das realidades.

Concordando com o seu colega e querendo justificar a razão de alguns professores não participarem ou não acolherem gradativamente as acções de formação contínua decorrentes naquela escola, o professor – 4 disse que “olhando pelos anos de formação de cada professor e pelas mudanças que o currículo foi tendo ao longo do tempo, é normal que as pessoas confrontem e olhem a formação contínua em algum momento como perda de tempo, porque eles já sabem, porque não vão dizer nada, porque neste momento estou a fazer isto ou aquilo” (P – 4). Segundo o mesmo professor “outras pessoas porque têm a concepção de que eu saí da Faculdade agora já sei, o que é que ele vai-me dizer, eu estou aqui desde 1983 já passei por mudanças curriculares, as coisas não vão mudar, eu sei, só mudam de nome” (P – 4).

Tendo em consideração os argumentos do professor – 4 sobre as razões que levam alguns professores a não participar em acções de formação contínua proporcionadas pela escola, é de referir que as razões acima referidas, contradizem na totalidade o preceituado por Cró (1998), uma vez que de acordo com esta autora, todo e qualquer fazedor da educação enquanto professor, deve estar em busca contínua de conhecimento e capacitação com vista à sua actualização, aumento dos seus conhecimentos e à melhoria da sua aplicabilidade na sala de aulas. Portanto, de modo algum um professor se pode estagnar pensando que o conhecimento que tem, só porque está na carreira a muito tempo ou porque acaba de sair da faculdade é suficiente para o exercício da profissão, não é correcto pensar assim, isto porque de acordo com Imbernón (2001) o professor ou qualquer um outro profissional vive numa época e sociedade de muitas transformações, momentos de muitas incertezas, daí que, ele deve obrigatoriamente inovar-se e reciclar-se sempre de modo a que possa acompanhar as mudanças que vão ocorrendo na sociedade e saber responder aos desafios que lhe são impostos.

Por sua vez, os peritos de educação entendem que, pela sua importância na profissionalização do professor, as acções de formação contínua devem ser acolhidas por todos os professores com agrado e satisfação, por constituírem um meio apropriado e eficaz para o desenvolvimento profissional do professor, como por exemplo atesta Libâneo (2004) ao afirmar que, a formação contínua permite a escolha de princípios, procedimentos e instrumentos pedagógico-didáticos susceptíveis de gerar mudanças profissionais positivas ao longo do exercício da actividade docente. Neste contexto, não há dúvidas que estas acções de formação contínua ajudam ao professor a descobrir técnicas e métodos que o levarão à resolver os seus problemas no processo de ensino – aprendizagem, transformando-o assim num professor dinâmico e preparado para satisfazer as inquietações dos seus alunos.

Portanto, partindo da visão dos professores, do director adjunto-pedagógico e dos peritos de educação sobre a necessidade de acolher-se gradativamente as acções de formação contínua de professores, conjugando com os posicionamentos de Libâneo (2004), Imbernón (2001), Cró (1998) e Barbosa (1996) é possível deduzir que independentemente do nível académico ou experiência profissional que um determinado professor (ou outro profissional) tenha na sua profissão deve incondicionalmente acolher as acções de formações contínuas como um *input*, como um elemento aditivo, como sendo uma oportunidade de aprendizagem e enriquecimento das suas ferramentas profissionais. Isto porque, de acordo com os resultados da nossa pesquisa estas formações permitem ao professor estimular o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria dos resultados da sua actividade docente na sala de aulas. Daí que todo professor é chamado à consciência sobre a necessidade de participar activamente nestas acções formativas com vista à sua renovação pedagógica.

8.2.4. Escolha de Temáticas, ministrantes e frequência das acções das formações contínuas

No que concerne à lógica usada para a escolha de temas e os respectivos ministrantes, os professores disseram que normalmente os temas assim como os ministrantes são indicados pela direcção da escola como referiram-se por exemplo o professor – 1 e o director adjunto pedagógico: “a escolha dos temas é feita pela escola baseando-se no regulamento do ensino secundário geral, e os ministrantes são indicados pela direcção entre os professores, mas tem sido uma pessoa formada sobre a área” (P – 1). Por sua vez, o director adjunto-pedagógico disse que:

Tem alguns temas que são programados a nível central e provincial, por exemplo há um novo tema ou um novo conteúdo que não é do domínio dos professores ou algo novo que foi introduzido no sistema de educação, aí nós não temos como, é só chamarmos alguém entre nós que entende para nos explicar como funciona. Nós muitas das vezes só recebemos ordens do Ministério ou Direcção Provincial para introduzir e assim cumprimos (DAP).

Se tomarmos em consideração o pensamento de Day (2001) que defende que a formação contínua deve incidir sobre assuntos que tem a ver com uma determinada escola, com os alunos da mesma escola, com as dificuldades enfrentadas pelos professores daquela escola, verificamos aqui uma autêntica contradição aos critério de escolha referidos pelos professores e director adjunto-pedagógico da escola em estudo, visto que estes, mostram-se como simples consumidores do que os outros concebem, programam e implementam, perigando assim o verdadeiro contributo destas acções formativas no desenvolvimento profissional dos professores.

Todavia, os professores e o director adjunto-pedagógico também disseram que, vezes há em que os temas resultam de lacunas identificadas pelo sector pedagógico a quando da realização das supervisões internas, ou seja, a assistência de aulas, como a seguir evidenciam alguns depoimentos destes: “existem vezes que resultam de uma assistência de aula e vê-se que existe esta lacuna neste professor, naquele e naquele, então pega-se esse como tema da capacitação daí vai-se dar para o colectivo todo, mas muitas vezes é a direcção da escola que diz os temas” (P – 3); “ao longo do exercício das nossas actividades, nós como sector pedagógico vamos identificando as fraquezas dos professores e na base das lacunas verificadas, propomos algumas actividades de formação” (DAP). Em relação a este critério de escolha de temas na base das dificuldades identificadas a partir da actividade docente, Freire (2016) sustenta que esta deve ser a melhor forma de selecção dos temas para as acções de formação contínua de professores, uma vez que, na sua opinião as formações contínuas devem-se fundamentar no saber necessário. E no entender deste autor, o saber necessário é aquilo que na verdade diz respeito e tem um certo significado ao aprendente.

E falando igualmente sobre os critérios de escolha de temas das acções de formação contínua, os peritos de educação disseram que a base de sua programação está aliada às actividades quotidianas, aos resultados dessas actividades, à convivência institucional do professor, às mudanças curriculares e conteúdos de ensino. Está ainda aliada aos avanços da ciência e da tecnologia, à mudança de conjuntura e da própria vida social do professor. Portanto, tendo em conta estes critérios enumerados pelos peritos de educação importa referir que no segundo seminário de capacitação realizado na escola, tratou-se de uma temática de interesse de todos os professores por abordar sobre “o perfil do professor” ou seja qual deve ser a postura do professor como profissional e como ser social, um assunto relacionado com o ser do professor. Tratava-se de uma temática que á muito era aguardado e que segundo os professores nunca havia sido tratado na escola. Nesta sessão, observamos que os participantes estavam satisfeitos, havia muita interacção entre os participantes, não observamos muitos movimentos desnecessários nem uso de telemóveis, como foi na primeira sessão.

Desta feita, partindo da visão dos peritos de educação em relação aos critérios de escolha de temas confirmado com os resultados da nossa observação, sobretudo no segundo seminário de capacitação, aduzimos que, há uma convergência de pensamento entre os peritos de educação entrevistados e os autores Day (2001) e Freire (2016), ao considerarem que as temáticas ministradas nas acções de formação contínua dos professores devem incidir sobre o trabalho diário dos professores, sobre os resultados desse trabalho, sobre a vida pessoal e profissional, sobre as mudanças curriculares, mudanças de programas, conteúdos e actualmente sobretudo aos avanços da ciência e da tecnologia. Em suma, as temáticas ministradas devem incidir sobre assuntos que dizem respeito ao próprio professor, ao aluno, à escola, à comunidade e a sociedade onde se enquadra. Só assim estas acções de formativas podem ter algum significado.

E referindo-se sobre os critérios de escolha dos ministrantes, os professores disseram que estes têm sido indicados pela direcção da escola. E por sua vez, o director adjunto pedagógico disse que não tem uma fórmula específica, a escolha é feita na base das capacidade e área de formação dos professores da escola. Os professores e o director adjunto-pedagógico disseram também que há vezes que os palestrantes são oriundos das instituições parceiras, como é o caso da Universidade Lúrio, antiga Universidade Pedagógica (hoje Universidade Rovuma) e as Direcções Provinciais da Juventude e Desporto para além do próprio Sector da Educação que preparam seus temas e vem apresentar aos professores sob forma de formação.

E a propósito dos mesmos critérios de escolha dos ministrantes das acções de formação contínua, Assane, Bonnet e Pérez (2016) alertam o cuidado que se deve ter na escolha destes, uma vez que

segundo eles é sempre bom que as acções de formação contínua resultem das necessidades dos beneficiários e que sejam planificadas e implementadas por profissionais que conhecem as dificuldades dos mesmos beneficiários como forma de evitar riscos de conceber formações descontextualizadas, como igualmente coraboram os peritos de educação ao afirmarem que estas acções devem ser ministradas por aqueles que as concebem e conhecem a realidade dos professores destinatários, como forma de evitar correr-se o risco de pensar que os problemas de uma dada escola podem ser os mesmos de outras escolas, porque na verdade não são os mesmos, visto que, cada uma das escolas tem os seus problemas e as suas prioridades, daí que, o conhecimento destes é importante na determinação das acções de formação contínua.

Ainda no concernente a estes critérios, importa referir que, de acordo com o que observamos na escola em estudo, a escolha dos temas assim como os ministrantes não obedece os critérios propostos por Assane, Bonnet e Pérez (2016), Freire (2016), Day (2001) e nem pelos peritos de educação, visto que, das duas sessões por nós observadas, as temáticas e seus respectivos ministrantes foram todas indicados pela direcção da escola e segundo o que apuramos esta recebeu orientações para a sua ministração pela Direcção Provincial de Educação. E como resultado, observamos que infelizmente a primeira acção formativa resultou em fracasso visto que a maioria dos participantes não a consideraram relevante, porque, a temática já havia sido tratada por várias vezes na escola e não tinha nada de novidade, apesar de um e outro ter achado importante, mas que pelo universo de insatisfação, levou-nos a inferir que resultou mesmo em fracasso.

Assim sendo, partindo do que, os professores, o director adjunto-pedagógico disseram na entrevista consubstanciado com o que observamos no estudo de campo referentemente aos critérios de escolha de temas e seus ministrantes podemos depreender que na escola em estudo em algum momento não se observa os critérios apropriados para tal, uma vez que segundo os testemunhos dos professores e do director adjunto-pedagógico e tendo em conta os resultados das nossas observações apuramos que a maior parte dos temas ministrados nas acções de formação contínua são escolhidos por órgãos alheios à realidade da mesma escola, o que infelizmente até certo ponto pode não ser praticável no processo de formação contínua com vista ao desenvolvimento profissional do professor.

Relativamente à frequência de ocorrência das acções de formação contínua os peritos de educação disseram que estas devem ocorrer sempre e ao longo de todo o percurso profissional do professor, independentemente do local desde que haja condições, como igualmente considera Ferreira (2004) ao afirmar que a formação contínua é um processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento profissional.

Entretanto, apesar dos peritos de educação e Ferreira (2004) tecerem que as formações contínuas devem ocorrer de forma ininterrupta e permanentemente ao longo de todo o exercício profissional do professor, da pesquisa que fizemos, apuramos dos professores e o director adjunto-pedagógico que estas acções na escola em estudo ocorrem trimestralmente, e uma vez a outra de forma esporádica quando necessário, tal como confirmam os depoimentos seguintes: “normalmente ocorrem de 3 em 3 meses essas formações, e por alguma pertinência temos tido algumas esporádicas no âmbito da colaboração nas actividades extracurriculares” (DAP); “existem aquelas que são feitas depois de se descobrir alguma lacuna durante uma assistência de aula de um colega professor, existem as esporádicas, e existem aquelas programadas, planificadas durante as interrupções trimestrais” (P – 3).

Ainda em relação à frequência da realização das acções de formação contínua, importa referir que nesta escola observamos o plano anual de actividades do sector pedagógico, onde verificamos a planificação de três seminários de capacitação pedagógica e algumas assistências de aulas, sem, no entanto, precisar quando decorrerão estas sessões e nem quem será assistido. Contudo durante a vigência da nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de observar a realização de dois seminários de capacitação colectiva, assim como duas sessões de assistência de aulas. Estas ocorreram em trimestres diferentes, ou seja, no primeiro um seminário e uma assistência, e no segundo também. De referir, que no terceiro, não houve nem o seminário nem as assistências de aulas por razões de excesso de trabalho e realização de eleições legislativas e presidenciais, em que muitos professores estavam inclusos.

Tendo em conta a frequência de realização das acções de formação contínua na escola em estudo apresentadas pelos professores e director adjunto pedagógicos e confirmadas pela nossa observação no terreno, importa referir que, a frequência da realização das acções de formação contínua ditas pelos professores e o director adjunto-pedagógico entram em contradição com Ferreira (2004), que diz que estas devem ocorrer no dia-a-dia profissional do professor, assim como se referiram os peritos de educação entrevistados.

O depoimento dos professores e do director adjunto-pedagógico acima, contradiz também o pensamento de Cró (1998) segundo o qual, todo e qualquer fazedor da educação enquanto professor, deve estar em constante busca de conhecimento, deve procurar participar sempre em capacitação com vista a sua actualização. Portanto, para esta autora, não há um período exacto para actualizar o conhecimento, em todo o lugar e a todo o momento desde que haja condição para tal, o professor deve informar-se e formar-se, como igualmente disse o perito de educação – 1, “a formação contínua acontece ou devia acontecer todos os dias e em todos os lugares havendo condições, como meu

trabalho. Eu, ao pegar os meus materiais e vou lendo, vou entrar na internet estou a investigar sobre um certo assunto que vou leccionar, estou numa formação” (PE – 1).

E atinente aos resultados da análise das entrevistas que ilustram a ocorrência das acções formativas trimestralmente e uma vez a outra de forma esporádica, salientamos que ainda durante a pesquisa de campo observamos a ocorrência de outras formas de formação contínua para além dos seminários e assistência de aulas, como igualmente se referiu o perito de educação – 1 ao referir-se das leituras, consultas na internet. De facto, nesta escola observamos que os professores faziam pesquisas na base da internet ou de leituras na biblioteca sobre temáticas ligadas à sua área de trabalho. Além disso, observamos também que os professores iam partilhando informações uns com os outros e entre estes e a direcção, revelando um clima laboral sadio, o que tem permitido uma boa convivência e abertura para solicitação de esclarecimentos uns com os outros sempre que necessário. Nesta ordem de ideias, sobre estas acções de formação contínua que ocorrem informalmente Pacheco e Flores (2000) referem que devem ser consideradas como práticas pedagógicas que levam à profissionalização do professor, visto que elas também sanam as eventuais dificuldades que o professor possa ter ao longo do processo de ensino – aprendizagem.

Portanto, à guisa de síntese no tocante à frequência de realização de acções de formação contínua na Escola Secundária MJN, conjugando os resultados obtidos da análise dos dados das entrevistas, observação com o pensamento de Ferreira (2004), Pacheco e Flores (2000) e Cró (1998) é possível aduzir que nesta escola decorrem formações contínuas formais e informais, sendo que as formais caracterizam-se por seminários de capacitação e assistência de aulas, e as informais, consistem no conjunto das acções praticadas pelos professores, como por exemplo, leitura de livro, consultas na internet, biblioteca, assistência de documentários e conversar entre colegas sobre assuntos profissionais, que contribuam para a eliminação de uma certa lacuna na sua actividade profissional.

Apuramos também deste estudo, que as acções de formação contínua formais nesta mesma escola ocorrem em determinados períodos, ou seja, durante a interrupção lectiva no final de cada trimestre. Mas como Ferreira (2004), Pacheco e Flores (2000) e Cró (1998) incluindo os peritos de educação já se referiram, fica claro que, para a realização de acções de formação contínua, não precisa necessariamente que se aguarde os períodos de interrupção lectiva ou haja uma necessidade pertinente para tal. A formação contínua deve ocorrer sempre que os professores enfrentarem alguma dificuldade, sempre que os professores estiverem em alguma situação que precisem de algum apoio para o contínuo exercício da sua profissão. E é de salientar que com o desenvolvimento das tecnologias existentes hoje, não precisa que seja necessariamente a direcção da escola a projectar a

realização das acções de formação contínua, os professores por si, podem muito bem identificar os seus problemas, conceber uma acção formativa e de seguida propor à direcção a fim de incluir no plano de actividade para a sua implementação. Como dizem Assane, Bonnet e Perez (2016), praticas desta natureza melhoram sem dúvidas o desempenho dos professores, visto que eles ficam em permanente formação contínua, e conseqüentemente desenvolvem-se profissionalmente.

8.2.5. Papel do sector pedagógico e os obstáculos no processo de formação contínua de professores

Para falar sobre o papel do sector pedagógico no processo de formação contínua de professores, entrevistamos o próprio director adjunto-pedagógico da escola e os peritos de educação, onde, o director adjunto-pedagógico disse que, “nós ficamos a frente da organização de todo o processo de formação contínua” (DAP). Complementando a ideia do director adjunto-pedagógico, um dos peritos de educação esclareceu que o director adjunto-pedagógico é o primeiro supervisor de uma actividade escolar, isto porque parte-se de princípio que o pedagógico da escola deve ter uma visão mais ampla e a capacidade de identificar os problemas dos seus colegas e propôr medidas de solução. Assim sendo na opinião do mesmo perito de educação “o director pedagógico tem que ser o impulsionador da formação contínua no sentido de identificar esses problemas todos, organizar o processo de formação dos seus professores que vai versar sobre estes, estes e aqueles conteúdos” (PE-2).

Referindo-se ainda ao papel dos directores pedagógicos no processo de formação contínua de professores realçando o posicionamento do director adjunto-pedagógico e os peritos de educação, Souza, Seixas e Marques (2013) sustentam que em todo o sistema de educação referente a qualquer nível de escolaridade, o sector pedagógico é o coração do processo de ensino – aprendizagem. Neste contexto, analisando as intervenções do director adjunto-pedagógico, peritos de educação e de Souza, Seixas e Marques (2013) percebe-se que a figura do pedagógico é muito importante no processo de formação contínua de professores, visto que, ele é quem directamente lida com os professores e é o responsável por velar todo o processo de ensino – aprendizagem.

Ainda falando do papel do director adjunto-pedagógico o perito de educação – 1 disse que o mesmo, deve ser um agente de mudança, um motivador, alguém que exige e faz com que as coisas aconteçam, alguém que mesmo no meio de dificuldades procura fazer de tudo para que as coisas aconteçam, sendo que, para tal, os pedagógicos devem ser profissionais que conhecem o seu trabalho, profissionais informados, dinâmicos, actualizados e sobretudo com capacidade inovadora, uma vez

que, a sociedade hoje devido à evolução exige dos bons profissionais estas componentes todas. Assim, consubstanciando a opinião do perito de educação – 1, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) referem que o director adjunto-pedagógico é responsável por prestar assistência pedagógico-didática aos professores na sua actividade lectiva. E reforçando ainda a opinião destes pensadores, o RESG (2010) realça que o director adjunto-pedagógico é responsável pela assistência das aulas dos professores, controlo do nível de implementação e cumprimento do programa de ensino, assistência de reuniões dos grupos de disciplina e ainda é responsável por identificar as dificuldades dos professores e propôr o seu aperfeiçoamento pedagógico em caso de necessidade.

Tendo em consideração as opiniões acima dadas pelos peritos de educação e consubstanciadas por Souza (2013), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e o RESG (2010) no concernente ao papel do director adjunto-pedagógico, pode-se perceber que na verdade a figura do director adjunto-pedagógico tem um papel preponderante ao longo de todo o processo formação contínua e, por conseguinte, no desenvolvimento profissional do professor. Isto porque, o decurso do processo de ensino – aprendizagem requer a existência de um professor. Ora, como dizem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), este professor precisa de uma assistência didactico-pedagógica que de acordo com o regulamento do ensino secundário geral é uma das competências do director adjunto-pedagógico, daí que esta assistência constitui uma acção de formação contínua, pelo facto de, a partir dela, poder-se identificar lacunas no professor assistido e sentir-se a necessidade de submetê-lo a uma formação, estando assim a implementar-se o papel do director adjunto-pedagógico e cumprindo-se com uma actividade que visa o desenvolvimento profissional do professor.

Portanto, tendo em conta as reflexões acima expostas em relação ao papel do director adjunto-pedagógico no processo de formação contínua dos professores, pode-se deduzir que num sentido geral, o pedagógico de qualquer instituição de ensino deve ser um profissional com capacidades suficientes para identificar problemas dos seus colegas professores e procurar formas de como conjuntamente resolver e não ser alguém que ostenta a categoria de pedagógico mas que na verdade, não conhece a sua actividade. Deduz-se ainda, que o pedagógico deve procurar ao máximo actualizar-se e informar-se nos mais diversos âmbitos, isto porque, todos os outros professores o vêem como o “*Super-visor*”, ou seja, alguém com capacidade de ver o mais além, alguém que pode ajudá-los a encontrar a solução das dificuldades por eles enfrentadas no decurso do processo de ensino – aprendizagem. Deve ser um profissional com qualidades de trabalhar em equipa e que crie um ambiente de trabalho sadio, como foi possível observar por exemplo na escola em estudo, onde o director adjunto-pedagógico procura ao máximo criar uma boa relação laboral entre ele e os colegas

professores, e ainda entre os professores entre si. O que na sua opinião, tem sido um dos elementos-chave para o desenvolvimento profissional dos seus professores.

No que concerne aos obstáculos enfrentados aquando das acções de formação contínua, o perito de educação – 1 apontou os seguintes: (i) deficiente actividade de supervisão pedagógica por parte dos pedagógicos; (ii) a própria formação dos directores adjuntos-pedagógicos que muitas vezes, são formados numa determinada área, entretanto, acabam assumindo a posição de pedagógico sem pelo menos ter passado por uma capacitação relacionada ao trabalho que vai exercer; (iii) a questão da responsabilidade dos delegados de disciplina que até certo ponto não têm surtido efeitos pelo facto de, para além de apoiarem o director pedagógico que é uma das suas competências de acordo com o RESG (2010) devem também dar aulas em várias turmas sobrecarregando a sua carga horária.

Para além dos obstáculos anteriormente referidos, o perito de educação – 2 disse também que um outro obstáculo, é a maneira como os currículos escolares são desenhados associada ao facto dos mesmos serem elaborados centralmente e baseados numa política de controlo, visto que, esta prática até certo ponto acaba criando monotonia por parte dos professores, isto porque o professor é simples consumista e implementador do que os outros criam, tal como evidencia o depoimento abaixo:

Um dos grandes obstáculos da formação contínua dos professores, eu acho que é em primeiro lugar a forma como também os nossos currículos são feitos. O currículo é centralizado e é um currículo baseado numa política de controlo, e sendo um currículo baseado no controlo, então, todo o processo de formação contínua, visa fazer o controlo da actividade do professor, esse é um dos grandes obstáculos. Se você for a ver, tudo aquilo que é o processo de construção curricular em todo o sistema, no ensino primário, secundário até universitário, você vai notar que o professor recebe tudo já feito, e o professor recebendo tudo já feito não lhe permite, nem ter essa autonomia de dizer *okay*, neste conteúdo eu vou usar por exemplo o livro Y, vou usar material X (PE – 2).

O outro obstáculo de acordo o mesmo perito de educação é o facto de as escolas e os professores pensarem que a formação contínua é somente aquela que simplesmente deve ocorrer num determinado período, como acontece na escola em estudo, onde os professores consideram somente de acção de formação contínua os seminários de capacitação e assistência de aulas. Portanto, partindo da opinião deste perito (P – 2) conjugando-a com a de Pacheco e Flores (2000) segundo a qual mesmo as acções praticadas pelos professores informalmente devem ser consideradas momentos de formação contínua, entendemos que há necessidade de se mentalizar aos professores no sentido de passarem a considerar os momentos de planificação quinzenal, os encontros de grupo de disciplina, as conversas entre colegas abordando assuntos profissionais como momentos sagrados de formação contínua. Esta atitude os ajudará muito a desenvolver-se profissionalmente, visto que, passarão a

levar cada vez mais a sério estes momentos, estando assim continuamente a potenciar-se de conhecimentos, que os levarão a melhorar na sua acção docente na sala de aulas.

Em relação ainda aos obstáculos atinentes ao processo de formação contínua percebemos do director adjunto-pedagógico que um dos principais obstáculos tem sido problemas financeiros. Segundo ele, a escassez de recursos não tem permitido suportar os gastos para a realização destas acções, uma vez que elas têm levado muito tempo de decurso e a escola não possui condições de servir algum mantimento aos professores. E em relação a este obstáculo apontado pelo director adjunto-pedagógico, importa referir que aquando da realização da pesquisa, como já nos referimos, tivemos a oportunidade de observar duas acções formativas colectivas, em que uma durou não menos de três horas e meia, e a segunda atingiu o pico de seis horas.

Entretanto, durante o tempo todo das duas acções de formação, não se serviu nem água, nem alimentação aos participantes. Veja-se que as duas formações tiveram início às 8:00 horas e parte significativa dos professores participantes segundo o que apuramos vêm sem antes tomar o pequeno-almoço sendo obrigados a suportar a fome e sede. Assim, partindo desta realidade por nós observada conjugada com o depoimento do director adjunto pedagógico, pode-se aduzir que na verdade, a falta de condições financeiras constitui de facto um obstáculo no processo da formação contínua, uma vez que, quando a fome aumenta os professores perdem a sua atenção e automaticamente ficam desconcentrados, reduzindo assim a sua capacidade de aprendizagem.

8.3. Supervisão pedagógica na formação de professores

Em relação à supervisão pedagógica na formação contínua de professores, procuramos reflectir sobre a percepção, formas de ocorrência, objectivos e a importância desta acção formativa na profissionalização do professor. A ideia é de ver até que ponto os professores olham as supervisões realizadas nas suas escolas como acções aditivas para o seu desenvolvimento profissional e consequente melhoria da sua prática docente na sala de aulas, uma vez que segundo Alarcão e Tavares (2010) a supervisão pedagógica monitoriza e regula o processo de ensino – aprendizagem na perspectiva de tornar os professores cada vez mais profissionais mediante um acompanhamento por sujeitos capacitados na teoria e na prática e com um acúmulo considerável de experiências no campo da educação.

8.3.1. Percepção e ocorrência da supervisão pedagógica

Neste item, o nosso objectivo foi de compreender a percepção dos nossos entrevistados sobre a questão de supervisão pedagógica, é assim que a partir dos resultados da análise dos dados da entrevista, obtivemos três opiniões semelhantes, das quais, supervisão como acompanhamento dos professores, supervisão como visita de alguém mais experiente e a supervisão como actividade de controlo do processo de ensino – aprendizagem.

A primeira é de alguns professores (P – 1, P – 3 e P – 5) incluindo os dois peritos de educação que a percebem como uma actividade de acompanhamento que os professores vão tendo ao longo do exercício da actividade profissional docente por forma a identificar as dificuldades dos professores e ajudá-lo a melhorar, tal como evidenciam os testemunhos por exemplo de um dos professores e peritos de educação: “trata-se de uma actividade de acompanhamento que acolhe o profissional no sentido de pôr ele a perceber os seus erros e fazer descobrir a ele o que é certo” (P – 1); já um dos perito disse igualmente que: “é o acto do acompanhamento do professor no exercício da sua actividade. É o acto de acompanhamento também de aprendizagem do próprio aluno” (PE – 1).

Em relação a percepção dos entrevistados acima, importa referir que o seu pensamento se enquadra na percepção de Nivagara (2005) que afirma que a supervisão pedagógica consiste em actividades relacionadas com acções de planificação, monitoria e avaliação do processo pedagógico que deve ser feita de forma contínua e sistemática com a finalidade de dar um pertinente acompanhamento aos professores com vista a melhoria do seu trabalho. E na mesma linha de pensamento Pinto, Lapo, Guedes e Trindade (2011) acrescentam que trata-se de um processo de acompanhamento aos

professores feito com espírito de entreatajuda com vista à otimizar a qualidade da acção pedagógica do professor. Portanto, como podemos ver, se conjugarmos as ideias dos professores acima referidos, os peritos de educação com o pensamento de Nivagara (2005) e Pinto, Lapo, Guedes e Trindade (2011), percebe-se que a supervisão pedagógica é uma actividade de acompanhamento aos professores feito por profissionais da educação de forma contínua com vista à optimização e melhoria do processo de ensino – aprendizagem, percebe-se também que este acompanhamento é realizado tendo em conta o espírito de entreatajuda entre os intervenientes.

A segunda percepção obtida é partilhada pelo professor – 2 que afirmou tratar-se de “uma visita que um superior experiente dá a uma escola de forma a ajudar os funcionários dessa escola a melhorar o seu desempenho, o seu funcionamento; é ouvir dificuldades e também dentro das dificuldades procurar formas de superar as dificuldades” (P – 2). Como se pode constatar a definição deste professor encontra enquadramento em Alarcão e Tavares (1987) na medida em que, segundo estes autores, a supervisão pedagógica é uma actividade de apoio aos professores no seu processo de ensino – aprendizagem, onde os professores experientes procuram ensinar os professores mais novos a ensinar com vista à promoção do desenvolvimento profissional dos mesmos professores especialmente aos que ainda estão em iniciação, identificando as suas dificuldades e propondo medidas de colmatação.

Portanto, partindo do fio de pensamento do professor – 2 conjugando com o pensamento de Alarcão e Tavares (1987), percebe-se que apesar do professor – 2 ter-se referido da supervisão pedagógica como sendo “visita de um superior”, por um lado pode ser o caso de tratar-se de visitas de profissionais experientes à uma escola com vista à identificação de dificuldades enfrentadas, seja pela escola assim como pelos professores mais novos com o intuito de ajudá-los a supera-los, melhorando assim o seu desempenho profissional. E por outro lado, o professor – 2, pode ter usado este termo como forma de referir aos supervisores externos que tem vindo à escola usando uma capa pouco comunicativa e com áres de punir aos colegas pelo incumprimento de certos aspectos. Repare-se que aliado a esta realidade o director adjunto-pedagógico chamou os supervisores por “chefes” pelas suas actitudes no acto de supervisão.

A terceira percepção foi partilhada pelo director adjunto-pedagógico e o professor – 6, onde segundo estes, a supervisão pedagógica é uma actividade de controlo feito pelo sector pedagógico aos professores ao longo de todo processo de ensino – aprendizagem, desde a organização das pastas de disciplina, assistência de aulas e o cumprimento do programa e plano de ensino. Esta percepção apresentada pelo director adjunto-pedagógico e reforçada pelo professor – 6 enquadra-se no

pensamento de Nerice (1990) que adverte que a supervisão pedagógica é o serviço de assessoramento de todas as actividades que tenham influência no processo de ensino – aprendizagem que tem por finalidade melhorar o trabalho do professor na escola e na sala de aulas. Esta terceira percepção enquadra-se também ao pensamento de Alarcão e Tavares (2003) segundo o qual supervisionar é ensinar os professores a ensinar, isto porque, constitui uma das atribuições do sector pedagógico de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) prestar assistência pedagógica – didática sempre que necessário aos professores nas suas devidas disciplinas.

Em síntese, das três percepções acima apresentadas sobre a supervisão pedagógica, analisando as opiniões dos professores, director adjunto-pedagógico e peritos de educação entrevistados, corroborando com o pensamento de Pinto, Lapo, Guedes e Trindade (2011), Nivagara (2005), Nerice (1990), Alarcão e Tavares (1987), pode-se perceber a supervisão pedagógica como um processo de acompanhamento, como visita de um profissional experiente, assim como, actividade de controlo da prática de uma dada actividade. E ainda de maneira genérica pode-se depreender como sendo um processo de acompanhamento da actividade docente por parte de um profissional da educação experiente e dotado de conhecimentos sobre a matéria de supervisão visando identificar as dificuldades e/ou as lacunas que os professores têm e ajuda-los a superar com a finalidade de melhorar o desempenho do mesmo professor e conseqüente registo de melhorias e avanços na qualidade do seu profissionalismo. Portanto, pode-se dizer que trata-se de acções que visam potenciar os professores com mais conhecimentos teóricos e práticos no sentido de desenvolve-los profissionalmente, e garantir assim a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

No que tange à forma como tem ocorrido as acções de supervisão pedagógica na escola em questão, os professores e director adjunto-pedagógico disseram que, tem ocorrido dois tipos de supervisão, a interna e a externa, onde, ao nível interno são feitas pela direcção da escola, pelo Conselho Pedagógico e entre professores do mesmo grupo de disciplina, ao passo que, ao nível externo é feita por entidades provenientes dos Serviços Distritais da Educação Juventude e Tecnologia, Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano ou ainda vindo do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

E quanto à maneira como elas ocorrem, os nossos entrevistados, sobretudo professores referiram que estão muito insatisfeitos e agastados com a forma e a atitude que tem caracterizado os supervisores externos, visto que, segundo estes, os têm tratado como réus, incapazes, pequenos e ainda os intimidam com palavras humilhantes e injuriosas que não tem contribuído de forma alguma para o seu desenvolvimento profissional, tal como exteriorizaram alguns professores entrevistados:

“ultimamente, as nossas supervisões pedagógicas são ameaçadoras, vem ameaçar o docente! A supervisão deve trazer elementos que vêm ajudar a melhorar a vida do professor e não que venham pôr a vida do professor em risco. Mas os nossos supervisores colocam o professor como um réu! (P – 1). Na mesma linha de pensamento, revoltado com a atitude e à maneira como os supervisores externos têm agido, o professor – 5 disse ainda que:

Na minha visão, o supervisor deve ser alguém que tenha uma formação nessa área e que venha para ajudar o professor, e não para intimidar, não para fazer o professor se sentir incapaz, reduzido, pequeno, mas sim deve vir e ter a humildade de dizer isto não devia ser assim, deve ser assim. Um supervisor deve ser aquele que vem apoiar o professor, que vem ajudar e não humilhar como acontece aqui e noutras escolas (P – 5).

Partindo das constatações dos professores acima é importante referir que estas atitudes contrariam na totalidade os propósitos da supervisão pedagógica, visto que, de acordo com Alarcão e Roldão (2008) a supervisão surge com a finalidade de apoiar e regular o decurso de uma certa actividade. Ela prepara os profissionais para a actuarem em observância às regras, priorizando o diálogo acolhedor. Para as mesmas autoras, os supervisores são profissionais com experiência em diferentes papéis e devem pautar por um relacionamento plural e multifacetado, devem também ter um autoconhecimento relativo aos saberes e as práticas da sua actividade.

Assim, reflectindo em torno do pensamento acima de Alarcão e Roldão (2008) e relacionando com a forma de atuação dos supervisores externos anteriormente descrito pelos professores da escola em estudo notamos uma autêntica violação daquilo que constitui a essência da supervisão, isto porque nada do que foi referido pelos professores sobre as atitudes destes supervisores corresponde ao que na verdade estes devem ser de acordo com Alarcão e Roldão (2008), por exemplo, estas autoras referem que os supervisores devem pautar pelo diálogo acolhedor, entretanto de acordo com os professores não é o que acontece; as autoras referem que a supervisão é uma forma de apoio com vista à melhoria da actividade dos professores, no entanto, não é o que acontece na escola em estudo, visto que, segundo os professores, estes supervisores aparecem para humilhar, intimidar, incapacitar e reduzir à mesquinhez ao professor.

Referindo-se ainda das atitudes dos supervisores externos, os professores chegaram a compará-los com inspectores, tal como expressou-se o professor – 6:

A supervisão externa é mais inspecção do que supervisão, ou eles acabam confundindo ou misturando os significados. Quando vêm fazer o trabalho saem do local como supervisores e no caminho mudam de capa e passam a inspectores ou juizes e acabam não fazendo o trabalho como deve ser e nem amparando o professor, mas sim sacrificando-o, humilhando-o, pior quando são esses do distrito ou província (P – 6).

Face a abordagem do professor – 6, importa referir que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002) a supervisão pedagógica deve ser uma actividade colegial, colaborativa e de apoio aos professores nos seus locais de trabalho, onde os supervisores abrem-se para apoiar os professores, e estes por sua vez sentem-se à vontade para apresentar as suas dificuldades; e não serem como diz Niquice (2009) juizes que vem para procurar o culpado e sancioná-lo, isto porque, na escola em estudo ao invés dos supervisores aparecerem como aqueles que tende a apoiar para melhoria do processo de ensino – aprendizagem, aparecem com uma atitude negativa e de rejeição, com uma postura desadequada e incorrecta, e que não está para apoiar o professor, se não achar as falhas e sanciona-los.

Neste contexto, partindo do pensamento de Oliveira-Formosinho (2002) e Niquice (2009) e relacionando com o depoimento do professor – 6, verifica-se que o carácter dos supervisores externos acima descrito, infelizmente não contribui em nada para o desenvolvimento profissional dos professores, visto que, segundo o que apuramos, estes supervisores não são abertos e nem criam um ambiente para que os professores se aproximem e apresentem as suas dificuldades, quanto mais os humilham. E como já pudemos acompanhar não é esta a missão e nem deve ser o carácter dos supervisores.

Referindo-se também das supervisões externas, o director adjunto-pedagógico acresceu com alguma reserva facial que, “temos recebido supervisões externas de forma assim espontânea. Estamos a falar de supervisão pedagógica não antecipada ou relâmpago a nível da direcção distrital, provincial da educação e até do ministério, que por vezes trabalham com a secção pedagógica e outras até com professores” (DAP). Mostrando ainda muita reserva em abordar sobre o assunto, o director adjunto-pedagógico acrescentou ainda que, “estas supervisões até que por vezes são boas, mas há vezes que na verdade na verdade deixam a desejar pelas suas atitudes, mas temos aguentado! Fazer oquê, é essa a chefia que temos!” (DAP).

Diante dos pronunciamentos do director adjunto-pedagógico em relação a mesma atitude dos supervisores externos importa referir que de acordo com Ludovico (2007), para que a supervisão pedagógica logre em sucesso é preciso que o supervisor procure criar um clima colegial e/ou salutar entre as partes intervenientes, caso contrário, infelizmente a supervisão deixa de ter o seu verdadeiro sentido e objectivos. Reforçando o pensamento de Ludovico (2007), Niquice (2009) sustenta que, a existência de um ambiente hostil na relação entre as partes integrantes na supervisão pedagógica proporciona a falta de abertura entre eles, o que propicia a geração do medo ou timidez sobretudo aos supervisionandos, para além de gerar um ambiente de falta de confiança mútua.

Neste contexto, partindo do pensamento de Ludovico (2007) e Niquice (2009) e relacionando com o depoimento do director adjunto-pedagógico, verifica-se que o carácter dos supervisores externos acima descrito, infelizmente não contribui em nada para o desenvolvimento profissional dos professores, eles criam um ambiente para que os professores tenham medo deles, não se abram o suficiente para apresentar as suas dificuldades por desconfiarem da reação dos supervisores. E como já pudemos acompanhar não é esta a missão dos supervisores.

Portanto, em forma de síntese, importa aqui referir que, apesar de durante o tempo de estudo de campo não tivermos tido a oportunidade de observar alguma actividade de supervisão externa, comparando as atitudes dos supervisores relatadas pelos professores e pelo director adjunto-pedagógico da escola em estudo com o pensamento de Niquice (2009), Alarcão e Roldão (2008), Ludovico (2007) e Oliveira-Formosinho (2002) que consideram que a supervisão pedagógica deve ser percebida como uma actividade de acompanhamento, assessoramento e provisão do apoio necessário de que os professores precisam para o bom exercício da sua actividade docente, priorizando um relacionamento de diálogo colegial, plural e aconchegante, pode-se depreender que as supervisões pedagógicas externas decorrentes naquela escola não tem ostentado o carácter de formação contínua e nem contribuem para o desenvolvimento profissional do professor, visto que as atitudes destes são totalmente aversas ao carácter e missão dos supervisores de acordo com os autores referenciados, havendo necessidade de se rever pontualmente a forma como tem sido feita esta actividade com vista a produzir na verdade aqueles que são os seus verdadeiros propósitos.

E em relação à supervisão interna, os professores entrevistados disseram que esta, na maioria das vezes acontece mediante a assistência de aulas que a direcção pedagógica faz ou ainda entre professores do mesmo grupo de disciplina. Segundo os professores, esta supervisão tem sido bastante produtiva e ajuda-lhes a melhorar o seu desempenho profissional, tal como ilustra o depoimento de um dos professores:

A supervisão que mais acontece é a interna, essa sim, acontece da direcção da escola para com os professores, que é assistência de aulas. Ao nível da direcção os pedagógicos é que fazem esta supervisão! Depois tem uma supervisão muito interessante que é a supervisão ao nível dos grupos de disciplina, que é a assistência entre os professores da mesma disciplina e tem ajudado muito, diferentemente da externa (P – 4).

Em relação ao decurso da supervisão pedagógica interna naquela escola, o director adjunto-pedagógico verbalizou que:

Nesta escola por exemplo nós estamos organizados por grupos de disciplinas. São programadas as actividades dentro desse grupo de disciplina, depois da programação, vai a fase de execução. O sector pedagógico vai fazendo o acompanhamento do decurso do processo de ensino - aprendizagem assistindo as aulas por grupo de disciplina e depois de cada

assistência há uma sessão de superação onde o professor assistente faz uma radiografia de tudo o que acontece e observa os pontos fracos e fortes do colega” (DAP).

Partindo da visão dos professores evidenciada por exemplo pelo professor (P – 4) e do director adjunto-pedagógico em relação ao decurso das supervisões internas, notamos aqui a pertinência da supervisão entre professores do mesmo grupo de disciplina, esta prática é referida por Gaspar, Seabra e Neves (2012), como sendo uma das melhores formas dos professores ultrapassarem as suas dificuldades visto que, segundo estes autores, este modelo de prática de supervisão pedagógica faz com que os professores assumam de forma livre e directa a sua autoridade de crescimento profissional e execução das suas tarefas profissionais de forma independente e abrindo a possibilidade da cooperação com os colegas que tenham algum domínio da matéria em caso de dificuldades com vista a resolução das mesmas.

Tendo em consideração a visão de Gaspar, Seabra e Neves (2012) que concordam que as supervisões internas são pertinentes para que os professores possam ultrapassar as suas dificuldades importa referir que no local de estudo tivemos a ocasião de observar duas aulas de um mesmo professor, onde para além de verificarmos como tem acontecido, pretendíamos verificar o desempenho deste na primeira e a evolução do mesmo na segunda sessão, onde constatamos que na verdade a supervisão interna ajuda muito na identificação e resolução dos problemas pedagógicos do professor, visto que, observamos que o ambiente criado entre o professor assistido e assistente permite que todos os problemas registados pelo professor assistente durante o decorrer da assistência, sejam assertivamente resolvidos na sessão de superação pedagógica.

Desta feita, levando em consideração os pontos de vista dos autores acima conjugando com os depoimentos dos professores e do director adjunto pedagógico consubstanciado com dados da nossa observação, pode-se inferir que as supervisões internas nesta escola decorrem de forma colegial, e que na verdade estes momentos servem para o desenvolvimento profissional, na medida em que as lacunas identificadas são imediatamente solucionadas e sobretudo pela forma como são feitas as observações e as devidas críticas, o que demonstra um ambiente de trabalho sadio e propício de formação contínua. E como observamos um único professor em dois momentos diferentes, percebemos que relativamente à primeira assistência, este professor melhorou a sua profissionalidade, na medida em que os problemas identificados na primeira assistência foram sanados e na segunda mostrou melhorias. Assim, podemos inferir que aquela primeira assistência constituiu um momento de formação contínua que contribuiu para a desenvolvimento profissional em prol da melhoria do profissionalismo daquele docente, visto que, os problemas que o professor assistido teve na primeira assistência, nesta os tinha limado.

8.3.2. Objectivos e importância da supervisão pedagógica na profissão docente

Falando dos objectivos da supervisão pedagógica os professores disseram na entrevista que esta acção visa identificar problemas, lacunas técnicas nos professores e nos próprios conteúdos que são leccionados e de seguida ajudá-los a ultrapassá-los, melhorando assim as suas actividades e tornando-os cada vez mais profissionais, tal como testemunham os seguintes depoimentos dos professores (P – 1 e P – 4), “trazer elementos que podem ajudar a melhorar o trabalho do profissional” (P – 1); “limar arestas, identificar problemas, lacunas, técnicas do processo de leccionação e em algum momento também nos próprios conteúdos que são leccionados, daí que, a necessidade do supervisor ser alguém que sabe o que vai supervisionar” (P – 4). Partindo dos objectivos aqui apresentados pelos professores, Oliveira-Formosinho (2002) consolida que os objectivos da supervisão pedagógica consistem na identificação e resolução das dificuldades dos professores com vista à melhoria da sua prática docente na escola e na sala de aula em particular. Sendo que para tal, os supervisores devem aplicar técnicas e métodos que motivem os professores na aprendizagem de novas formas de trabalhar.

Sem distanciar-se do pensamento dos professores, o director adjunto-pedagógico acrescentou que as supervisões pedagógicas visam fazer o acompanhamento das actividades dos professores, monitorando todo o processo de ensino – aprendizagem. Nesta mesma linha de pensamento, referindo-se igualmente da supervisão pedagógica como uma monitorização do processo de ensino – aprendizagem, Alarcão e Tavares (2010) sustentam que a mesma é importante no processo de formação contínua por ser uma teoria e prática de monitorização e regulação do processo de ensino – aprendizagem. Assim, na opinião destes autores e Morreira (2010), a supervisão pedagógica objectiva-se a acompanhar e monitorar o processo de ensino – aprendizagem decorrente numa determinada escola com a finalidade de apoiar os professores em caso de necessidade com o fim último de desenvolvê-los profissionalmente.

Por sua vez, os peritos de educação também partilham das ideias dos professores e director adjunto-pedagógico tendo referido que a supervisão pedagógica objectiva-se a perceber o decorrer geral do processo de ensino – aprendizagem, identificando e potenciando os pontos fortes e fracos dos professores. Contudo, disseram também que a supervisão pedagógica objectiva-se ainda a traçar estratégias para ajudar o professor a fazer melhor a sua actividade, permitir o empoderamento do professor na medida em que aumenta a sua capacidade de actuação. Para estes peritos, a supervisão pedagógica visa ainda, detectar dificuldades e potencialidades nos professores e, a partir dessas dificuldades, conceber acções de formação contínua para a resolução dos problemas identificados, tal

como se referiu um dos peritos de educação entrevistados, “a supervisão pedagógica visa detetar dificuldades potencialidades nos professores e a partir dessas dificuldades organizar essas formações. Ela nos permite ter uma sensação do que é que está a acontecer para não nos encontrar desprevenido. Aumentar a capacidade de actuação do professor” (PE – 2).

Esta opinião dos peritos de educação em relação aos objectivos da supervisão pedagógica é sustentada por Alarcão e Tavares (2003), Sullivan e Glanz (2000) e Oliveira-Formosinho (2002) na medida em que, segundo estes toda e qualquer actividade supervisiva objectiva-se ao melhoramento da prática da actividade docente mediante a resolução de problemas identificados nos professores com vista ao seu desenvolvimento profissional.

Portanto, conjugando as opiniões de Alarcão e Tavares (2010) e (2003), Moreira (2010), Oliveira-Formosinho (2002), Sullivan e Glanz (2000) e considerando os depoimentos dos professores, director adjunto-pedagógico e peritos de educação depreende-se que a supervisão pedagógica tem por objectivo fazer o acompanhamento das actividades dos professores identificando problemas seja nos professores assim como nos conteúdos leccionados para de seguida traçar estratégias para ultrapassá-los com vista a potenciar o professor de conhecimentos no sentido de melhorar a sua actividade docente na sala de aulas e conseqüente, desenvolvimento das suas capacidades profissionais.

No que tange à importância da supervisão pedagógica na profissão docente, os professores disseram na entrevista que ela é importante porque permite a identificação dos problemas, das lacunas, das crises profissionais e de seguida ajudá-los a ultrapassar profissionalizando-os mediante à sua submissão em acções de formação contínua. De acordo com os mesmos professores esta profissionalização somente pode ser possível quando feita de maneira colegial, aconchegante e com abertura para ensinar e aprender de ambas as partes, sobretudo por parte do supervisor, como a seguir referiram-se os professores (P – 5 e P – 6), “o professor depois de ser supervisionado claro que ele vai desenvolver suas competências, mas para isso, esta supervisão deve obedecer as regras” (P – 5); “a supervisão que ajuda é aquela onde o professor sente-se que está com o seu mais velho que vai-lhe aconselhar, e não ser como muitas que acontecem com os nossos chefes técnicos dos Serviços Distritais ou Provinciais, que outros nunca estiveram enfrente do aluno mas supervisionam o professor! (P – 6). E sustentando a ideia destes professores, em relação à importância da supervisão pedagógica na profissionalização docente, Morreira (2010) reforça que, a supervisão pedagógica contribui muito para a melhoria da prática docente dos professores principalmente quando a interacções entre as partes é boa e ainda quando as actividades supervisivas são realizadas por profissionais competentes e experientes.

Em relação a estes depoimentos dos professores e Morreira (2010) sobre a importância da supervisão pedagógica na profissionalização do professor, importa referir que durante a nossa pesquisa de campo observamos o decorrer de duas acções de supervisão pedagógica internas onde constatamos que os intervenientes (o professor assistido e o assistente) tratam-se com respeito e cordialidade. Observamos no momento da superação pedagógica que o professor assistente faz os seus reparos iniciando pelo aspecto onde o professor esteve bem aconselhando a continuar assim, como foi por exemplo o uso do meio natural dos alunos para exemplificar as matérias, e depois, de forma cordial falou dos aspectos onde o professor não esteve bem na aula, onde observamos igualmente que o professor supervisionado ficou feliz pelas observações feitas tendo assinado sem receio algum a ficha de assistência de aulas, comprometendo-se a melhorar os aspectos negativos.

Relativamente ainda à importância da supervisão pedagógica, os peritos de educação (PE – 1 e PE – 2) disseram que quando a supervisão pedagógica acontece regularmente é uma mais-valia na actividade docente, uma vez que o professor precisa de estar constantemente actualizado, daí que, para estes peritos, o supervisor é uma figura que consegue ver o que vai bem, o que não vai e a partir desta visão programar acções para a formação de professores com vista a resolução dos problemas identificados.

Assim, tendo em conta o ponto de vista dos peritos de educação acima referenciados, Oliveira-Formosinho (2002) afirma também que, a renovação e/ou actualização pedagógica somente pode ser possível quando o profissional beneficiário se predispôr a aprender e a aprender a aprender de forma constante, daí que a regularidade da realização das acções de formação contínua depende em parte da disponibilidade dos professores, e estes por serem os implementadores do processo de ensino – aprendizagem devem incondicionalmente mostrarem-se disponíveis para a renovação pedagógica, visto que, estas práticas, os ajudam a melhorar as suas práticas docente na sala de aulas.

Ainda em relação à importância da supervisão pedagógica na profissionalização do professor, Alarcão e Tavares (2010) reforçam que a supervisão pedagógica é um processo importante na formação contínua do professor uma vez que trata-se de acções formativas onde um profissional experiente, informado e conhecedor dos segredos da profissão, orienta outros profissionais, no seu desenvolvimento profissional e humano. Neste contexto, partindo do ponto de vista destes autores incluindo Oliveira-Formosinho (2002) entende-se que, para que um supervisor actue no sentido de desenvolver profissionalmente o seu supervisionando deve ter competência, ser conhecedor da matéria a supervisionar, estar disponível para aprender e aprender a aprender, e ainda estar disponível para ensinar e ensinar a ensinar.

Em síntese, partindo das opiniões dos nossos entrevistados, os dados da nossa observação e consubstanciados pelo pensamento de Alarcão e Tavares (2010), Moreira (2010) e Oliveira-Formosinho (2002) percebe-se que, a supervisão pedagógica constitui uma modalidade muito importante para a concretização do processo de formação contínua e conseqüente desenvolvimento profissional do professor na medida em que ela quando bem-feita permite o diálogo e a análise de opiniões entre as partes integrantes, permite que haja uma interacção e uma aprendizagem reciproca, sendo que para tal, os supervisores devem ser bons profissionais, profissionais qualificados e ricos de experiências na área em que vão trabalhar, para além de serem também assertivos.

8.4. Desenvolvimento profissional do professor

Nesta quarta categoria referente ao desenvolvimento profissional do professor, discutimos os resultados obtidos da análise de dados confrontando-os com o pensamento de autores como Queiroga (2015), Garcias (2013), Formosinho (2009), Guskey (2002), Day (2001), e Schon (1991) em relação a percepção do próprio desenvolvimento profissional do professor suas formas e objectivos. Falamos também dos factores que influenciam no processo de desenvolvimento profissional do professor e ainda da relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional do mesmo professor.

8.4.1. Percepção e objectivos de desenvolvimento profissional do professor

Questionados sobre a percepção atinente ao desenvolvimento profissional do professor, os professores disseram que entendem-na como a busca e ou aquisição de novos conhecimentos mediante a participação em acções de formação com o objectivo de ter o domínio da sua profissão com vista a exercê-la de forma segura, integral e autónoma, tal como evidenciam por exemplo as transcrições das seguintes entrevistas: “é a busca e aquisição de novos conhecimentos” (P – 2); “é tornar um individuo completo, com uma formação integral; seria dotar o profissional de ferramentas que permitem a ele ser um individuo profissional, completo, seguro e autónomo” (P – 4).

Ora, tendo em conta o fio de pensamento dos professores acima, Queiroga (2015) afirma que, quando se fala do desenvolvimento profissional do professor trata-se do conjunto de estratégias usadas pelos profissionais da educação para resolução dos problemas inerentes à sua profissão. Neste contexto, podemos inferir que o desenvolvimento profissional do professor consiste no conjunto dos diversos meios, métodos, técnicas e potencialidades usados pelos professores no sentido de ultrapassarem as suas limitações e fazer com que se apropriem de novas competências por forma a melhorar o processo de ensino – aprendizagem.

Assim, referindo-se ainda do desenvolvimento profissional do professor, Formosinho (2009) diz tratar-se do processo pelo qual o professor adquire conhecimentos de forma contínua para a melhoria das suas práticas profissionais objectivando-se à promoção de mudanças educativas. E no mesmo limiar o director adjunto-pedagógico da escola disse também que na sua percepção, o desenvolvimento profissional do professor refere-se ao preenchimento do vazio que o professor possa ter na medida em que o mesmo professor vai crescendo profissionalmente. Posto isto, partindo da opinião dos professores, do director adjunto-pedagógico consubstanciados por Queiroga (2015) e

Formosinho (2009) e ainda inspirando-se em Day (2001) pode-se entender que uma das formas, se não mesmo a principal que o professor tem para desenvolver-se profissionalmente é apostar em acções de formação contínua que pode ser de forma individual ou colectiva ou ainda formal ou informal, mas, tendo sempre em atenção as condições existentes, o meio, os objectivos e a realidade dos próprios professores, da escola, dos alunos e da comunidade em geral.

Por sua vez, os peritos de educação entrevistados disseram que o desenvolvimento profissional do professor consiste no aperfeiçoamento das suas atitudes, comportamentos, conhecimentos, formas de trabalhar, aquisição de novas práticas profissionais e sobretudo das experiências que este vai tendo ao longo do exercício de toda a sua profissão, como confirmam os discursos seguintes: “o desenvolvimento profissional consiste na melhoria do desempenho como profissional, visto que há desenvolvimento profissional quando o professor aperfeiçoa as suas atitudes, o seu comportamento, os seus conhecimentos e os seus modos de trabalho com o aluno e com a sociedade” (PE – 1); “consiste na aquisição de práticas profissionais e de conhecimentos científicos e práticos e as experiências que vou acumulando ao longo da minha actividade profissional isso, faz com que haja o desenvolvimento profissional” (PE – 2).

A percepção dos peritos de educação acima em relação ao desenvolvimento profissional do professor como aperfeiçoamento de atitudes, conhecimentos, formas de trabalhar é igualmente sustentada por Day (2001) ao referir que, nos dias actuais, o ensino exige que os profissionais de educação, especificamente os professores se empenhem cada vez mais em prol do seu desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua carreira profissional, e, para que isto aconteça é necessário que estes professores tenham oportunidades de participar em diversas acções formativas de carácter formal ou informal, colectivas ou individuais que tenham a ver com a revisão, renovação pedagógica e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção como professores profissionais.

Portanto, durante o nosso estudo de campo, procuramos perceber de facto como acontece o processo de desenvolvimento profissional dos professores na escola em estudo, onde observamos a participação dos professores em acções de formação contínua desde assistência de aulas, participação em seminários de capacitação. Nestas acções formativas, os professores vão apresentando as suas dificuldades sobre a sua profissão docente e entre eles vão ajudando-se uns aos outros a sanar as suas preocupações. Observamos os professores a servirem-se dos meios tecnológicos da escola e individuais e ainda da biblioteca para aquisição e actualização de informações de forma a desenvolverem-se profissionalmente. Todavia, observamos que um dos grandes problemas por exemplo nos seminários de capacitação é o facto das temáticas abordadas, por vezes, não adequar-se

às reais dificuldades dos professores por serem centralmente decididas e os professores serem meros consumistas. Esta prática, não há dúvidas que não tem ajudado no desenvolvimento profissional do professor havendo necessidade da sua revisão, de maneiras a que passem a insidir sobre as reais lacunas dos professores beneficiários, sendo que, para tal, os conceptores, organizadores e implementadores devem ser profissionais que conhecem as reais dificuldades dos professores, da escola, dos alunos e da comunidade.

Algo não menos importante a referir é que, observamos também que os professores usam o diálogo entre eles como forma de desenvolverem-se profissionalmente, isto porque observamos de forma constante os professores a fazerem-se consultas uns aos outros sobre determinadas matérias e sobretudo em relação às contradições existentes nos livros das diferentes editoras. Apuramos igualmente que existem professores a frequentarem cursos de longa duração nas universidades como forma de elevar o seu capital científico e conseqüentemente melhorar a sua prática profissional.

Como se pode deprender dos depoimentos dos entrevistados acima (professores, director adjunto-pedagógico e peritos de aducação) de forma geral revelam que o desenvolvimento profissional do professor é o conjunto das aquisições e actualizações dos conhecimentos por parte destes profissionais com vista ao aperfeiçoamento e domínio do seu trabalho através das experiências das novas práticas profissionais que vão tendo. Portanto, esta percepção dos nossos entrevistados enquadra-se na visão de Queiroga (2015) ao definir o desenvolvimento profissional do professor como o conjunto de estratégias usadas pelos mesmos professores para a resolução dos problemas que vão enfrentando ao longo da sua profissão apropriando-se de novas competências e utilizando-as, por forma a melhorar o processo de ensino - aprendizagem e ainda os resultados escolares dos alunos.

O pensamento dos nossos entrevistados, para além de condizer com o pensamento de Queiroga, encontra sustento também em Day (2001) e em Formosinho (2009) ao afirmarem que o desenvolvimento profissional do professor compreende um processo através do qual os professores reveem, renovam e ampliam de forma individual ou colectiva e de forma formal ou informal, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino.

Em síntese, partindo das ideias dos professores, do director adjunto-pedagógico, dos peritos de educação entrevistados e dos autores acima citados pode-se compreender que o desenvolvimento profissional do professor é o conjunto de experiências que estes profissionais de educação vão tendo influenciados pelo tempo de trabalho e pela participação em acções de formação contínuas com vista a tornarem-se profissionais íntegros, completos e autónomos tendo em conta as componentes teóricas, técnicas e morais para a melhoria da sua prática docente e conseqüente processo de ensino –

aprendizagem e ainda dos resultados escolares. Pode-se compreender também que o desenvolvimento profissional do professor na escola em estudo é concretizado mediante participação dos professores em acções de formação contínua colectivas e individuais assim como de formações formais e informais. Finalmente compreende-se também deste estudo que, para que as formações contínuas realizadas nas escolas desenvolvam profissionalmente o professor, os propósitos, os objectivos devem ter em conta a realidade da escola, dos professores, dos alunos e da comunidade em geral.

Relativamente aos objectivos do desenvolvimento profissional do professor, apuramos dos professores, director adjunto-pedagógico e peritos de educação que este objectiva-se a preparar os professores actualizando-os com conhecimentos que o levem ao domínio da sua profissão permitindo-o a saber ser, estar e fazer por forma à exerce-la com maior competência com vista a garantir uma formação profícua às gerações vindouras. Apuramos também que o desenvolvimento profissional proporciona ao professor conhecimentos de forma evolutiva para que o mesmo possa agir correctamente e em pé de igualdade com os outros professores profissionais, como confirmão os seguintes enxertos: “o objectivo é de formar indivíduos actualizados com premissas básicas do domínio da sua profissão para saberem ser, saberem estar, e saberem fazer” (P – 4); “evoluir profissionalmente o professor; dotá-lo de conhecimentos suficientemente aceites de estar em condições de discutir em pé de igualdade com o mundo; garantir uma formação sólida das novas gerações vindouras” (DAP).

Assim, partindo da opinião acima apresentada pelos entrevistados sobre os objectivos do desenvolvimento profissional, Guskey (2002) sustenta que o desenvolvimento profissional do professor impulsiona mudanças nas práticas docente, mudanças essas, que são concretizadas graças à preparação dos professores por meio da actualização dos seus conhecimentos e domínio da sua profissão. Neste contexto, à luz do pensamento de Schon (1991) o desenvolvimento profissional do professor constitui uma das principais condições para que o professor responda as novas problemáticas e desafios impostos pela sociedade. E para que isto seja possível, o professor deve através dos conhecimentos e capacidades que vai adquirindo ao longo do seu desenvolvimento profissional produzir novos saberes e novas técnicas tendo em conta o contexto em que ele se encontra que lhe vão permitir a exercer a docência com profissionalismo, zelo e competência.

Portanto, conjugando as ideias de Guskey (2002) e Schon (1991) com os resultados obtidos da análise de dados das entrevistas e observação é possível inferir que os objectivos do desenvolvimento profissional do professor resumem-se na actualização constante dos conhecimentos dos professores, a

aquisição de novas técnicas e métodos de modo a que os beneficiários executem o processo de ensino – aprendizagem com a devida competência e garantam a boa formação dos aprendentes.

Pode-se igualmente inferir que a partir dos conhecimentos, técnicas, métodos adquiridos nas acções de formações contínuas, criam-se mudanças na acção prática dos docentes na sala de aulas, nos resultados obtidos pelos seus alunos ao longo processo de ensino – aprendizagem e ainda naquilo que constitui a maneira como se concebe o mesmo processo de ensino – aprendizagem. Portanto, estes objectivos de acordo com o nosso estudo fazem-se sentir no local em estudo, uma vez que a observação feita, permitiu-nos constatar que muitos professores que participam em acções de formação contínua estão profissionalmente desenvolvidos, visto que demonstram domínio do seu trabalho e o executam com zelo e competência, como também referiu-se o grupo focal ao considerarem que os seus professores dão bem as aulas e principalmente aqueles que participam em acções de formação contínua e ainda dedicam-se à causa docente.

8.4.2. Factores influentes no desenvolvimento profissional dos professores

Nesta subcategoria, pretendíamos perceber que factores influenciam o processo de desenvolvimento profissional da profissão docente especialmente na escola em estudo.

E de acordo com os professores entrevistados, as políticas educativas constituem um dos principais factores que influenciam o seu desenvolvimento profissional, visto que, estas políticas são responsáveis em determinar como deve ser feita a afectação dos professores como referiu-se por exemplo, o professor – 2 que, “as políticas educativas devem ser bem traçadas! Por exemplo, o professor ser afecto de acordo com a zona onde ele vive ou bairro, isto ajudaria o próprio professor, diminuiria as despesas” (P-2). Ainda segundo os mesmos professores, as políticas educativas são responsáveis em atribuir ao professor o poder de apresentar os verdadeiros resultados dos alunos sem que tenha receio de represálias por parte dos órgãos superiores, como verbalizou o professor - 3 “por exemplo o professor dá aulas e avalia os alunos, e no final por causa dessa coisa de política de percentagem fazem transitar até alunos que não estão em condições! Isto desmoralizar ao professor a desenvolver-se profissionalmente porque os alunos sabendo como não, passam” (P – 3).

Relativamente a este assunto Flores et al. (2009) referem que o sucesso de todo e qualquer sistema de educação depende essencialmente das políticas educativas desse governo, visto que, é nestas políticas onde o governo espelha que tipo de educação, de professor, de aluno, de produto pretende

ter como resultado do processo da educação, tal como também referiram-se os peritos de educação no a seguir depoimento de um deles:

As políticas de educação são um dos principais factores visto que são elas que determinam o tipo de professor que queremos ter. Por isso, ao se traçar deve-se ter em conta o próprio contexto escolar, a formação do professor, a cultura académica que teve, a sua personalidade, a sua área de formação em relação ao meio em que está, os recursos disponíveis. Estas componentes todas vão ditar o desenvolvimento profissional do professor (PE – 1).

Querendo ainda frisar a questão das políticas educativas como um dos principais factores que influencia no desenvolvimento profissional do professor, o professor – 4 inspirando-se nos ideais de Jorge Ferrão¹¹ sustentou que:

As políticas educativas influenciam muito no desenvolvimento profissional, visto que, o ministro Ferrão, dizia que vamos pagar os professores por competências, vamos dar bónus os professores por competências, isto seria bom porque haveria esforço nos professores, mas infelizmente com a saída dele, nada mais aconteceu, permaneceram as antigas políticas onde, se você não tem tantos anos você não merece, se você não tem nível X, você não merece. Agora todo o mundo está a procura deste nível, todo o mundo está a procura de muito mais do que capacidades, todo o mundo está a procura de satisfazer as políticas educativas para o seu bem-estar (P – 4).

Face ao pronunciamento deste professor importa referir que Garcias (2013) adverte que de facto quando falamos sobre a questão de desenvolvimento profissional as atenções todas viram-se essencialmente às políticas educativas existentes, as motivações para o bom exercício de qualquer profissão é o ambiente do trabalho, o salário, a autonomia, os incentivos, as oportunidades de crescimento profissional, e de acordo com o professor – 4 consubstanciado por Garcias (2013) tudo isto encontra-se espelhado nas tais políticas, é por isso que, na verdade elas influenciam bastante no desenvolvimento profissional do professor.

Partindo das opiniões acima apresentadas pelos professores, director adjunto-pedagógico e os peritos de educação conjugadas com o pensamento de Garcia (2013) e Flores et al. (2009) pode-se entender que na verdade as políticas educativas constituem um dos principais factores que influencia todo o processo de formação e desenvolvimento profissional do professor. Isto porque, é em função destas mesmas políticas que são definidas as directrizes que norteiam todo o processo de ensino – aprendizagem. Por esta razão, é recomendável que, ao elaborar-se as políticas educativas tenha-se em conta a autonomia e liberdade do professor em conduzir à vontade a sua actividade docente, a questão das recompensas que não só deve resultar dos graus académicos e anos de experiência, mas também das competências e resultados práticos demonstrados pelo professor, deve-se ter em consideração também as condições próprias dos professores, desde a sua formação profissional, sua vida social, o tipo de alunos e/ou sociedade a quem o sistema de educação vai servir.

¹¹ Um dos antigos ministros da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique entre os anos 2014 e 2019.

E falando das condições próprias dos professores, os resultados da análise de dados colhidos dos professores e director adjunto-pedagógico e peritos de educação revelam que estas, constituem um outro grande factor que influencia no desenvolvimento profissional dos professores. Na opinião destes entrevistados, qualquer profissional somente poderá exercer bem a sua profissão quando tiver boas condições sociais e profissionais, caso contrário infelizmente não há como desempenhar profissionalmente a sua profissão. Nesta ordem de ideias, partindo da concepção dos professores e director adjunto-pedagógico e peritos de educação, Queiroga (2015) e Day (2001) reforçam que enquanto as condições próprias do professor não estiverem satisfeitas não é possível que haja desenvolvimento profissional, sejam elas pessoais e/ou individuais, profissionais e organizacionais.

Referindo ainda sobre a influência que a satisfação das condições próprias do professor tem no processo de desenvolvimento profissional do professor, Flores et al. (2009) acrescentam a opinião de Queiroga (2015) e Day (2001) acima exposta sustentando que a motivação intrínseca, relações interpessoais, subida na carreira/ compensação económica e competências sociais e afectivas constituem elementos determinantes na satisfação das necessidades pessoais do professor, e conseqüentemente o desenvolvimento profissional do mesmo professor, visto que, satisfeitas estas componentes o professor fica em condições de exercer a sua profissão com profissionalismo e competência, o professor sente-se à vontade para submeter-se à diversas acções com vista ao seu desenvolvimento profissional.

Portanto, partindo do ponto de vista dos professores, director adjunto-pedagógico e peritos de educação, conjugando com as opiniões de Queiroga (2015), Flores et al. (2009) e Day (2001) depreende-se que na verdade, as condições sociais e profissionais vividas pelos professores influenciam muito no desenvolvimento profissional, porque como diziam os entrevistados e os autores aqui referenciados, enquanto o professor não estiver bem socialmente, de modo algum pode lograr sucesso a nível profissional. Neste contexto, para que o professor possa desenvolver-se profissionalmente sem dificuldades, consideramos ser importante que haja um equilíbrio entre a sua vida profissional e pessoal, afinal o professor para além de profissional é pessoa e tem suas necessidades, em que o seu bem-estar depende na maioria das vezes da satisfação destas necessidades. Além disso, o professor é responsável de uma família que constituem componentes do seu ser e que deve dar a devida atenção, e é indiscutível que se esta sua parte pessoal não está satisfeita, a componente profissional nunca será eficazmente implementada.

Em relação à disponibilidade de recursos humanos e materiais como factores influentes no processo de desenvolvimento profissional dos professores, os resultados da análise de dados provenientes das

entrevistas mostram que, para o exercício da profissão docente os materiais didático e/ou de consulta constituem ferramentas indispensáveis para tal, como referiu-se por exemplo o professor – 6 sobre a importância da sala de informática e biblioteca existentes na escola, “a disponibilidade de recursos materiais, ajuda também na profissionalização do professor, posso falar por exemplo dos computadores na sala de informática, dos mapas ilustrativos que nós temos na biblioteca e livros, tudo isto ajuda o professor na sua profissionalização e no seu trabalho profissional” (P – 6).

Diante dos resultados da análise dos dados acima referidos sobre a importância dos recursos materiais, Garcia (2013) sustenta que a disponibilidade de recursos humanos e materiais na escola contribui muito na formação e actualização continuada dos professores e seu consequente desenvolvimento profissional, isto porque o professor serve-se destes materiais para enriquecer os seus conhecimentos e complementar a explicação das suas aulas. E face à esta realidade, observamos a quando da pesquisa de campo na escola em estudo a presença de muitos professores na sala de informática e na biblioteca servindo-se dos meios existentes para a preparação de suas aulas, estando deste modo a desenvolver-se profissionalmente.

Falando sobre o impacto da falta dos recursos materiais (didático) como um dos factores influentes no processo de desenvolvimento dos professores, Flores et al. (2009) referem que a falta de condições de trabalho, a escassez de recursos e dificuldades no trabalho em equipa influenciam negativamente no desenvolvimento profissional do professor. Segundo estes autores, se pretendemos que os professores desenvolvam-se profissionalmente, deve haver disponibilidade de recursos, materiais e humanos, como por exemplo o professor – 3 verbalizou exemplificando o que tem acontecido na escola estudo:

A existência de recursos humanos e materiais, é muito importante! É o caso desta escola, temos problemas de laboratório de Química, Biologia, Física! E como é que o professor de Física, de Química vai fazer suas experiências? Primeiro é que, nem há-de precisar de ler sobre experiências Químicas, Biológicas, Físicas, porque não tem um laboratório e nem material, e a falta disto, periga o desenvolvimento do professor (P – 3).

E ainda no concernente ao mesmo aspecto, da influência da indisponibilidade de recursos materiais (didáticos) no desenvolvimento profissional do professor confirmamos tal facto na escola em estudo ao observarmos que o professor de Química por exemplo, enfrentava algumas dificuldades para explicar certas temáticas que para a sua concretização precisava de uso de instrumentos laboratoriais, mas que infelizmente o laboratório da escola não está equipado. Tanto é que numa das nossas idas à escola para a colecta de dados, deparamo-nos com alunos levando em suas malas escolares materiais e produtos como açúcar, área, garrafas de água, diesel e refresco para serem usados para explicar e exemplificar a diferença entre misturas heterogéneas e homogéneas.

Em síntese, conjugando os resultados da análise de dados advindos das entrevistas consubstanciados com os dados advindos da nossa observação e o pensamento de Garcia (2013) e Flores et al. (2009) depreende-se que o desenvolvimento profissional dos professores é também influenciado pela existência de recursos materiais dos quais o professor serve-se para o bom exercício da sua actividade docente, e que sem os quais, infelizmente o professor pode não se desenvolver profissionalmente e consequentemente a sua prática docente não ser das melhores.

O último factor indicado pelos entrevistados como influente no processo de desenvolvimento profissional do professor sobretudo, é a existência de lideranças, estrutura e cultura organizacional democrática, e de acordo com os professores é isto que tem caracterizado a direcção da escola em estudo, isto porque, segundo os mesmos professores os gestores da escola em estudo tem motivado os seus colaboradores a estudar, ainda que de forma incipiente, por vezes incluí-os no processo de tomada de decisões, além de facilitarem os processos administrativos, tal como evidencia o excerto abaixo do professor – 5:

A liderança organizacional!!! Ahhh essa sim! Agente se sente que estamos num ambiente de trabalho bom e isso facilita o nosso desempenho. Graças a Deus nós temos uma boa estrutura organizacional [riu-se]! E como sabe, uma boa estrutura gestora deixa o professor mais aberto e consequentemente ele melhora o seu desempenho porque os nossos dirigentes colaboram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Aqui deixam os professores estudar, se eu quero empréstimo no banco não dificultam nada, quando há formações, sou contemplada, estou a desenvolver ou não!? Claro, estou! (P – 5).

O testemunho acima apresentado pelo professor – 5 referente a estrutura organizacional da escola em estudo, revelam o verdadeiro ambiente vivido naquela escola, visto que, durante a realização do estudo de campo, observamos naquela escola um bom clima de trabalho, a direcção organizacional atende os anseios legalmente instituídos dos seus professores e os inclui no processo de tomada de decisões (embora de forma incipiente, como disse um dos entrevistado), os professores trabalham à vontade, existem muitos professores a estudar em diversas universidades, não a conta da escola, mas a escola só o facto de não colocar obstáculos, antes pelo contrário motiva-los e proporcionar condições para tal efeito ilustra que estão interessados no desenvolvimento profissional dos seus quadros. E relativamente a este último factor, Garcia (2013) reforça que a cultura organizacional existente numa escola pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento profissional dos seus colaboradores, visto que a entidade gestora de uma dada organização é determinante nos processos de formação autónoma, de colaboração e de supervisão profissional. Sustentam a mesma opinião Flores et al. (2009) ao salientarem que, a existência de uma liderança democrática forte, autónoma para tomar decisões, e ainda a própria organização da escola, a existência de trabalho em equipa contribuem muito para o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, partindo dos resultados da análise de dados das entrevistas e das observações por nós feitas conjugando com as ideias de Garcia (2013) e Flores et al. (2009) compreende-se que a existência de uma estrutura e cultura organizacional democrática numa escola contribui bastante para o desenvolvimento profissional do professor, visto que, em escolas onde se faz sentir estes ambientes os professores e outros colaboradores estão à vontade com as suas lideranças e não têm problemas de apresentar as suas dificuldades ou pedir apoio na resolução de seus problemas. Por exemplo, na escola em estudo, foi possível constatar a existência de um clima laboral salutar pela satisfação dos professores com a sua estrutura organizacional, que tem os motivado a estudar, incluído-os no processo de tomada de decisões, além de facilitar os processos administrativos sempre que necessário.

Compreende-se também da conjugação das ideias dos entrevistados e de Garcia (2013) e Flores et al. (2009) que, a inclusão dos professores no processo da gestão escolar é um factor muito importante para o seu desenvolvimento profissional, dado que, até certo ponto, atribui-lhes alguma responsabilidade, visto que, ele passa a sentir-se comprometido com as decisões tomadas, e assim, ele já não faz as coisas por uma obrigação, mas sim porque sabe que faz parte das consequências do resultado das tais decisões.

8.4.3. Relação entre a formação contínua e desenvolvimento profissional de professores

Relativamente a relação existente entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor, os resultados da análise dos dados leva-nos à percepção de que entre estas duas componentes existe uma relação de dependência, na medida em que o desenvolvimento profissional do professor está condicionado à sua participação em diversas acções de formação contínua, tal como esclareceram os professores (P – 3 e P – 5), o director adjunto-pedagógico e o perito de educação:

Não há desenvolvimento profissional sem formação contínua, sem supervisão. Isso quer dizer que o desenvolvimento profissional depende das formações contínuas porque você se não tem capacitações contínuas para sanar as dificuldades que você tem na sala de aulas ou durante a profissão de docência, então, você não desenvolve profissionalmente, porque continuará com as mesmas dificuldades (P – 3).

Ainda no mesmo fio de pensamento do professor – 3, o professor – 5 sustentou que “há sim uma relação de dependência, porque a formação contínua seria aquele pauzinho que nos pica ‘acorda não adormece’!” (P – 5). E no mesmo diapasão destes professores, o director adjunto-pedagógico consolidou que entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional há uma relação de dependência! Porque se por exemplo um grupo de disciplina traça uma formação para superar uma

dada unidade e a mesma é superada, então os professores que dela se beneficiaram automaticamente estão profissionalmente desenvolvidos graças à essa formação contínua. Olhando esta vertente de superação das dificuldades na base de formações em grupos de disciplina, Boavida e Pontes (2002) sustentam que o diálogo, o trabalho colaborativo e a confiança entre os intervenientes de uma acção de formação contínua são muito importantes no processo de desenvolvimento profissional, é por isso que de facto há mesmo uma relação de dependência entre estas componentes.

E finalmente, corroborando da mesma perspectiva dos informantes acima, os peritos classificaram a formação contínua como sendo o caminho certo e “arma certa” para o desenvolvimento profissional dos professores, tendo um deles dito que:

Quanto mais haver formação contínua maior espera-se que haja o desenvolvimento profissional dos professores. Os professores formam-se, fazem trabalhos em equipa e desenvolvem actividades com alunos desta e daquela natureza, isso no fim acaba, vai consumir-se em desenvolvimento contínuo vai melhorar o desempenho do professor. Toda a formação concorre para o desenvolvimento do professor. A formação continua, é para mim a arma mais forte que o Estado tem, a possibilidade mais forte que o Estado tem de melhorar a vida profissional dos professores (PE – 1).

Portanto, segundo os entrevistados acima consubstanciados por Boavida e Pontes (2002), não basta que um profissional tenha a sua formação inicial e o exercício da profissão para ser profissional, é preciso que o mesmo, procure ao máximo participar em acções de formação contínua proporcionadas pela escola, grupo de professores ou ainda de forma individual, sejam elas de curta, média ou longa duração, formal ou informal, com vista ao seu desenvolvimento profissional, assim como Imbernón (2004) considera que a questão do desenvolvimento profissional do professor, não se deve de forma alguma colocar em prática sem que haja ou se olhe na formação. Isto porque, este processo de desenvolvimento profissional significa reconhecer o carácter profissional do professor e a existência de um espaço onde o mesmo professor possa exercê-lo com zelo e competência com vista à boa aprendizagem dos alunos.

Assim, partindo das opiniões dadas pelos professores, pela direcção pedagógica da escola e pelos peritos de educação conjugadas com a opinião de Formosinho (2009) segundo a qual o desenvolvimento profissional do professor é um processo através do qual o professor adquire conhecimentos de forma contínua para a melhoria das suas práticas profissionais com o objectivo de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades, pode-se deprender que existe sim uma relação de dependência entre estas duas componentes, uma vez que, um profissional somente pode desenvolver-se profissionalmente quando actualiza, quando procura elementos aditivos que irão potenciar a sua aplicabilidade profissional com mérito e competência. E por sua vez, esta aplicabilidade incidirá sobre os resultados da aprendizagem dos seus alunos, suas

famílias e a comunidade, que são os maiores beneficiários dos produtos resultantes das acções de formação tendentes ao desenvolvimento profissional. Por isso, é muito importante que seja uma preocupação do próprio professor, da escola, dos alunos, pais e encarregados de educação e de toda a comunidade a participação dos professores em acções de formação contínua com vista ao seu desenvolvimento profissional do professor.

8.5. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor

Depois de discutirmos os resultados sobre a questão da profissionalidade do professor que foi a nossa primeira categoria de análise, a formação contínua que foi a nossa segunda categoria, a questão da supervisão pedagógica, nossa terceira categoria e o desenvolvimento profissional que constituiu a nossa quarta categoria, passamos agora à nossa quinta e última categoria, onde discutimos os resultados da análise dos dados relativos ao contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor que constitui a base central deste estudo. Os dados aqui discutidos resultaram das opiniões dos professores, do director adjunto-pedagógico, dos peritos de educação e do grupo focal constituído por seis alunos leccionados por professores que já se beneficiaram de acções de formação contínua, e à semelhança das outras categorias, esta discussão consistirá na conjugação dos resultados da pesquisa (entrevistas e observação) com o pensamento de autores devidamente mencionados no referencial teórico deste trabalho que reflectem sobre esta temática, e posteriormente apresentamos a nossa percepção.

8.5.1. Importância da formação contínua na vida profissional dos professores da Escola Secundária MJN

Neste item tendo em conta que pretendíamos perceber a importância da formação contínua na vida profissional dos professores da Escola Secundária MJN, questionamos somente aos professores, director adjunto-pedagógico e o grupo focal.

E de acordo com os professores, a formação contínua tem uma grande importância na vida profissional do professor porque as acções de formação contínua constituem os meios e caminhos certos para aquisição e actualização dos conhecimentos, das técnicas e dos métodos por si usadas no processo de ensino – aprendizagem, tal como referiu-se o professor – 3 que desde que ingressou para a educação (há mais 17 anos) nunca tinha estado em uma sala de aulas, mas que quando chegou a vez de assim ser, foi complicado no início mas que graças à sua participação nestas acções tem superado as dificuldades, como evidencia o seu seguinte depoimento:

Estas capacitações são muito importantes porque já me sanaram muitas questões, algumas coisas que eu não tinha, que talvez me tinham fugido durante a formação inicial, ajudaram-me a recordar por isso preciso ainda mais. Há casos em que eu posso estar aqui a pensar que estou bem, mas cada vez que aparece uma coisa a ser dita, eu descobrir que epha... afinal eu não estava a fazer bem. Essas capacitações estão a me mudar muito, porque como eu estou a vir de uma Direcção Provincial onde desde trabalhei, as capacitações que estão a existir estão a me ajudar a estar bem na sala de aulas, como eu gosto (P – 3).

Nesta linha de pensamento dos professores, Fernandes e Rodrigues (2005) sustentam que a formação contínua de professores é um meio importante no desenvolvimento profissional do professor porque ela é responsável por gerar novas reflexões e produzir novos sentidos na profissionalidade docente com vista a melhorar a sua aplicabilidade. E alinhando-se às respostas dos professores, o director adjunto-pedagógico acresce que as formações contínuas para além de actualizarem os professores permitem que os mesmos assimilem conteúdos que elevem as suas capacidades tornando-os assim, cada vez mais preparados e desenvolvidos na sua profissão docente.

Portanto, a visão aqui apreenhada pelo director adjunto-pedagógico é bastantemente sustentada por Day (2001) ao referenciar que os professores que participam nas formações contínuas adquirem conhecimentos e atitudes pretendidas para o seu potenciamento profissional que aplicam na prática de modo a influenciar a aprendizagem e os resultados dos alunos e de outros professores da escola onde trabalham, por esta razão, a formação contínua ostenta de um poder forte na melhoria da vida profissional dos professores, sobretudo os da Escola Secundária MJN, por serem exemplo deste benefício.

Ainda no concernente à importância da formação contínua na vida profissional do professor, o grupo focal disse que “a formação contínua, é importante e é interessante, porque o professor já passa a estar actualizado daquilo que viu no passado melhorando o seu trabalho” (GF). Segundo o mesmo grupo focal a formação contínua desperta e relembra o que os professores já tiverem esquecido ou não tenham o domínio. Ainda segundo o mesmo grupo focal, a formação contínua é muito importante porque reduz os erros que os professores traziam consigo há muito tempo, tal como a seguir evidencia uma das suas locuções:

É muito importante ser obrigatório que os professores participem sempre nessas formações porque lá eles têm uma renovação do seu conhecimento, principalmente porque o conhecimento é dinâmico daí que o professor não pode ser estático. Portanto ela ajuda a o próprio professor a melhorar a transmissão e a ter domínio do conhecimento e a corrigir as falhas que tinha (GF).

Como podemos constatar da abordagem acima do grupo focal, apesar de serem alunos percebem que as acções de formação contínua são importantes na vida profissional do professor na medida em que os professores que se beneficiam destas acções formativas, renovam cada vez mais os seus conhecimentos, o que lhes tem ajudado na melhoria da sua aplicação docente na sala de aulas. Ainda de acordo com o mesmo grupo focal, as formações contínuas são importantes porque dinamizam o professor sobretudo porque a sociedade actual está em constante mudança e o professor é obrigado a ser dinâmico de maneiras a que esteja cada vez mais imbuído de conhecimentos actualizados com

vista a satisfazer os seus alunos e a sociedade no geral, tal como o grupo narrou o seguinte episódio que evidencia a importância da formação contínua:

No ano passado o professor X veio na sala e deu aula de X, mas depois foi a uma formação e descobriu que o que tinha dito não era aquilo mesmo, veio na sala e disse, meus alunos me desculpem, aquilo que eu falei no dia X afinal estava equivocado, afinal é assim, assim, assim e nós rendemos a humildade dele, porque se fosse outro, não ia vir, por vergonha de pensar que iam-lhe chamar de burro, enquanto não, todos falham (GF).

Aliado a importância da formação contínua na vida profissional do professor, e sendo os alunos maiores beneficiários do desenvolvimento profissional dos professores, questionamo-los sobre o empenho dos professores que tem participado em ações de formação contínua, se tem dado bem ou não as aulas, e sem qualquer receio, o grupo focal respondeu que os professores têm dado bem as aulas, sobretudo aqueles professores dedicados à causa docente, tal como confirma o seguinte depoimento:

Os professores, pelo menos aqueles que eu conheço e que tem participado nessas formações e se empenham bem, por acaso tem dado muito bem as aulas. Agora, há uma coisa aí, nós sabemos que quanto mais nós martelamos um ferro torto, mais tendência é de o ferro estar integrado naquilo que estava fora! Se o Ministério da Educação promover mais formações nas escolas, pelo menos em cada dois meses ter uma formação, eu tenho máxima certeza que, a situação já não estaria como está hoje, já estariam muitos problemas ultrapassados (GF).

Este depoimento do grupo focal sobre o seu contentamento com a forma boa de lecionar dos professores que passam pelas ações de formação contínua foi por nós confirmada aquando da nossa observação numa das aulas em que ocorria uma supervisão interna, onde constatamos que o professor lecionava à vontade e demonstrava o domínio das matérias que lecionava, tanto é que até recorria às vivências quotidianas dos alunos para exemplificar certos conteúdos. Observamos também que o professor clarificava as dúvidas dos seus alunos pontualmente de forma bastante eficiente, o que deixava satisfeitos os alunos.

E como já fizemos referência, observamos somente as aulas de um único professor em trimestres diferentes e a quanto da segunda assistência, observamos que o professor havia melhorado ainda mais o seu performance, uma vez que, com a identificação dos problemas na primeira sessão e após a realização da superação pedagógica, na segunda sessão constatamos grandes melhorias no desempenho do professor comparativamente à primeira, e acreditamos que se tivéssemos observado a terceira sessão de aulas, as lacunas identificadas na segunda, teriam sido ultrapassadas igualmente. Posto isto, importa aqui salientar que de facto é muito importante que as formações contínuas tenham como base da sua concepção, programação e implementação o conhecimento das reais dificuldades dos professores como já referiram Assane, Bonnet e Perez (2016), dizemos isto porque, por exemplo, a sessão de superação pedagógica que houve entre os professores assistido e assistentes fundou-se

nos problemas constatados directamente no professor assistido e esta sessão procurou resolver aqueles problemas. Portanto, é aqui onde reside a importância da formação contínua na vida profissional do professor, procurar resolver os problemas identificados naqueles professores beneficiários e não tratar de assuntos alheios à sua realidade, como tem acontecido infelizmente em muitas das nossas escolas.

Assim, reflectindo em redor das ideias de Assane, Bonnet e Perez (2016), Fernandes e Rodrigues (2005) e Day (2001) conjugando com os resultados da análise dos dados relativos às entrevistas e às observações pode-se claramente inferir que as acções de formação contínua ostentam de um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento profissional do professor, por ser a partir dessas acções formativas que o professor adquire e actualiza os seus conhecimentos e também ultrapassa as dificuldades que tem enfrentado ao longo do exercício da sua profissão no sentido de melhorar aquilo que constitui a sua aplicabilidade no processo de ensino – aprendizagem. Pode-se igualmente inferir que os professores da Escola Secundária MJN que participam nas acções de formação contínua dão bem as aulas, sobretudo aqueles que participam activamente e dedicam-se para à sua melhoria.

8.5.2. Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino

No que tange ao contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria da sua prática docente na sala de aulas, Garcia (2013) considera que a aliança entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores pode ser percebido como processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores em relação à sua própria prática docente, em que muitas vezes contribui para que uns e outros professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com a experiência dos outros com vista a melhorar aquilo que é a sua prática profissional.

Tendo em atenção o pensamento do autor acima, os professores entrevistados comungam da mesma opinião na medida em que segundo estes, a formação contínua contribui como uma componente fundamental no processo de desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino, uma vez que, com estas acções de formação contínua, os professores obtêm novos conhecimentos, actualizam os conhecimentos anteriormente adquiridos, ganham novas competências que lhes permitem melhorar a sua prática docente, tal como os professores (P – 1 e P – 4) disseram abaixo:

Sim! Isso respondo como quem diz sublinhar essa palavra sim. Contribui muito porque enriquece-me muito. Enriquece bastante para a melhoria do ensino e da própria minha profissão. Por exemplo, se aproximo a um meu colega e quero saber acerca de um assunto, ligado a aula, aquilo que ele vai-me dar como um subsídio, vai-me permitir que eu vá melhorar aquilo que eu havia de deixar e aí já tive uma pequena formação e como resultado desenvolvi as minhas competências (P – 1). Ao nível de grupos de disciplinas as formações contínuas têm contribuído bastante mesmo para a aquisição de novos conhecimentos, adoção de novas ferramentas e para me situar dentro do próprio processo pedagógico, uma vez que estamos em constante actualização de instrumentos, ferramentas principalmente quando nos assistimos e aprendemos uns com os outros (P – 4).

Aliado ao pensamento dos professores, o grupo focal esclareceu igualmente que as acções de formação contínua que os seus professores se beneficiam contribuem no seu desenvolvimento profissional na medida em que permitem à melhoria dos seus trabalhos através da aquisição e actualização dos seus conhecimentos dos quais servem-se para o exercício da sua profissão na sala de aulas.

Corroborando com o pensamento dos professores e o grupo focal acima sobre o contributo das acções de formação contínua no desenvolvimento profissional destes profissionais, o director adjunto-pedagógico afirmou ser indiscutível a pertinência destas acções na profissionalização docente, uma vez que, segundo ele à medida que o professor se vai beneficiando de acções de formação contínua ganha novas habilidades do saber dos quais se servirá ao longo do exercício da sua profissão. Este gestor pedagógico afirmou ainda que “a formação contínua tem contribuído bastante para a profissionalização do professor e seu desempenho, na medida em que remete o professor a estar sempre actualizado através de estar em constante investigação para buscar saídas dos problemas que ele mesmo enfrenta” (DAP). É neste contexto, que Duke e Stiggins (1990) dizem que para alcançar níveis profissionais mais altos é necessário que os professores tenham atitudes de permanente investigação, de formulação de questões e procura de soluções dos problemas e dificuldades que vão enfrentando ao longo da sua prática docente na sala de aulas, com vista ao seu desenvolvimento profissional e conseqüente melhoria do processo de ensino – aprendizagem.

Ainda no concernente ao contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores, os peritos de educação cuidadosamente afirmaram que estas acções contribuem de forma crucial porque actualizam e melhoram significativamente o desempenho dos professores, permitindo que o professor resolva as situações que sem estas acções seria difícil de resolver, tal como disse o perito de educação – 2 que “a formação contínua permite ao professor resolver situações que sem esta formação seria difícil de resolver, permite ao professor se actualizar cada vez mais, permite ao professor se aproximar a situação concreta do momento” (PE-2). E à luz do pensamento destes peritos de educação, Zabala e Arnau (2010) sustentam que, o processo de desenvolvimento

profissional do professor é concretizado mediante a aquisição e actualização de conhecimentos, domínio e utilização de estratégias metodológicas apropriadas para o ensino baseado em competências, que somente pode ser possível mediante a participação permanente dos professores em acções de formação contínua.

Relativamente ao contributo das acções de formações contínuas para o desenvolvimento profissional, durante a realização do estudo de campo, constatamos nas observações das aulas assim como dos seminários de capacitação trimestral que os professores nestas acções formativas, adquirem e renovam alguns conhecimentos, uma vez que, apesar de no primeiro seminário ter havido muita monotonia e desgosto por parte da maioria dos professores devido ao tema tratado, existiram alguns professores que se mostraram interessados na temática e aproveitaram o momento para renovar os seus conhecimentos. Aliás, um dos entrevistados afirmou ter vindo transferido da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano, onde ficou muitos anos sem dar aulas, e actualmente como professor, sente que nas acções de formação contínua tem aprendido muito e até tem actualizado os conhecimentos que há muito estavam esquecidos, o que tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional e conseqüente melhoria da sua prática docente na sala de aulas.

No segundo seminário de capacitação tratou-se do “perfil do professor” um tema que de acordo com os beneficiários é bastante actual e de interesse de todos. Neste seminário observamos que a cada assunto que se abordava os professores participavam activamente, principalmente aqueles que pudemos identificar como participantes regulares nas formações contínuas realizadas na escola. Com efeito, estes procuravam sempre relacionar o que se dizia com as suas próprias atitudes, sua maneira de ser, estar e fazer a sua actividade docente e depois identificavam as suas fraquezas e juntos discutiam as formas de as superar. Por fim, aconselhavam-se uns aos outros, cada um a potenciar os seus pontos fortes e a superar os fracos. Portanto, esta maneira de formação contínua decorrente na escola em estudo, contribui muito para o desenvolvimento profissional, uma vez que, segundo Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional do professor é um processo que se constrói à medida que os professores ganham experiência, sabedoria e consciência profissional que pode ser de forma individual ou colectiva, formal ou informalmente tendo em consideração o contexto organizacional e as reais dificuldades dos próprios professores.

Algo não menos importante a considerar é o facto de, um dos professores entrevistados ter-se referido da questão de repetição dos assuntos tratados nestas acções de formação, o que acaba criando desinteresse aos participantes, tal como mostra o seu depoimento a seguir:

A formação contínua contribuiu sim, mas eu gostaria de ter experiências melhores das que já tive! Já tivemos muitas formações contínuas, eu já estou aqui a 10 anos na mesma instituição e

para mim já estão a acabar sendo repetitivos os temas, já me deixaram de ser novidade. Talvez se fosse possível criar-se (...) intercâmbios inter-provinciais, internacionais (P – 5).

Reflectindo em redor desta constatação, há que observar que, primeiro o mesmo entrevistado concorda plenamente que as acções de formação contínua têm contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores, de seguida completa a sua abordagem dizendo que, pela constante repetição dos temas, as formações deixam de ter interesse eliminando a vontade dos professores em participar nessas formações. Diz ainda o mesmo entrevistado que está na hora de se pensar em outras estratégias de formação contínua de professores, tendo-se referido, por exemplo, a intercâmbios inter-provinciais ou mesmo internacionais entre professores, com vista a que, através desta troca de experiências, cada um possa colher aprendizagens de outros.

E diante desta questão da constante repetição dos temas abordados nas acções de formação contínua que acaba provocando desinteresse por parte dos professores, importa salientar que, durante a realização do estudo de campo observamos no primeiro seminário de capacitação, muito abandono por parte dos professores do local da formação, outros porque desistiam e iam às suas casas, outros porque saíam para falar ao telefone, outros permaneciam no local mas se divertindo com seus celulares em *watsap*, *facebook*, *google* entre outros programas. Isto porque, segundo apuramos no fim da formação, aquele tema já tinha sido abordado em mais de três sessões de formação anteriormente realizadas, e já não era novidade para os participantes, pelo que não viam a necessidade de lá estarem.

Portanto, considerando o posicionamento do professor que refere a questão da repetição dos conteúdos nas acções de formação contínua consociando ao que observamos no campo de estudo em relação à este fenómeno, Day (2004) e Formosinho (2009) sustentam que, para que as formações contínuas desenvolvam profissionalmente o professor, elas devem responder directamente às dificuldades dos professores, que para tal devem abordar sobre os problemas destes professores e da escola onde estes exercem a sua profissão. Neste contexto, fica claro que, se queremos que as acções de formação contínua contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores, estas devem tratar de assuntos que constituem problemas e dificuldades dos beneficiários da mesma, porque só assim estes estarão interessados e empenhados para aprender porque tem um objectivo que é obter algum conhecimento para limar possíveis lacunas, estando assim a desenvolver-se profissionalmente.

Ainda relativamente ao contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor, Assane, Bonnet e Perez (2016) insistem que para que estas acções de formação contínua possam contribuir de facto para o real desenvolvimento profissional do professor devem ser

concebidas, programadas e implementadas tendo em atenção o conhecimento dos reais anseios dos beneficiários. E a prova da visão destes autores é que no segundo seminário abordou-se um tema novo, que apesar de ser da autoria da direcção da escola, os professores consideraram-no pontual e de interesse de todos. E nesta acção formativa observamos que não havia constantes movimentações à semelhança da primeira sessão, nem o uso de telemóveis, quanto mais, observamos sim foi uma prestação total de atenção por parte dos participantes. Observamos igualmente que enquanto na primeira sessão o número de participates decrescia (iniciou com 74 e terminou com 54 participantes), na segunda o número dos participantes ia crescendo cada vez mais, esta iniciou com 61 participantes e terminou com 96. Observamos também que mesmo pelo tempo que durou (seis horas), os participantes ainda estavam eufóricos para continuar. No intervalo nos corredores, varandas e sombras das árvores os professores falavam somente da importância do tema abordado. Estes acontecimentos mostram de facto, que as acções de formação contínua devem insidir sobre temáticas que são de interesse dos beneficiários, porque só assim elas importam e contribuem para o desenvolvimento profissional do professor (Assane, Bonnet & Perez, 2016; Fernandes & Rodrigues, 2005; Day 2001).

Em síntese, conjugando as opiniões de Assane, Bonnet e Perez (2016), Garcia (2013), Zabala e Arnau (2010), Formosinho (2009), Marcelo (2009), Fernandes e Rodrigues (2005), Day (2004; 2001), e Duke e Stiggins (1990) com os testemunhos dos nossos dos entrevistados (professores, director adjunto-pedagógico, peritos de educação e o grupo focal) sustentados pelas nossas observações, pode-se inferir que as acções de formação contínua contribuem positivamente para o desenvolvimento profissional dos professores na medida em que, a partir destas acções, os professores adquirem experiências, actualizam e capitalizam os seus conhecimentos, adquirem novos elementos que os permitem enriquecer e solidificar a sua actuação como professor, melhorando assim a sua prática docente na sala de aulas. Pode-se inferir também que, para que os professores atinjam níveis mais altos na sua profissão, devem procurar de forma permanente realizar pesquisas usando diversos meios e participar em várias acções de formação contínua que abordem sobre temáticas que tem a ver com as suas dificuldades e realidades práticas, porque somente tendo significado aos beneficiários é que a formação contínua contribui efectivamente para desenvolvimento profissional do professor.

Conclusões

Chegando ao fim do presente estudo, vale a pena lembrar que o mesmo versa sobre “o contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional de professores”, tendo como objectivo analisar o contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores. Para a concretização desta pesquisa, procedemos a uma longa revisão de literatura em torno da formação de professores, formação contínua de professores, supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional que serviu de suporte para a análise do trabalho empírico realizado no terreno mediante inquéritos por entrevistas e observações. Neste contexto, terminada a análise dos dados obtidos através da entrevista dirigida aos professores, ao director adjunto-pedagógico, aos peritos de educação e ao grupo focal seleccionado para a pesquisa, bem como da observação realizada no terreno torna-se oportuno sintetizar as principais conclusões tiradas do presente estudo.

Em relação à Profissionalidade docente depreendeu-se do estudo feito que os professores da Escola Secundária MJN passaram por uma formação profissional inicial que lhe capacitou para o exercício da docência em instituições credenciadas para tal. Porém, apesar de se terem formado como professores em instituições credenciadas para tal, estes tem-se beneficiado de formações contínuas, sejam elas de forma individual ou colectiva, formal ou informal proporcionadas pela escola ou individualmente com o objectivo de capitalizar o seu potencial por forma a moldar os seus alunos para o bem da sociedade. Nesta linha de pensamento, Alarcão (2002), Alonso e Roldão (2005) fundamentam que, o professor para além de ser o artista que molda as mentes humanas, tem como função principal ensinar como se processa o saber, e ensinar como fazer com que o outro aprenda a aprender aquilo que lhe é ensinado, algo que somente é possível quando o professor passa por um sistema de formação que lhe concebe competências para tal, mas que, para o seu melhoramento profissional deve estar aberto à aprendizagem permanente.

Em relação aos desafios impostos à profissionalização docente a pesquisa apurou que são vários, mas que na escola em estudo, destacam-se os seguintes: o aprofundamento do conhecimento e gosto da própria profissão docente, uma vez que, muitos dos professores da mesma escola, procuram profissionalizar-se a cada dia que passa, cumprindo com zelo e profissionalismo a sua missão com vista à contínua melhoria da qualidade da sua actividade na sala de aulas. Porém há que considerar aqui, que, a profissionalização do professor deve ser acompanhada de melhoria das condições de trabalhos e da vida do próprio professor, visto que enquanto o professor não estiver socioeconomicamente estável, dificilmente poderá exercer a sua profissão com zelo. Um outro desafio imposto aos professores desta escola é a aposta na investigação científica, a dinamicidade,

curiosidade e interesse pelas tecnologias de informação e comunicação como meios a recorrer para o seu desenvolvimento profissional.

Em relação à formação contínua de professores, ficou claro que na Escola Secundária MJN, estas acções têm ocorrido de forma individual e colectiva através de consultas e leituras na biblioteca e na internet, conversas, participação em seminários de capacitação, assistência de aulas entre professores do mesmo grupo de disciplina ou pela direcção da escola ou ainda com os técnicos dos Serviços distritais, provinciais ou ainda do Ministério da Educação. Ficou claro também que estas acções de formações contínuas decorrentes nesta escola consistem também na participação em cursos de longa duração como é o caso dos professores que se encontram frequentando os cursos de graduação, pós-graduação em diversas Universidades da cidade de Nampula, tudo isto com o objectivo de adquirir ou actualizar os seus conhecimentos e conseqüente desenvolvimento profissional.

Entretanto, relativamente ainda as acções de formação contínua, Freire (2016) diz que a formação contínua de professores é muito importante na profissionalização docente e principalmente quando incide sobre o saber necessário, o saber que procura sanar os problemas dos beneficiários potenciando-os no sentido de dota-los de capacidades para resolver as dificuldades levantadas ao longo do exercício da sua actividade docente. Todavia, o que se verifica na escola em estudo é que existem alguns professores que na verdade participam em curso de longa duração para a sua profissionalização docente, porém, existem outros que infelizmente não estão a profissionalizar-se na área em que trabalham, principalmente os que auto-custeam os seus estudos, encontram-se cursando áreas que cham que lhes podem ajudar a ter outros rendimentos, daqui a necessidade de o Estado proporcionar condições com vista à profissionalização docente.

Relativamente às temáticas abordadas nas formações contínuas, encontramos uma convergência entre o pensamento dos peritos de educação entrevistados e o pensamento de Day (2001) e Freire (2016), isto porque, para estes, as temáticas abordadas nas formações contínuas devem incidir sobre o trabalho diário dos professores, sobre os resultados desse trabalho, sobre a vida pessoal e profissional, sobre as mudanças curriculares, mudanças de programas, conteúdos e actualmente sobretudo aos avanços da ciência e da tecnologia.

No entanto, os resultados da análise dos dados das respostas dos professores e director adjunto pedagógico revelam alguma divergência em relação àquilo que acontece na escola em estudo, dado que os resultados da pesquisa mostram que na Escola Secundária MJN as temáticas abordadas nas acções de formações contínuas são programadas centralmente ou pela direcção da escola, sendo bastante raras as vezes que os professores propõem temas para as formações. Ora, o ideal seria que

os próprios professores também fossem envolvidos na definição das temáticas, tendo em conta as suas dificuldades.

Quanto à periodicidade, o estudo apurou que, nesta escola, as acções de formação contínua normalmente ocorrem trimestralmente, sobretudo no período de interrupção lectiva, e os seus ministrantes têm sido escolhidos entre os professores da escola, mas que tenham conhecimentos e experiências da temática a ser abordada. Apuramos ainda que há vezes que esporadicamente estas acções vão acontecendo, mas dificilmente. Neste aspecto nota-se também uma contradição em relação ao pensamento dos peritos de educação entrevistados que dizem que a formação contínua não tem espaço nem momento próprio para decorrer, visto que, segundo estes, as acções de formação contínua devem ocorrer no dia-a-dia e ao longo de toda a vida profissional do professor. Para argumentar a sua opinião, os peritos afirmam que, a ciência é dinâmica e o conhecimento é algo que precisa de uma renovação constante.

Uma coisa importante aqui a referenciar, é que por mais que os participantes não se tenham referido intensamente sobre aquelas pesquisas, consultas, conversas feitas informalmente como acções de formação contínua, observamos que na escola em estudo ocorrem de forma constante, havendo necessidade assim de se fazer um trabalho no sentido de inculcar aos professores à percepção segundo a qual, estas acções constituem e devem ser tomadas também como meios de formação contínua, visto que nestas acções os professores têm a oportunidade de ensinar, aprender e trocar experiência uns com os outros com vista a melhoria da sua actividade docente na sala de aulas.

O estudo apurou ainda que no processo de formação contínua dos professores impõem-se alguns obstáculos, principalmente os que a seguir apresentamos: a deficiente actividade de supervisão pedagógica que é feita pelos pedagógicos; a própria formação do director adjunto-pedagógico uma vez que ele é formado numa determinada área específica e deve supervisionar diversas disciplinas; a excessiva responsabilidade atribuída aos delegados de disciplina que, para além de apoiarem o director pedagógico, conforme rege o Regulamento do Ensino Secundário Geral, devem também leccionar em várias turmas superlotadas de alunos; a natureza dos currículos escolares que são centralizados e elaborados na base da política de controlo, o que não permite ao professor de ter uma autonomia de opção sobre que material usar para leccionar, uma vez que, tudo o que deve fazer, já vem indicado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. A realização de acções de formações contínuas em períodos trimestrais e ainda o tempo que tem durado a acção formativa, que de acordo com o que tivemos oportunidade de observar, nunca é menos de três horas de tempo, sem pelo menos uma garrafa de água ou algo para consumo.

Falando sobre a supervisão pedagógica, Nerice (1990) e Nivagara (2005) consideram que esta actividade tem a ver com a planificação, monitoria e avaliação do processo pedagógico que deve ser feita de forma contínua e sistemática com vista a dar um acompanhamento aos professores, pensamento comungado pelos entrevistados ao confirmarem que a supervisão pedagógica serve para apoiar aos professores com vista à sua profissionalização como forma de melhorar a qualidade do processo de ensino – aprendizagem. Com efeito, a pesquisa permitiu aferir que naquela escola, o conselho pedagógico constitui os principais supervisores dos professores nas salas de aulas. E estes têm sido profissionais com uma *super-visão* comprovada, ou seja, com conhecimento sólido sobre o seu trabalho, o que lhes tem permitido que façam a monitoria do todo o processo de ensino – aprendizagem, e identifiquem as dificuldades e lacunas dos seus colegas e posteriormente mediante as sessões de superação pedagógica procuram ultrapassá-las.

Quanto aos tipos de supervisão pedagógica decorrentes na escola em estudo, a pesquisa apurou que têm ocorrido a supervisão pedagógica interna feitas pela direcção da escola e pelo Conselho Pedagógico, e a supervisão pedagógica externa feita por entidades provenientes dos Serviços Distritais da Educação Juventude e Tecnologia, Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano ou ainda vindo do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

E de acordo com os entrevistados, as supervisões internas têm ajudado bastante na melhoria da actividade docente, ao contrário das externas que muitas vezes tratam os supervisionados como réus, incapazes, pequenos e ainda os intimidam e humilham com palavras injuriosas, o que não tem contribuído de forma alguma para o desenvolvimento profissional dos professores. Ora, tal atitude contrasta com o pensamento de Pinto, Lapo, Guedes e Trindade (2011) e Niquice (2009), segundo o qual a supervisão pedagógica deve ser percebida como uma actividade de provisão do apoio necessário que os professores precisam para o bom exercício da sua actividade docente, que somente pode resultar se haver uma relação de entreajuda entre os intervenientes da acção. Neste contexto, pensamos na nossa opinião ser necessário apostar na formação inicial e contínua dos supervisores em matérias de supervisão pedagógica de modo a que, quando exercem a sua actividade no terreno, não confundam os seus papéis e saibam na verdade o que vão fazer.

No que tange à percepção sobre o desenvolvimento profissional de professores, os resultados da pesquisa evidenciaram que os professores, director adjunto-pedagógico e os peritos de educação consubstanciados por alguns autores como por exemplo Formosinho (2009) e Day (2001) consideraram como sendo o processo de aquisição e actualização dos conhecimentos e competências por parte dos professores com vista ao aperfeiçoamento e domínio da sua actividade docente na sala

de aulas. E este aperfeiçoamento e domínio das actividades é feito através das experiências de novas práticas profissionais que os professores vão tendo mediante à sua participação em acções de formações contínuas íntegras e completas atendendo as componentes teóricas, técnicas e morais objectivando-se sempre a garantia de uma formação profícuo às gerações vindouras.

Ainda sobre o desenvolvimento profissional apuramos a partir da conjugação do pensamento de Garcia (2013) e as opiniões dos professores e director adjunto-pedagógico que existem vários factores que influenciam o desenvolvimento profissional do professor. Sendo que de entre estes vários factores, na Escola Secundária MJN destacam-se, a natureza das políticas educativas, pelo facto destas serem responsáveis por definir as directrizes de todo o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à concepção dos modelos curriculares bem como os critérios de remunerações dos professores. E segundo o que os nossos entrevistados acima disseram, as políticas de remuneração vigente no nosso sistema de educação, não são motivadoras para o desenvolvimento profissional dos professores, dado que as mesmas baseam-se no grau académico e tempo de trabalho e não concretamente no desempenho profissional do professor.

Portanto, esta prática tem propiciado a que a maioria dos professores se preocupem somente em elevar os níveis académicos com vista a garantir o aumento da renda mensal, deixando de lado aquilo que na verdade consitui o seu desenvolvimento profissional. E relativamente a esta realidade, importa referir que por exemplo na mesma escola, constatamos que muitos professores que estão a frequentar cursos de longa duração, não estão a profissionalizar-se na área em que trabalham, mas sim em outras áreas que julgam que lhes possa permitir obter outras fontes de rendimento. Sem dúvidas, esta prática até certo ponto não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, visto que os cursos que estes professores se encontram a frequenter não tem em vista a aquisição e actualização dos conhecimentos relativos à profissão que vem exercendo, mas uma outra profissão e por vezes bastante deslocada à sua actual. Neste contexto, urge a necessidade por parte do governo em pensar nas novas políticas e formas de potenciar e motivar os professores a abraçarem na profissionalização das suas próprias áreas laborais com vista ao seu desenvolvimento profissional.

Outros factores influentes estão relacionados com a disponibilidade de condições materiais e humanas para a concretização do processo de ensino – aprendizagem e a existência de uma liderança democrática e inclusiva que apoie em todos os sentidos o desenvolvimento profissional dos seus docentes. Aqui é importante referir que os resultados da pesquisa mostram claramente que os professores da Escola Secundária MJN, apesar das dificuldades existentes em relação a certos materiais didáctico como é o caso do não equipamento dos laboratórios e a escassez de livros na

biblioteca da mesma, tem-se servido por exemplo da sala de informática e dos poucos livros existentes na biblioteca para o seu enriquecimento profissional.

No que tange à relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores, percebeu-se deste estudo que o desenvolvimento profissional do professor, resulta da participação deste nas mais diversas acções de formação contínua. E como já vimos nos referindo ao longo do trabalho, estas formações devem ser concebidas, programadas, organizadas e implementadas por agentes que conhecem as reais dificuldades dos professores. Por isso, se um professor, por iniciativa própria, ou uma instituição pretende que os seus profissionais se desenvolvam profissionalmente para a melhoria no processo de ensino - aprendizagem, é muito importante que apostem na sua participação em acções de formação contínua, sejam elas de curta, média ou longa duração e tendo sempre em consideração as reais dificuldades dos seus beneficiários.

Por fim, no que concerne ao contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores, os resultados da pesquisa empírica conjugados com as opiniões dos autores como por exemplo, Garcia (2013), Fernandes e Rodriguês (2005), Day (2001), Assane, Bonnet e Pérez (2016) permitiram-nos aferir que a participação dos professores nas acções de formação contínua proporciona-lhes a aquisição e actualização dos seus conhecimentos, atitudes e práticas que os levam a gerar reflexões e a produzir novas práticas na sua profissionalidade com vista à melhorar o seu profissionalismo e alcance dos resultados desejados que é a melhoria do exercício da docência na sala de aulas. Portanto, os resultados da mesma pesquisa permitiram-nos perceber também que, para qualquer que seja a profissão, as acções de formação contínua constituem um importante mecanismo para o seu desenvolvimento profissional, dado que os conhecimentos ora adquiridos e actualizados permitem aos professores a corrigirem os seus erros anteriores, fazendo com que eles exerçam a sua profissão com mérito, competência e dedicação sempre com vista a aprendizagem profícua dos seus alunos.

Em suma, os resultados da análise de dados colhidos a partir da entrevista aos professores, director adjunto-pedagógico, peritos de educação e ao grupo focal, e ainda das observações confrontados com as diversas visões de autores referenciados ao longo do trabalho permitiram-nos estabelecer a seguinte tese final: “a formação contínua de professores realizada de forma permanente e mediante seminários de capacitação, discussão de temáticas em grupos de disciplinas ou colectivamente, pesquisas e/ou leituras na biblioteca ou internet, intercâmbios entre professores de diversas escolas, participação em cursos de graduação ou pós graduação ou ainda de especialização contribuem positivamente no desenvolvimento profissional do professor, principalmente quando são resultantes

de dificuldades levantadas a partir da realidade local onde ocorre o próprio processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, estas acções quando são planificadas e implementadas por conhecedores das necessidades dos beneficiários, os professores adquirem experiências, actualizam e capitalizam os seus conhecimentos que os permite enriquecer e solidificar a sua actuação como professor, para além de atingir níveis cada vez mais altos na sua carreira profissional”.

Portanto, com a apresentação da tese final deste estudo sobre “o contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional de professores”, podemos afirmar que conseguimos responder à questão de pesquisa que pretendia perceber “como é que a formação contínua contribui para o desenvolvimento profissional dos professores”. Neste contexto, somos da opinião que se pretendemos ter professores profissionalmente desenvolvidos que exerçam a sua actividade com mérito e competência com vista a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, particularmente no nível primário e secundário, deve-se apostar no desenvolvimento profissional dos mesmos. Entretanto, isso só pode efectivar-se com a realização de formações contínuas regulares dos professores com base em temáticas relacionadas com os problemas ou dificuldades enfrentadas por eles próprios no dia-a-dia da sua actividade docente e tendo em conta a realidade e condições do próprio professor, da escola, dos alunos, dos pais e encarregados de educação e da comunidade no geral.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores. Da sala à escola*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 218 – 238.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro, Portugal: CIDINE.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde, Portugal: Edições Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. & Roldão, M.C. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina.
- Altet, M. (2001). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Amado, J. (Coord.). (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª. ed.). Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Araújo, R. N. & Reis, S. R. (2014). *Formação continuada e sua contribuição para o professor alfabetizador*. Florianópolis, Brasil: XANPED – SUL. Disponível em xanpedsul.faed.udesc.br
- Arends, R. (2001). *Aprender a Ensinar*. Amadora, Portugal: McGraw-Hill.
- Assane, A. I., Bonnet, J. A. & Perez, C. L. V. (2016). Práticas curriculares dos professores da disciplina de ofícios como práticas de formação continuada: uma experiência com os professores dos distritos de Muecate e da cidade de Nampula. *Revista Científica Suwelani*, nº 1, 9 – 21.
- Barbosa, A. G. (1996). *Jovens e Educação da fé: 1 grandes horizontes*. Lisboa, Portugal: Paulinas.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

- Beare, H., Caldwell, B. J. & Millikan, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad: nuevas técnicas de dirección*. Madrid, España: La Muralla.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa, Portugal: APM, pp. 43 – 55.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga, Espanha: Aljibe.
- Borges, M. C. (2013). *Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos*. São Paulo, Brasil: Paulus.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York, NY: Longman.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London, United Kingdom: Falmer Press.
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014. In A Formação Contínua na Melhoria da Escola. *Revista do CFAECA*. Almada, Portugal: CFAECA, 12 – 18. Disponível em http://issuu.com/almadaformarevista/docs/9forma____o
- Chambal, L. A. (2011). *As políticas de inclusão escolar em moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências uma trajetória de pesquisa*. Curitiba, Brasil: PUCPR.
- Chirime, E. F. (2012). *ZIP – Zona de Influência Pedagógica*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Ciscato, E. (2012). *Introdução à cultura da área makhuwa\lomwe*. Porto, Portugal: Artes Gráficas.
- Cohen, M. A. (Org.). (2014). *Supervisão, liderança e cultura de escola*. Mangualde, Portugal: Edições Pedago.
- Comissão dos Direitos Humanos. (1990). *Declaração Mundial dos Direitos Humanos*. São Paulo, Brasil.

- Correia, H. P. (2017). *A formação pedagógica de professores do ensino superior e suas implicações no modo de ensinar*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação. Porto, Portugal: UCP.
- Costa, B. (2013). *Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?* Rio de Janeiro, Brasil: UFRRJ.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de professores/ educadores. Estratégias de intervenção*. Porto, Portugal: Proto Editora, LDA.
- Day, C. (2005). *Formar docentes cómo cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Espanha: Narcea Ediciones.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Delors, J. (Coord.). (2014). *Educação: um tesouro a descobrir (7ª. ed.)*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Demilly, L. C. (1990). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Demo, P. (2002). *Ironias da educação – mudanças e contos sobre mudança (2ª. ed.)*. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Diehl, A. A. & Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo, Brasil: Pearson Prentice Hall.
- Direcção Nacional de Formação de Professores (1993). *Juramento*. Maputo, Moçambique: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Duarte, S. M., Dias, H. N. & Cherinda, M. (Org.). (2009). *Formação de Professores em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Editora Educar.
- Duke, D. & Stiggins, R. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. California, CA: Sage Publications, pp. 116 – 132.
- Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin, *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, England: Pergamon, pp. 730 – 743.
- Escola Secundária MJN. (2015). *Historial da Escola Secundária MJN*. Nampula, Moçambique.
- Escola Secundária MJN – EST. (2018). *Relatório Anual da Escola Secundária MJN*. Nampula, Moçambique.
- Escola Secundária de Muatala. (2018). *Relatório do Anual de 2018*. Nampula, Moçambique.

- Escudero, J. M. & López, J. (1992). (Eds.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla, Espanha: Arquetipo.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.). *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 73 – 79.
- Estrela, M. T. (2003). A formação contínua: entre teoria e prática. In: N. S. C. Ferreira. (Org). *Formação continuada e gestão da educação* (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez, pp. 43 – 64.
- Ferraço, C. E. (2008). Currículo, formação contínua de professores e quotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In C. E. Ferraço (Org.). *Quotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo* (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez, pp.18 – 23.
- Fernandes, P. & Rodrigues, M. L. (2005). A formação contínua de professores e o papel do consultor de formação. In J. Morgado & M. Alves. (Org.). *Mudanças educativas e curriculares... e os educadores/professores?* Braga, Portugal: Universidade do Minho, pp. 185 – 198.
- Fenstermacher, G.C. & Berliner, D.C. (1985). Determining the value of staff development. *The Elementary School Journal*, nº 85, 281-314.
- Ferreira, M. P. & Serra, F. R. (2009). *Casos de estudo: usar, escrever e estudar*. Lisboa, Portugal: Lidel – Edições Técnicas.
- Ferreira, N. S. C. (Org). (2010). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade* (8ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Ferreira, P. T. (2007). *Guia do animador na formação de adultos* (6ª. ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Ferreira, A.B.H. (2004). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Brasil: Nova Fronteira.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid, Espanha: Paidós.
- Flores, M. A., Rajala, R., Veiga Simão, A. M., Tornberg, A., Petrovic, V. & Jerkovic, I. (2009). Learning at work Potential and Limits for Professional Development. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.). *Addressing Challenges and Making a Difference. Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching, and Teacher Education*. Rotterdam, Holanda: Sense Publishers, pp. 141 – 156.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, Brasil: UEC.
- Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 221 – 284.

- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (53ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *A educação na cidade* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Freire, P. (2003). *Políticas e educação: ensaios* (7ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (7ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Fullan, M. (1991). *The meaning of Education Change*. Illinois, IL: Teacher College Press.
- Fuller, F. Parsons, J. & Watkins, J. (1974). Concerns of teachers: research and reconceptualization. Annual Meeting of the American Education Research Association. Chicago, CH: *AERA*, nº 58, 1 – 68.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, nº 2, 207 – 226.
- Garcia, C. M. (2013). *Formação de professores para uma mudança educativa* (4ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 12, 29 – 57.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Org.). (2009). *Método de pesquisa*. Porto Alegre, Brasil: UFRGS Editora.
- Gil, A. C. (2016). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projectos de pesquisa* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas Editores.
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2004). *Supervision and instructional leadershi: A developmental approach* (6th. ed.). Boston-Massachusetts, MA: Pearson Education.
- Gonçalves, M. (2012). *Conceções de Professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Guarro, P. A. & Arencibia, S. (1990). El Perfeccionamiento del profesorado basado en la Escuela. La Fase de Identificación y Análisis de Necesidades: presentación de una experiencia. In *El Centro Educativo. Nuevas Perspectivas Organizativas*. Sevilha, Espanha: GID, 57 – 64.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais, Portugal: Principia.

- Guijarro, E. & Velazquez, B. (2007). *Metodos de investigacion en educacion social*. Madrid, Espanha: Uned.
- Guskey, T. (1986). *Staff Development and the processo of teacher change*. Educational Researcher.
- Guskey, T. & Sparks, D. (1991). What to consider when evaluating staff development. *Educational Leadership*, n° 3, 73 – 76.
- Hall, G. & Hords, S. (1987). *Change in schools*. New York, NY: Suny Press.
- Haro, F. & Costa, R. (2018). *Innvestigação em ciências Sociais: guia práctico do estudante*. Lisboa, Portugal: Pactor.
- Heerd, M. L. & Leonel, V. (2007). *Metodologia Científica e da Pesquisa* (5ª. ed.). Palhoça, Brasil: Livro Didáctico.
- Howey, K. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperrative. *Journal of Teacher Educational*, n° 1, 58 – 64.
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp 31 – 61.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. *Vidas de professores* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora, 31 – 62.
- Ibraímo, M. N. (2014). *O Conselho de Escola como espaço de participação da comunidade*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação. Porto, Portugal: UCP.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto-Alegre, Brasil: Artmed.
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Espanha: Editorial Graó.
- Imprensa Nacional de Moçambique. (1999). *Diploma Ministerial n° 135/99 de 29 de Dezembro*. Maputo, Moçambique.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York, NY: Longman.
- Kauark, F. S., Manhães, F. C. & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: um guia práctico*. Bahia, Brasil: Via Litterarum Editora.
- Kenski, V. M. (2010). *Tecnologias e ensino presencial e a distância* (8ª. ed.). Campinas, Brasil: Papirus.

- Lagarto, J. R. (2002). *Ensino a Distância e Formação Contínua: uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal*. Lisboa, Portugal: Instituto para a Inovação na Formação.
- Laita, M. S. V. (2015). *A universidade em questão. Uma leitura do processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Nampula, Moçambique: Fundação AIS.
- Lemes, C. M. et. al. (2011). *A teoria e a prática na formação de professores: desafios e dilemas. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*. Brasil. Disponível em: [www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/.../CO%20458-1148-1-SM\[1\].pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/.../CO%20458-1148-1-SM[1].pdf)
- Libâneo, J. C. L., Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* (10ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5ª. ed.). Goiânia, Brasil: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (1999). *Pedagogia e Pedagogos: para quê?*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago – Illinois, IL: University of Chicago.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., & Hewson. P. W. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks – Califórnia CA: Corwin Press.
- Ludovico, O. M. T. A. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel, Portugal: Editorial Novembro.
- Lüdke, M. & André, M.E.D.A. (2008). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (11ª. ed.). São Paulo, Brasil: E.P.U – Editora Pedagógica e Universitária.
- Magalhães, L. K. C. & Azevedo, L. C. S. S. (2015). *Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente*. Campinas, Brasil.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista Ciências de Educação*, nº 8, 7 – 22.
- Marcelo, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, Instituto Inovação Educativa, pp. 51 – 76.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría e métodos*. Sevilla, Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- Martins, M. (2011). *O Desenvolvimento Profissional de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Contributo na Participação num Programa de Formação Contínua em Matemática*. Lisboa, Portugal: Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.
- Mazula, B. (2018). *A complexidade de ser professor em Moçambique e seus desafios*. Maputo, Moçambique: Plural Editores.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa, Portugal: Edições Silabo.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade* (18ª. ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Ministério da Educação e Cultura – MEC. (2008). *Manual de Apoio à Z.I.P.* Maputo, Moçambique.
- Ministério da Educação (2010). *Regulamento do Ensino Secundário Geral*. Maputo, Moçambique: MINED.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*, Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Moran, J. M. (Org.). (2008). *Mudanças profundas e urgentes na educação*. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/profundas.htm>.
- Moreira, M. (2010). A avaliação do (des) empenho docente: perspectivas de supervisão pedagógica. In *Pedagogia para a Autonomia – Reconstruir a esperança na educação*. Atas do 4.º encontro do GT-PA, Braga, Portugal.
- Nascimento, M. (2003). A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: *Magistério: construção cotidiana*. (5ª. ed.), Petrópolis, Brasil: Vozes, pp. 69- 90.
- Nerice, I. G. (1990). *Introdução à Supervisão Escolar*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do desenvolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar século. XXI*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 143 – 182.
- Niquice, A. (2011). Formação de professores do ensino básico: reflectindo sobre modelos, questionando as práticas de profissionalização. In Serrasina, L., Gomes, F., Rosa, J. & Portela, J. (Coord.). *Formação contínua: relatos e reflexões*. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa, pp. 265 – 266.
- Niquice, A. (2009). *Formação de professores primários, construção do currículo*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.
- Niquice, A. F. (2002). *Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários – Curso do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique*. Tese de Doutoramento em Educação/ Currículo. São Paulo, Brasil: PUC.

- Nivagara, D. (2005). *Módulo de Formação em Administração, Gestão e Supervisão Escolar*, Maputo, Moçambique: INSITEC.
- Nóvoa, A. (Org.). (2014). *Profissão professor* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Nóvoa, António (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In A. Nóvoa (Eds.). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Brasil: Universidade de Aveiro. pp. 63 – 76.
- Oliveira-Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de professores II: Da sala à Escola*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (2000). *Formação e avaliação de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pimenta, S. G. (Org.). (2005). Formação dos professores: identidade e saberes na docência. In S. G. Pimenta (2005). *Saberes pedagógicos e actividades docente* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez, pp. 15 – 35.
- Pinto, M., Lapo, M., Guedes, A. & Trindade, P. (2011). *Avaliação docente: eu, tu e nós*. Alcochete, Portugal: Alfarroba.
- Ponte, J. P. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação, nº 11*, 145 – 163.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª. ed.). Rio Grande do Sul, Brasil: Editora Feevale.
- Queiroga, L. C. A. (2015). *Avaliação do desempenho docente. Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Ralha-Simões, H. S. (1993). Desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In Tavares, J. & Moreira, A. (Coord.). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro/ PIDACS.
- Richardson, R. J. (2015). *Pesquisa social: Métodos e Técnicas* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Rico, A. (1999). El maestro como artesano/prático y como intelectual. In J. Magalhães e A. Escolano (Orgs.). *Os professores na história*. Porto, Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa: Teoría, Procesos y Estrategias*. Madrid, Espanha: Síntesis.
- Rodriguês, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Rodrigues, M. & Ferrão, L. (2006). *Formação pedagógica de formadores* (8ª. ed.). Lisboa, Portugal: LIDEL – Edições Técnicas.
- Romão, J. E. (2002). *Pedagogia dialógica*. São Paulo, Brasil: Cortez/ Instituto Paulo Freire.
- Rosa, I. F. J. (2015). *Factores determinantes na avaliação de desempenho profissional dos professores da escola do ensino secundário em Luanda*. Évora, Portugal: Universidade de Évora.
- Rummel, J. F. (1977). *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação* (3ª. ed.). Porto Alegre, Brasil: Editora Globo.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sacristán, J. G. (2014). Consciência e acção sobre a prática como liberdade profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 63 – 92.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: McGraw-Hil.
- Santos, A. J. R. (2008). *Gestão Estratégica: Conceitos Modelos e Instrumentos*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Santos, J.S.M. & Silva, P. T.B.F. (2009). Formação continuada dos docentes na contemporaneidade: desafios e possibilidades. *I Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação*. Alagoas, Brasil: AMPAE-AL.
- Sarkar, S. (2014). *Empreendedorismo e Inovação* (3ª. ed.). Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Schon, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- Schon, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, pp. 77 – 91.
- Severino, A. J. (1998). O projecto político-pedagógico: a saída para a escola. *Revista AEC*, n° 107.
- Silva, J.da C. M. (2011). Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Ibero-americana de Educação*, n° 55, 1 – 11.
- Souza, F. J., Seixas, G. O. & Marques, T. G. (2013). O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. *Revista Práxis Educacional: Vitória da Conquista, Brasil*, n° 15, 39 – 56. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/viewFile>.

- Squelch, J. (2006). A gestão da educação. In Lemmer, E. (Org.). *Educação contemporânea: questões e tendências globais*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.
- Stone, E. (1984). *Supervisison in Techaer Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London, England: Methuen.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of curriculum and supervision, n° 15*, 212 – 235.
- Tales, J. F. de Sá. (1997). *Supervisão e Administração escolar: Princípios e técnicas*. São Paulo, Brasil: Editora F.T.D S.A.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profiissional* (17ª. ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profiissional*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*. Petrópolis, Brasil, n° 73, 209 – 244.
- Teixeira, L.R.M., Grigoli, J. A. G. e Lima, C.M. (2002). Saberes dos professores e ambiguidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, (MS). In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.), *Anais, 25ª Reunião da ANPED*. Caxambu, Brasil, (sem página).
- Tough, A. M. (1967). *Learning Without a Teacher: A Study of Tasks and Assistance during Adult Self-teaching Projects*. Toronto, Canada. Disponível em www.allentough.com
- Tracy, S. (1998). Models and approaches. In G.R. Firth & E.F. Pajak (Eds.). *Handbook of research on school supervision*. New York, NY: Macmillan.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Ussene, C. (2012). *A formação de professores em Moçambique e o desenvolvimento criativo e reflexivo*. Maputo, Moçambique: UP.
- Veiga, I.P.A. (Org.). (2002). *Perspectivas para a formação do professor hoje*. Goiás, Brasil.
- Ventura, D. (2002). *Monografia jurídica*. Porto Alegre, Brasil: Livraria do Advogado.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. In *Educação & Sociedade*. Campinas, Brasil, n° 106. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100010&script=sci_arttext
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Morreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes (Eds.). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, pp. 15 – 44.

- Vieira, F & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora, Cadernos do CCAP*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/56449061/supervisao-e-avaliacao-docente-estudo-do-CCAP>
- Vieira, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde, Portugal: Edições Pedago.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris, França: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Wallace, M. J. (1999). *Training foreign language teacher: A reflective approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Zabalza, B. M. (1987). *Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. São Tiago, Espanha: Proyecto de Investigación de Acceso a Càtedra.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms for teacher education. *Journal of Teacher Education*, n° 34, 3 – 9.

Apêndices

Apêndice 1: Modelo de Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido sobre a participação dos Professores, Director Adjunto-pedagógico, Peritos de educação e Grupo focal na pesquisa

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente a pesquisa intitulada *Contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor* desenvolvida por *Décio dos Santos Teresa Abreu*. Fui informado (a), sobre os objectivos da pesquisa e afirmo ter aceite em participar por minha inteira e consciente vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Declaro igualmente que fui devidamente informado (a) que a pesquisa objetiva-se estritamente à finalidade académica. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas obedecerão as normas éticas de pesquisa e respeitarão as normas da Universidade na qual o pesquisador se encontra filiado.

Fui informado (a) que a minha colaboração será apresentada de forma anónima, por meio de codificação e que as minhas declarações serão gravadas em dispositivos electrónicos com vista a sua conservação. Fui informado de que, o acesso e a análise dos dados colectados far-se-ão apenas pelo pesquisador e/ou sua orientadora. Fui ainda informado de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Nampula, ____ de _____ de 2019

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador

(Décio dos Santos Teresa Abreu)

Apêndice 2: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas dirigidas aos professores

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
<p>CATEGORIA 1 Profissionalidade e/ou formação de professores</p>	<p>Significado de ser professor</p>	<p>P1: “É todo aquele que tem um conhecimento e pretende fazer chegar a outrém e que este conhecimento venha a dar um fruto positivo que venha servir a sociedade usando técnicas apropriadas”. “Não é pegar um grupo de pessoas, sentar e começar a dar aulas, mas sim, é apresentar algo que tenha proveito em relação a este profissionalismo”.</p> <p>P2: “Um professor, primeiro deve ter conhecimento, deve ter um perfil que dignifica que ele é professor, e deve ser aquele que se insere na sociedade onde vive. Um professor não pode comportar-se como um qualquer, deve adoptar um comportamento que quando ele anda, se dignifique que ele é professor”. “É aquele que sabe parar e ouvir o que é que está se passar e ajudar as pessoas que estão em conflito, se é ele que está em conflito, saber pedir desculpas e seguir o seu rumo, que é para evitar ter outros nomes”.</p> <p>P3: “É aquele que faz a moldagem do futuro da sociedade”;</p> <p>P4: “Ser professor na verdade é uma questão de vocação, é uma questão de querer ajudar ao outro, querer partilhar aquilo que você tem com o outro”.</p> <p>P5: “É uma coisa enorme, porque o professor ensina desde a coisa mais leve até diria a coisa mais pesada se puder, e ao mesmo tempo que ele ensina, também aprende”.</p> <p>P6: “É ser uma pessoa dinâmica, uma pessoa que está presente em tudo, quando digo em tudo, estou a me referir na sala de aulas com os alunos”; “É aquele que quando na sala de aulas, somente não chega lá para poder transmitir só e somente os conhecimentos e sair, não! É conversar com o aluno, deixar o aluno falar, ouvir o aluno”.</p>

	<p>Processo de Formação de Professores do ensino secundário geral</p>	<p>P1: “Não existe uma formação específica que diz que este forma-se apenas para ir dar aulas no ensino secundário”.</p> <p>“Depende da progressão deste mesmo professor, se o professor reunir os requisitos aí quero-me referir do nível académico este professor”.</p> <p>P2: “Eu fiz uma formação de 6^a + 3, e depois de fazer a formação de 6^a + 3, fui fazer a formação de 10^a +1+1, que corresponde ao nível médio, depois segui o curso mesmo de formação contínua de professores do ensino secundário”;</p> <p>“Comecei mesmo a leccionar o ensino secundário quando fui a formação, nessa formação contínua de professores do ensino secundário”.</p> <p>P3: “Os professores do ensino secundário geral eram formados nas Universidades, na Universidade Pedagógica especificamente”;</p> <p>“Havia também em anos anteriores aqueles de 12^a + 1 que eu passei por exemplo onde aprendíamos as técnicas, métodos, o ser do professor na sala de aulas e fora dela, mas isso era feito também na Universidade Pedagógica em um ano e já estávamos minimamente preparados para sermos docentes e cada um era responsável de ver ... aqui, devo continuar ou não a me formar, e eu continuei e agora já estou licenciado e quero fazer mestrado como ou outros fazem”.</p> <p>P4:” Tem duas modalidades, a primeira modalidade que é este de formação de nível superior que é o bacharelato que desapareceu agora e licenciatura que é feita pelas Universidades”.</p> <p>“Existem outros cursos como o de 12^a classe + 1 que habilita os professores a dar pelo menos um nível básico que é o nível, que é o primeiro nível do ensino secundário geral em que eu me beneficiei, mas que nao parei. Depois de começar a trabalhar voltei a estudar na UP e acabei a licenciatura”.</p> <p>P5: “Eu fiz a formação em 4 anos. Nós temos a parte teórica, a parte prática onde vamos, lidamo-nos com situações reais e devemos não nos esquecermos de situação local”.</p> <p>P6: P6: “Primeira é feita nas Universidades somente para ser professor temos a</p>
--	--	---

		Universidade Pedagógica, que é a Universidade que forma os professores”.
	Importância da formação de professores	<p>P1: “A formação de professores permite que o professor tenha conhecimentos; e em cada momento que ele adquire algo sobre a sua profissão ele vai melhorar o ensino”.</p> <p>P2: “A formação de professores é importante por ser uma forma de orientar o próprio professor, como deve trabalhar; saber como lidar com a profissão, porque a profissão de um professor é ensinar, então, como transmitir a informação aos que precisam”.</p> <p>P3: “Saber como lidar com a profissão, porque a profissão de um professor é ensinar, então, como transmitir a informação aos que precisam”; “Conhecer técnicas, que são essas que é importante dar a conhecer ao professor”.</p> <p>P4: “Para garantir que as técnicas, as metodologias que vamos usar para transmitir esse conhecimento não fira as sensibilidades tanto das pessoas da comunidade assim como das instituições”. “É para garantir o rigor na informação, que é uma informação fiel, é uma informação útil para as pessoas”.</p> <p>P5: “É importante formar professores porque o mundo está a evoluir, precisamos estar a caminhar, a tentar seguir esses passos da evolução, aprender outras formas de trabalhar e de aplicar o conhecimento que temos”. “Nessa nessa formação agente vai buscar métodos adequados para resolver às situações que possivelmente estaremos vivendo no futuro”.</p> <p>P6: “Saber como lidar na sala de aulas, saber como se comunicar com as outras pessoas alguns membros e para seu âmbito de convivência”.</p>

	<p>Desafios do Professor para sua profissionalização</p>	<p>P1: “Melhorar a qualidade desta mesma sua profissão”. “Não pode ser um profissional limitado, não sendo limitado, garantir que ele adquira algo que venha superar aquilo que é a sua profissão”.</p> <p>P2: “Ir enfrente, continuar sempre a investigar mesmo não estando numa escola, a pessoa deve estar em casa sempre actualizada a ler”. “Buscar novos conhecimentos porque os conhecimentos nem que agente vá numa escola não há limitação”. “Estar sempre a buscar, a ler e à medida que vai lendo, vai tendo outras informações, além daquelas que já teve anteriormente”. “Sempre lutar, empreender esforços do trabalho que a pessoa está a fazer”.</p> <p>P3: “É aqui na qualidade de ensino que geralmente o professor ou é mal visto, como aquele que é o culpado da qualidade de ensino”. “O professor tem que ser profissional, saber gostar de ser professor e dar, trabalhar como professor; dar aulas de acordo como aprendeu na sua formação”.</p> <p>P4: “O professor tem que ser este indivíduo dinâmico, primeiro; dinâmico porque hoje em dia, nós que estamos no ensino secundário geral você traz uma informação na sala de aula, os alunos confrontam-te”. “O grande desafio, é a informação, o professor tem que se informar, ter a informação certa, a informação correcta”. “Actualizar esses conhecimentos, primeiro a nível geral, mas depois têm uma actualização que é ao nível das directrizes do próprio Ministério da educação; é a informação e a actualização na verdade”.</p> <p>P5: “Ser curioso, e não deve ser preguiçoso, mas também deve ser social”.</p> <p>P6: “Garantir um bom conhecimento dos conteúdos aos alunos e ter um papel muito importante na sociedade”. “Rever, e não só porque já sou professor que somente hei-de ficar assim, procurar</p>
--	---	---

		mais conhecimentos, não parar por aí, ler tantas literaturas, interagir com os superiores”.
CATEGORIA 2 Formação contínua de professores	Percepção de formação contínua de professores	<p>P1: “Existe formações contínuas onde as pessoas procuram solucionar certas dificuldades em grupos de profissionais”.</p> <p>“E também a outra vertente é ir numa instituição onde ele vai permanecer num determinado período, um ano, dois ou mesmo cinco anos a se formar para ter um certo nível académico”.</p> <p>“É ultrapassar as dificuldades em grupo ou em seminários ou então entrando na sala de aulas a ser instruído num determinado período, mas de forma contínua”.</p> <p>P2: “É aquela formação em que a pessoa foi formada até um certo nível, parou, teve mais necessidade de estudar, caminhou, também até um certo nível; é sempre continuar, continuar a se formar até ao nível que a pessoa sente que até aqui já não vou mais como por exemplo ser licenciado, mestrado ou sonhar mesmo ser doutor com D grande”.</p> <p>P3: “O professor não só deve esperar capacitações externa onde alguém vem capacitar a todos, mesmo a pessoa sozinha pode se capacitar. Se você não está a entender alguma coisa, então tem que ir ler, é uma capacitação contínua individual”.</p> <p>“É a continuidade da formação que você tem que ter sempre e não só ficar a espera da colectiva”.</p> <p>P4: “As formações contínuas seriam acções que podem ser realizadas a todos os níveis de educação, desde o nível macro até ao nível da escola ou até ao nível dos grupos de disciplina para potenciar, para dar a eles ferramentas para desenvolver actividades que uns têm outros não têm; seria mais ou menos este tipo de acções que podem ser realizadas para potenciar os professores, os educadores dotar eles de técnicas novas e também de trabalhar na actualização desses conhecimentos”.</p> <p>P5: “As formações contínuas, permitem-no procurar coisas novas, não ficarmos estagnados no tempo, já fui formado, já sou licenciado, já sou doutor e parar, o mundo não pára”.</p>

	<p>“Buscar mais um pouquinho do que o mundo tem para dar e aí agente aprende e esta continuamente a aprender”.</p> <p>P6: “É a formação em que o professor acaba tendo algumas formações”.</p>
Objectivo da formação contínua de professores	<p>P1: “Ultrapassar alguns problemas que este mesmo profissional provavelmente vinha vivendo”.</p> <p>“Saber como leccionar no caso do professor, como pode enfrentar uma turma; Superar as dificuldades que este mesmo profissional vinha encarando”.</p> <p>P2: “Melhorar cada vez mais o ensino, diminuir as suas dificuldades profissionais, aprende novas coisas”.</p> <p>P3: “É pôr os professores na linha do professorado, capacitar e lhe pôr na linha”.</p> <p>“Não desviar as pessoas da linha de ensino, sempre estarem a seguir as regras de ensino”.</p> <p>P4: “Actualização do conhecimento e claro também das metodologias, técnicas, mas também temos a componente ética-moral”.</p> <p>P5: “Lembrar ao professor que ele deve ter essa capacidade de procurar, de pesquisar, de estar sempre informado”.</p> <p>P6: “Contribuir para o bem, para a boa aplicabilidade dos conteúdos e a solidificação também dos conteúdos”.</p> <p>“Contribui também para o bom desempenho do professor perante a explanação dos conteúdos”.</p>
Modalidades de formação contínua decorrentes	<p>P1: “A primeira modalidade é esta em seminários onde se preparam certos temas para o seu debate”.</p> <p>P2: “Para além das capacitações dos professores, que tem acontecido nas férias e a assistência das aulas nas salas entre os professores, existimos nós outros que com</p>

		<p>nosso dinheiro estamos a fazer mestrado, temos um colega que está a fazer o PhD”.</p> <p>P3: “Aqui, costuma haver algumas formações individuais, outras em colectivo nos fins do trimestre. Por exemplo temos aqui colegas que estão a estudar na UCM a fazer Direito, na Academia Militar Gestão de Recursos Humanos e temos também uma de Biologia que está a fazer Saúde Pública na Unilúrio, então quer dizer que aqui ninguém fica atras”.</p> <p>P4: “Posso considerar duas modalidades. A primeira modalidade que é a nível de dentro da escola que são os seminários de capacitação a outra vertente, é a vertente que já não depende muito de nós, mas também depende dos Serviços Distritais e da Direcção Provincial em que podem convidar professores, aliás, em que convidam professores de certas disciplinas tanto para fazer formações contínuas ao nível e de actualização de currículos, ao nível da província assim como ao nível nacional, a título disso, recentemente tivemos cá um colega que foi a Maputo fazer actualização”. “Ao nível de grupos de disciplina, identifica-se alguma dificuldade, os colegas sentam e tentam resolver aquela situação, e também fazemos assistência de aulas”.</p> <p>P5: “A modalidade que ocorre é em seminários de capacitação”.</p> <p>P6: “Nós somos capacitados”.</p>
	<p>Requisitos para participar em acções de formação contínua</p>	<p>P1: “Aqui não existe requisitos que se diz só o fulano pode entrar na condição disto, não existe, Todos aqueles que são profissionais da educação e aqui envolve em vários sectores, o pessoal menor, tanto professores que leccionam”.</p> <p>P2: “Requisitos como tal, não existem! Por exemplo quando for uma questão longa, só se reparte, um grupo participa na primeira parte, o outro grupo participa a segunda parte”. “Quando é para falarmos dessas questões de documentos normativos, são todos os professores”.</p>

		<p>P3: “Um dos primeiros requisitos que eu estou a descobrir agora é ser professor, que dá aulas”.</p> <p>“Porque há colegas que estão na secretaria e nunca lhes vi nas nossas capacitações”.</p> <p>P4: “Ser professor ou funcionário da escola”.</p> <p>P5: “É só todos sermos funcionários, basta ser professor aqui e funcionário deve participar”.</p> <p>P6: “A direcção em si convida a todos os professores para poderem participar na formação de professores, não há requisitos para tal”.</p>
	<p>Grau de satisfação dos professores em relação às acções de formação contínua</p>	<p>P1: “Nós acolhemos com bom agrado”.</p> <p>“É bem-vindo, porque num colectivo destes, não falta existirem inquietações, então como ultrapassar!? É em funções destas formações”.</p> <p>P2: “Julgo eu que os professores avaliam de forma positiva”.</p> <p>“Penso que os professores também acham como uma boa iniciativa, como uma boa coisa porque é uma aprendizagem”.</p> <p>P3: “é profissional gosta dessas capacitações, mas quem não é profissional, quem não é professor de verdade, não gosta, sempre querem discutir, ou querem desprezar!”.</p> <p>“Quem não é profissional sempre foge, diz que não tenho tempo, ora não é importante! Mas para mim, é importante”.</p> <p>P4: “Olhando pelos anos de formação de cada professor e pelas mudanças que o currículo foi tendo ao longo do tempo, é normal que as pessoas confrontem e olhem a formação contínua em algum momento como perca de tempo, porque eles já sabem, porque não vão dizer nada, porque neste momento estou a fazer isto ou aquilo”.</p> <p>“Outras pessoas porque têm a concepção de que eu saí da Faculdade agora já sei, o que é que ele vai-me dizer, eu estou aqui desde 1983 já passei por mudanças curriculares, as coisas não vão mudar, eu sei, só mudam de nome”.</p> <p>“A direcção abre espaço para os professores proporem temas e virem apresentar, e isto é também uma inovação”.</p>

		<p>P5: “De uma forma geral acolhem bem, porque participam não é, participam com regularidade”.</p> <p>P6: “Acolhem essas formações contínuas com muita satisfação porque ajudam-nos a lembrar o que agente deixou no passado e participamos sempre que possível com regularidade”.</p>
	<p>Escolha das temáticas e ministrantes das Formações Contínuas</p>	<p>P1: “a escolha dos temas é feita pela escola baseiando-se no regulamento do ensino secundário geral, e os ministrantes são indicados entre os professores, mas em sido uma pessoa formada sobre a área”.</p> <p>P2: “Aqueles que se acham de voluntários focalizam aquilo que sentem que, este aspecto aqui, toca muito connosco”. “Há vezes que aparecem pessoas de fora vem nos dar alguns seminários, por exemplo a Unilúrio”.</p> <p>P3: “Existe vezes que resultam de uma assistência de aula e vê-se que existe esta lacuna neste professor, naquele e naquele outro professor, então pega-se esse como tema da capacitação daí vai-se dar para o colectivo todo, mas muitas vezes é a direcção da escola que diz os temas. Os ministrantes são escolhidos pelo sector pedagógico”.</p> <p>P4: “A lógica é mesmo da identificação de um problema ou uma situação problemática que a escola esteja a passar”. “Sobre o ministrante, não tem muito a ver se o palestrante, a pessoa é daqui da escola ou de um outro sítio, recordo-me, acho que foi no ano passado ou antepassado, tivemos palestrantes que vinham da UP”.</p> <p>P5: “Para as nossas formações contínuas, algumas vezes agente identifica algum problema que surge no nosso meio profissional e a maioria das vezes são escolhidos pela direcção”. “O sector pedagógico selecciona alguns docentes experientes, que vê que estes têm capacidades de palestrar para os outros sobre um determinado tema”.</p>

		<p>P6: “Quem faz a formação muitas das vezes é a direcção ou pessoas por eles escolhidas. E também se um professor tem algum tema para poder expor aos colegas, a direcção permite que ele exponha esse tema”.</p>
	<p>Frequência de ocorrência da formação contínua</p>	<p>P1: “A frequência é trimestral”. “É no princípio do trimestre para avaliar o passado para depois no fim do mesmo trimestre e assim sucessivamente, então nós consideramos duas vezes num determinado período”.</p> <p>P2: “Temos tido as formações contínuas nos, nos fins dos trimestres”. “Quando há algo imperativo, fazemos de forma extraordinária, quando for necessário”.</p> <p>P3: “Existem aquelas que são feitas depois de se descobrir alguma lacuna durante uma assistência de aula de um colega um professor, esporádicas, e existem aquelas programadas, planificadas durante as interrupções trimestrais”.</p> <p>P4: “Ocorre trimestralmente tanto ao nível dos grupos de disciplina, assim como da direcção da escola” “A parte da leitura da legislação é que é feita as vezes”.</p> <p>P5: Com certeza, certeza três vezes por ano podem surgir uma ou outra não é, aí no meio por uma actividade, por uma cerimónia que agente tenha que receber, mas as certas são três por ano.</p>
<p>CATEGORIA 3 Supervisão Pedagógica na formação de professores</p>	<p>Percepção e ocorrência da supervisão pedagógica</p>	<p>P1: “Trata-se de uma actividade de acompanhamento que acolhe o profissional no sentido de pôr ele a perceber os seus erros e fazer descobrir a ele o que é certo”. “A supervisão na minha escola muitas das vezes traz elementos ameaçadores”. “Muitas das vezes entra nos gabinetes, terminou lá mesmo e aqueles que são os nossos dirigentes quando aparecem trazem o imperativo da supervisão”. “Tenho uma questão a frisar que, ultimamente, as nossas supervisões pedagógicas são ameaçadoras, vêm ameaçar um docente, você porque é que fez isto fica sabendo que</p>

		<p>então você é assim! A supervisão deve trazer elementos que venham ajudar a vida do professor e não que venham pôr a vida do professor em risco, aí me refiro, colocando o professor como um réu. A supervisão não julga o professor, a supervisão traz elementos para colocar o professor tranquilo e trazer um elemento que faltava do seu conhecimento”.</p> <p>“Essa supervisão se for a trabalhar como se fosse um tribunal que veio julgar, nunca vai dar uma boa influência e nem irá ajudar ao professor a melhorar, porque os professores já ficam com medo e fazem tudo com medo! Quem não tem medo do tribunal!? Eu tenho!”.</p> <p>P2: “A supervisão chegou, praticamente está no gabinete do director ou está no gabinete do pedagógico o que lá se faz, já não estou em altura de dizer”.</p> <p>“Uma visita que um superior dá a uma escola ou dá numa escola de forma a ajudar os funcionários dessa escola, de forma a melhorar o seu desempenho, o seu funcionamento; é ouvir dificuldades e também dentro das dificuldades procurar formas de superar as dificuldades”.</p> <p>“Há vezes que a supervisão pede assistir aulas, a supervisão é conduzida a uma sala onde está o professor a leccionar, assiste a aula do professor, dali vão... depois do fim vão numa outra sala analisam aquilo que o professor fez, daí prontos”.</p> <p>P3: “Maioritariamente a supervisão interna é por assistência de aulas entre colegas, e especificamente o sector pedagógico! A direcção da escola é que organiza algumas assistências para fazer a supervisão pedagógica”</p> <p>“A supervisão ao nível do distrito, tem havido a presença de técnicos do distrito da direcção distrital, tem vindo aqui, assistir aulas também, mas que deixa a desejar”.</p> <p>P4: “A supervisão que mais acontece é a interna, essa sim, acontece da direcção da escola para com os professores, que é assistência de aulas”.</p> <p>“Ao nível da direcção os pedagógicos é que fazem esta supervisão!”.</p> <p>“Depois tem uma supervisão muito interessante que é a supervisão ao nível dos grupos de disciplina, que é a assistência entre os professores da mesma disciplina e tem ajudado muito, diferentemente da externa”.</p> <p>“O objectivo dessa supervisão é limar aristas, identificar problemas, lacunas,</p>
--	--	---

		<p>técnicas do processo de leccionação e em algum momento também nos próprios conteúdos que são leccionados”.</p> <p>“Recebemos supervisões de fora frequentemente da direcção distrital, mas também temos recebido da direcção provincial”.</p> <p>“As nossas podem ser avisadas, assim como não, a supervisão pedagógica do nível distrital e provincial não são avisadas, eles normalmente chegam, vão a direcção supomos isso, e podem aparecer em qualquer sala e fazem assistência de aulas e depois de assistência de aulas, eles fazem uma sessão onde muitas das vezes só são humilhações só”.</p> <p>P5: “Na minha visão, o supervisor deve ser alguém que tenha uma formação nessa área e que venha fazer supervisão para ajudar o professor, e não para intimidá-lo, não para fazer o professor se sentir incapaz, reduzido, pequeno, mas sim deve vir e ter a humildade de dizer isto não devia ser assim, deve ser assim. Supervisor deve ser aquele que vem apoiar o professor, que vem ajudar e não humilhar como acontece aqui e noutras escolas”.</p> <p>“A supervisão interna é feita com regularidade porque a cada trimestre é feito um calendário onde o pedagógico e o director da escola fazem a assistência às aulas não é, e depois comentam sobre o assunto”.</p> <p>“A supervisão externa, (essa a nível distrital), costuma a acontecer uma vez a outra, mas nada calendarizado para nós, acredito não sei para a direcção pode ser que informem ou só informem que já estamos a vir”.</p> <p>“Eles vêm de surpresa e fazem a supervisão, mas agente não sente que é para vir ajudar. Não estou a dizer que eles não vêm para ajudar, mas que eles ficam estáticos. Eles vêm mais para controlar. Até que podem vir controlar, mas depois devem dizer que isto aqui não existe, o que deve existir é isto mais aquilo”.</p> <p>P6: “É um processo em que a direcção pedagógica ou os membros da direcção pedagógica supervisionam o professor, a maneira de como dar aulas, supervisionam as pastas de disciplina. É um controlo que está adequado aos professores que se dedicam a um determinado ciclo com uma determinada direcção”.</p> <p>“A supervisão externa é mais inspecção do que supervisão, ou eles acabam confundindo ou misturando os significados”.</p>
--	--	--

		<p>“Quando vêm fazer o trabalho saem do local como supervisores e no caminho mudam de capa e passam a inspecções ou juizes e acabam não fazendo o trabalho como deve ser e nem amparando o professor, mas sim sacrificando-o, humilhando-o, pior quando são esses do distrito ou província”.</p> <p>“As supervisões acontecem de várias maneiras, temos aquela que é feita internamente que supervisiona o professor na sala de aulas perante as aulas, controlo da pasta de disciplina, o controlo também do recinto escolar. E temos uma tal supervisão externa que aparece de repente, eles não avisam. Primeiro processo que eles fazem, vão directamente à Secção Pedagógica, e muitas das vezes eles pedem a Secção Pedagógica para poderem participar em uma aula. Por exemplo chegam na escola e logo dizem: ‘queremos participar aula da professora X, que lecciona a disciplina Y’. Então, se a professora está ou não está na sala, isso não lhes interessa. Eles só chegam e batem a porta: professora, queremos participar aula. Nem se importam com o estado em que se encontra a tal professora. E no final, quando a coisa não correr muito bem, só zangam e vão-se embora. A pessoa fica sem saber o que fazer ”.</p>
	<p>Objectivo e Importância da supervisão pedagógica na profissão docente</p>	<p>P1: “Trazer elementos que podem ajudar a melhorar o trabalho do profissional”.</p> <p>“Mostrar a ele mesmo que isto que fizeram aqui, não é assim, mas sim, segue-se desta maneira”.</p> <p>“Levar ao profissional tranquilo a perceber o porquê ser professor”.</p> <p>“Trazer elementos que vão ajudar a melhoria do próprio profissional”.</p> <p>P2: “Ajudar o professor, vai observar, vai acompanhar aquilo que é a aula do professor, a partir da planificação e a sua leccionação”.</p> <p>“Vai ajudar a este professor a cada passo da sua aula, onde é que ele falhou, o que é que ele devia ter feito para que os alunos possam captar melhor aquilo que o professor faz”.</p> <p>P3: “Pôr o docente na linha do ensino, ou então lhe devolver, é possível que, estava a andar na linha depois começou a se desviar”.</p> <p>“Não se desviar do ensino - aprendizagem de modo a se perseguir o resultado que é a melhoria da qualidade”.</p> <p>P4: “É ajudar na componente técnica do no exercício da própria profissão, como posicionar-se, como ministrar, como preparar, quando falar, quando não falar, quando</p>

		<p>responder olhando para as dinâmicas dos próprios alunos”. “Situar o professor dentro do processo pedagógico”. “Ajudar a ele a monitorar a sua própria actividade docente”.</p> <p>P5: “ver o profissional de educação bem assente, ter profissionais profissionais, melhorar os seus profissionais, a supervisão deve nos apoiar a melhorar”. “Melhorar os seus profissionais, porque nós todos temos sempre um défice em alguma coisa, e essa supervisão devia nos apoiar nesse aspecto de melhoria” “Quando a supervisão é interna é isso que acontece, isso não tenho dúvidas porque quando há colegas que têm maiores dificuldades acabam passando por essa supervisão mais tempo e agente percebe que é para melhorar”. “Na supervisão externa é como disse abocado é mais inspecção do que supervisão, ou eles acabam confundindo ou misturando os significados”. “Quando vem fazer o trabalho mistura as coisas e acaba não separando e não amparando o professor”.</p> <p>P6: “Ela serve para poder controlar o professor, ajudar o professor no desempenho ou na explanação dos conteúdos em que o professor vem trazendo”. “As vezes quando eles estão aqui a nos controlar, a nos supervisionar, se o professor não está bem em um conteúdo, eles depois chamam-te, professor aqui devia falar assim, assim, assim”! “Ou professora, neste método professora deu isto mas não devia meter muito isto, mas devia falar daquilo, então, eles pedem que a professora ou o professor tenha auxílio de alguns colegas, mas nada, é somente zangar com o professor ”.</p> <p>P1: “Quando ela traz elementos credíveis e não elementos que vão pôr ao professor quando aparece a supervisão como um inquiridor que vem procurar encontrar problemas”. “Tende trazer aquilo que é a melhoria da qualidade quer para os resultados que este professor deve apresentar e como é que este mesmo professor deve encarar a sua própria profissão”. “Essa supervisão se for a trabalhar como se fosse um tribunal que veio julgar, nunca vai dar uma boa influência”.</p>
--	--	---

		<p>P2: “Uma supervisão pedagógica que tem como objectivo observação, essa observação que é na sala de aulas, acho que devia ser mesmo planificar, assistir aulas de ... um certo número de professores, sentar, analisar, aconselhar os erros cometidos e sugerir os caminhos certos, que é para esse mesmo professor melhorar”.</p> <p>P3: “Tem uma grande importância”! “É a partir da supervisão pedagógica que nós como professores conseguimos não nos desviar daquilo que é o ensino, das técnicas de ensino, dos objectivos do ensino e aprendizagem”.</p> <p>P4: “É na supervisão pedagógica onde vamos identificar os problemas ou as crises que estamos a ter no processo de ensino”. “É na supervisão pedagógica onde vamos identificar as lacunas no exercício do ofício do próprio professor”. “Ajudam na profissionalização do professor, o professor é mais autónomo; por isso ela é importante na vida do professor”.</p> <p>P5: “A partir do momento em que passamos por uma situação de supervisão e nos dizem o que devemos melhorar, o que devemos manter, nos elogiam porque aí tem tudo, elogiar o que está bom, corrigir o que está errado não é, e propor formas melhores, sugerir formas melhores de trabalho para o professor se sentir um bom profissional”. “O professor depois de ser supervisionado claro que ele vai desenvolver suas competências, mas para isto, esta supervisão deve obedecer as regras”.</p> <p>P6: “A supervisão que ajuda mesmo é aquela onde o professor sente-se que está com o seu mais velho que vai-lhe aconselhar”. “E não ser como muitas que acontecem com os nossos chefes técnicos dos Serviços Distritais ou Provinciais, que outros nunca estiveram enfrente do aluno, mas supervisiona um professor!”.</p>
--	--	--

<p>CATEGORIA 4 Desenvolvimento profissional do professor</p>	<p>Percepção e objetivos de Desenvolvimento profissional do professor</p>	<p>P1: “É quando este mesmo profissional está tendo novos elementos durante a sua formação, novos elementos que lhe vão ajudar descobrir outras viabilidades no sentido de ele conseguir dominar a sua própria profissão”.</p> <p>P2: “Busca e aquisição de novos conhecimentos”. “Acompanhar sempre a época, a partir da postura do professor, o conhecimento do professor, a maneira de falar do professor”.</p> <p>P3: “É a experiência que o professor tem em relação a sua profissão, influenciada pelo tempo e pelas formações contínuas”.</p> <p>P4: “Tornar um indivíduo completo”. “Seria uma formação integral, seria dotar o profissional de ferramentas que permitem a ele ser um indivíduo completo, seguro e autónomo”.</p> <p>P5: “Desenvolvimento profissional, para mim é formar-se”. “Evoluir enquanto está trabalhando”. “Progredir no seu sector de trabalho nem, sentindo os benefícios dessas, desse desenvolvimento dessa progressão”.</p> <p>P6: Tem a ver com como o professor está a se desenvolver, ou alguns passos que está dar, está a desenvolver.</p>
--	--	---

		<p>P1: “Levar este profissional a saber ser, ele dominar a sua profissão”! “Leva você a perceber que lugar está? Aquele lugar pertence a ti? E se não lhe pertence, o que está a falhar?”.</p> <p>P2: “Sentir-se que está preparada para enfrentar a qualquer situação”. “Lutar para que eu melhore bastante na minha formação académica”.</p> <p>P3: “Conduzir bem o processo de ensino e aprendizagem”. “Melhorar na sua profissão”.</p> <p>P4: “Formar indivíduos actualizados com premissas básicas do domínio da sua profissão para saberem ser, saberem estar, e saberem fazer”. “Um indivíduo formado no século XXI é um indivíduo actualizado, e se um indivíduo é actualizado é alguém que tem premissas básicas em todas as componentes, tanto a componente de saber ser, saber estar, e a componente de saber fazer” “Desenvolver esta vocação de ser professor”. “Ser alguém que consegue lidar com todas as dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem”.</p> <p>P5: “Melhora a vida profissional e social do professor”. “Melhorando a vida social do professor, ele está a ser menos susceptível a por exemplo como eu diria... à corrupção não é, a factos, acções indecentes”.</p> <p>P6: “Garantir uma boa aprendizagem primeiro aos alunos”. “Garantir bons conteúdos aos alunos ou a sociedade porque é perante aos alunos que sociedade acaba tendo esses conhecimentos”.</p>
	<p>Factores influentes no desenvolvimento profissional de professores</p>	<p>P1: “Políticas educativas porque, se um professor sem seguir as políticas educativas, totalmente este professor já deixa de ter esse nome de ser professor”. “Nós vamos encontrar um professor em condições precárias sinceramente que essas não são as condições que podem levar ao desenvolvimento do próprio professor”. “A disponibilidade de recursos humanos e materiais”. Existência de liderança democráticas”.</p>

		<p>P2: “Factor económico, se o professor não tem algo suficiente para se alimentar, significa que não há-de desenvolver no seu trabalho, porque nós todos, dependemos da parte económica”.</p> <p>“Se a condição económica for precária, o trabalho não vai se desenvolver bem, este professor vai ter muitas dificuldades para responder aquilo que os serviços exigem”.</p> <p>“As políticas educativas devem ser bem traçadas! Por exemplo, o professor ser afecto de acordo com a zona onde ele vive ou bairro, isto ajudaria o próprio professor, diminuiria as despesas”.</p> <p>A estrutura organizacional, penso que, ajuda o desenvolvimento do próprio professor, a escola não exige mais do que está planificado, a escola exige tudo aquilo que está planificado.</p> <p>P3: “As políticas educativas podem influenciar quando por exemplo um professor vem para dar aulas e avaliar os alunos para no fim ver quem aprendeu e quem não aprendeu!”</p> <p>“Quando apanha alguns que não aprenderam porque estavam a faltar, porque não participavam as aulas, por negligência, o professor fica naquilo que estes não podem transitar por exemplo, mas existe uma política educativa que diz que, nós precisamos de percentagem, vão ter que ainda levar aquele que não estão em condições de passar a transitar, como é que esse professor vai se sentir depois?”</p> <p>“Vai se desmoralizar em preparar a matéria em se capacitar para o desenvolvimento profissional dele, para dar bem as aulas porque os alunos sabendo como não, passam”.</p> <p>“Existência de disponibilidade de recursos humanos e materiais, é muito importante! É o caso desta escola, temos problemas de laboratório de Química, Biologia, Química, Física não temos! E como é que o professor de Física, de Química de Física vai fazer suas experiências de modo a se desenvolver profissionalmente”?</p> <p>“Primeiro é que, nem há-de precisar de ler sobre experiências Químicas, Biológicas, Físicas, porque não tem um laboratório e nem material, e a falta disto, periga o desenvolvimento do professor”.</p> <p>“Aqui existe um espírito de liderança democrática, onde o profissional ou o professor é incluso na tomada de decisões, e isto, penso que nos desenvolve profissionalmente. Por exemplo em certos períodos a escola deixa ao critério dos professores a escolha de temas para as formações, nem sempre, mas tem feito”.</p>
--	--	---

		<p>“Condições próprias do professor, isso ninguém que não sabe [riu-se] todo o momento fala-se aí que o professor ganha pouco”.</p> <p>P4: “As políticas educativas influenciam muito no desenvolvimento profissional”.</p> <p>“Volto a tocar no ministro Ferrão, visto que, este me marcou apesar de ter ficado pouco tempo, ele trazia a política de recompensa dos professores por competências”!</p> <p>“Dizia ele que vamos pagar os professores por competências, vamos dar bónus os professores por competências, isto seria bom porque haveria esforço nos professores, mas infelizmente com a saída dele nada mais aconteceu, permaneceram as antigas políticas onde, se você não tem tantos anos você não merece, se você não tem nível X, você não merece, se você não tem grau X, você então não merece”.</p> <p>“Agora todo o mundo está à procura deste nível, todo o mundo está à procura deste grau, todo o mundo está à procura de muito mais do que capacidades, todo o mundo está à procura de satisfazer as políticas educativas para o seu bem-estar”.</p> <p>“A questão da liderança democrática, é que a própria direcção da escola estimula este tipo de pensamento nos próprios professores”</p> <p>“O indivíduo que está a estudar nesta escola, o indivíduo que tem o plano de estudar nesta escola vai apresentar o seu plano a direcção, a direcção acolhe e em momentos como estes de recolha de dados, existe cá uma ponderação”.</p> <p>P5: “Falando das políticas educativas há muita coisa na nossa política educativa que na minha opinião pessoal deviam ser revistas”.</p> <p>“A estrutura organizacional da nossa instituição! Ah essa sim!”.</p> <p>“Agente se sente que estamos num ambiente de trabalho bom e aí já facilita o nosso desempenho”.</p> <p>“Graças a Deus nós temos uma boa estrutura [riu-se]! Uma boa estrutura gestora, isso sim deixa o professor mais aberto e conseqüentemente ele melhora o seu desempenho porque os nossos dirigentes colaboram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional”.</p> <p>“Se eu quero empréstimo no banco não dificultam nada, quando há formações, sou contemplada, estou a desenvolver ou não!? Claro, estou!”</p> <p>“As condições próprias do professor aí já, nessas condições próprias do professor teríamos que incluir também a maneira de ser do professor”.</p>
--	--	--

		<p>P6: “A estrutura e a cultura organizacional e temos aqui, as condições próprias do professor”.</p> <p>“A disponibilidade de materiais de recursos materiais sim que vão ajudar também na profissão do professor”.</p> <p>“A disponibilidade de recursos materiais, ajuda na profissionalização do professor, posso falar por exemplo dos computadores na sala de informática, dos mapas ilustrativos que nós temos na biblioteca e livros, tudo isto ajuda o professor na sua profissionalização e no seu trabalho profissional”.</p>
	<p>Relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor</p>	<p>P1: “Há uma conexão de relações, uma depende da outra. Se você não tem uma boa formação não é possível desenvolver a sua profissão”.</p> <p>“Para conseguir desenvolver a sua profissão tende passar por formação contínua”.</p> <p>P2: “O desenvolvimento profissional do professor e a formação contínua pode, pode existir uma relação sim! Por exemplo, estamos a ter capacitações sobre HIV/SIDA ah, ah relação porque o professor deve saber como se prevenir para depois se desenvolver”.</p> <p>“Deve também não só ele, a sua própria família, porque se a sua própria família estiver enferma, ele não vai conseguir trabalhar”.</p> <p>P3: “Não há desenvolvimento profissional sem formação contínua, sem supervisão”.</p> <p>“Isso quer dizer que o desenvolvimento profissional depende das formações contínuas porque você se não tem capacitações contínuas para sanar as dificuldades que você tem na sala de aulas ou durante a profissão de docência, então, você não desenvolve profissionalmente, porque continuará nas mesmas dificuldades”.</p> <p>P4: “Na medida em que o professor vai tendo conhecimento, na medida em que o professor vai ganhando gosto, na medida em que o professor vai se inteirando diz epha eu tenho que me actualizar ainda mais”.</p> <p>“Há uma relação de dependência, uma depende estritamente da outra”.</p> <p>P5: “Há sim uma relação de dependência, porque a formação contínua seria aquele pauzinho que nos pica acorda não adormece!”</p>

		<p>P6: “Tem sim uma relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor”.</p> <p>“Se for a recordar anteriormente eu tinha dito que o professor perante essas formações que ele vai tendo nos fins do trimestre o professor já acaba acatando algumas informações que vão-lhe ajudar perante as suas formações, a sua dedicação como professor”.</p>
<p>CATEGORIA 5 Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor</p>	<p>Importância da formação contínua na vida profissional dos professores da Escola Secundária MJN</p>	<p>P1: Mudança da conduta na maneira de ser deste mesmo profissional na sua vida; Dão um subsídio muito importante para que a vida deste profissional adequue com aquilo que é a realidade da sua própria profissão.</p> <p>P2: A importância é que você busca novas coisas, novos caminhos, para dirigir o seu trabalho; É a partir daqui que nós incutimos boas maneiras, novos conhecimentos consoante o tempo em que nós estamos.</p> <p>P3: “Estas capacitações são muito importantes porque já me sanaram muitas questões”. “Algumas coisas que eu não tinha, que talvez me tinham fugido durante a formação inicial, ajudaram-me a recordar por isso preciso ainda mais”.</p> <p>“Há casos em que eu posso estar aqui a pensar que estou bem, mas cada vez que aparece uma coisa a ser dita, eu descobrir que epha... afinal eu não estava a fazer bem”.</p> <p>“Essas capacitações estão a me mudar muito, porque como eu estou a vir de uma Direcção Provincial onde desde trabalhei, as capacitações que estão a existir estão a me ajudar a estar bem na sala de aulas, como eu gosto” (P – 3).</p> <p>P4: “Nas formações contínuas há actualização dos conhecimentos!”.</p> <p>“Recorda-se que eu falei de gosto pela profissão, gosto pela actualização, gosto pela leitura, então, este gosto pela profissão, esta vocação, e outros factores podem ser encontrados, podem ser ganhos na verdade com a formação contínua do professor”.</p> <p>“Os instrumentos novos que são adotados pelo governo, as convenções, as novas políticas, legislação, currículos entre outros também podem ser encontradas aqui nesta</p>

		<p>formação contínua e isto tudo junto, ditarão o desenvolvimento profissional do mesmo professor”.</p> <p>P5: “Essas formações fazem com que o professor não fique parado, não fique estagnado no conhecimento que tem, e aprenda a ser mais receptivo, a receber coisas novas, informação nova. Por exemplo, se temos aquele professor que não é activo, aí na formação contínua porque ele está lá a participar pode conseguir ganhar energia e ficar um pouco mais activo”.</p> <p>P6: “Garantir um bom desempenho na sua profissão como professor”; “Estabelecer também uma comunicação com a sociedade”.</p>
	<p>Contributo da formação contínua na melhoria do desempenho profissional dos professores</p>	<p>P1: “Sim! Isso respondo como quem diz sublinhar essa palavra SIM!”. “Contribui muito porque enriquece-me muito! Enriquece bastante para a melhoria do ensino e da própria minha profissão”. “Por exemplo, se aproximo a um meu colega e quero saber acerca de um assunto, ligado a aula, aquilo que ele vai-me dar como um subsídio, vai-me permitir que eu vá melhorar aquilo que eu havia de deixar e aí já tive uma pequena formação e como resultado desenvolvi as minhas competências”.</p> <p>P2: “Tem contribuído sim”. “Porque com as formações consigo aconselhar a uma aluna e se tiver sorte de me ouvir, significa que, o meu desempenho está, está a crescer”.</p> <p>P3: “A vida profissional do professor depende do desenvolvimento profissional, e o desenvolvimento profissional vem ou é influenciado por formações contínuas, daí que as formações contínuas contribuem para que o professor se desenvolva profissionalmente e na sua vida profissional” (P – 3).</p> <p>P4: “Ao nível de grupos de disciplinas as formações contínuas têm contribuído bastante mesmo para a aquisição de novos conhecimentos, adoção de novas ferramentas e para me situar dentro do próprio processo pedagógico” “Uma vez que estamos em constante actualização de instrumentos, ferramentas</p>

		<p>principalmente quando nos assistimos e aprendemos uns com os outros”. “Por outro lado, há formações que tenho tido em colaboração com outras instituições que para mim de forma específica tem a ver com gênero, saúde sexual e reprodutiva acaba me abrindo a mente para trabalhar com os alunos e até mesmo com colegas”.</p> <p>P5: “A formação contínua contribuiu sim, mas que eu gostaria de ter experiências melhores das que já tive! Já tivemos muitas formações contínuas, eu já estou aqui a 10 na mesma instituição e para mim já estão a acabar sendo repetitivos os temas, já me deixaram de ser novidade”.</p> <p>“Talvez se fosse possível criar-se (...) intercâmbios inter-provinciais, internacionais”.</p> <p>P6: A formação que eu tenho tido aqui na Escola Secundária de X contribuiu bastante para a minha melhoria;Perante essa formação que eu tenho tido, acabo já limando os meus erros que eu vinha trazendo anteriormente.</p>
--	--	---

Apêndice 3: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas dirigidas ao director adjunto-pedagógico

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
CATEGORIA 1 Profissionalidade e/ou formação de professores	Significado de ser professor	DAP: “O professor é um indivíduo dotado de uma formação psicopedagógica, essa componente que lhe fornece ferramentas suficientes para a transmissão do conteúdo, de conteúdos programados numa determinada área ou disciplina”. “É um profissional com técnicas apropriadas que consumiu como conhecimento a partir de uma formação na área específica em condições de levar conhecimentos sólidos para uma outra pessoa que nós chamamos por aluno”.
	Processo de Formação de Professores do ensino secundário geral	DAP: “Um professor formado para o ensino secundário tem conhecimentos suficientes para leccionar os conteúdos arrumados nos programas a partir da 8 ^a , 9 ^a , 10 ^a , 11 ^a e 12 ^a classe”. “A formação dele em princípio ocorre em algumas Faculdades específicas”. “Dotado de Pedagogias e Psicologia ao mesmo tempo, com um mínimo de formação académica de Bacharelato”.
		DAP: “Diferenciar-se de um outro profissional formado numa área”. “O professor é o responsável que vai difundindo mensagens, vai transmitindo conhecimentos, vai abrindo as visões a outros profissionais”.
Desafios do Professor para sua profissionalização	DAP: “Adequar-se à realidade do tempo da realidade em esteja ele a executar as suas tarefas de professor” “Ser um <i>expert</i> como se diz, <i>expert</i> porque tem de ir com a dinâmica do desenvolvimento da própria sociedade; “Encaixar com a realidade da sociedade onde vive”. “Profissionalização de outras individualidades e melhoria das suas condições económicas”.	
CATEGORIA 2 Formação contínua de professores	Percepção de formação contínua de professores	DAP: “É uma componente de transmissão de conteúdos podem ser já de domínio de muitos ou então novos conteúdos, mas isso de forma progressiva”; “É uma aprendizagem constante”.
	Objectivo da formação contínua de professores	DAP: “Dotar este professor de instrumentos legais para que este possa aperfeiçoar a sua própria área de trabalho” “Aperfeiçoar as suas dinâmicas de trabalho dia pois dia”. “Fazer recordar os conteúdos que cada um dos docentes nós todos temos ao longo de nossa formação profissional”.

	Modalidades de formação contínua decorrentes na Escola Secundária MJN	DAP: “As formações contínuas a nível local, com abordagens de conteúdos que são de domínio do nosso domínio”. “Temos tido também seminários em parcerias com as outras instituições, o caso concreto do próprio sector da educação, a Direcção da Juventude e Desporto, a Unilúrio, a Universidade Pedagógica” “Que vem nos dotando de instrumentos para o aperfeiçoamento da própria nossa actividade lectiva que é de transmissão de conteúdos ligados a educação higiene e saúde sexual e reprodutiva, onde alguns conteúdos são novos outros conteúdos são antigos”.
	Requisitos para participar em acções de formação contínua na Escola Secundária MJN	DAP: “Primeiro o requisito é ser professor da escola”. “Mas existem aquelas em que requer áreas específicas no caso de Biologias, Física, Química etc”
	Grau de satisfação dos professores em relação às acções de formação contínua na Escola Secundária MJN	DAP: “Eles acolhem as formações contínuas de forma satisfatória”. “Porque no final sentimos algumas melhorias, sentimos que os professores costumam ter mais um elemento aditivo, costumam ter mais alguma baliza, alguns conteúdos que reforçam a sua actividade docente”. “Há mudança de comportamento que é o objetivo último da formação de um ou qualquer profissional”.
	Lógica de escolha das temáticas e ministrantes das Formações Contínuas	DAP: “Ao longo do exercício das nossas actividades, nós como sector pedagógico vamos identificando as fraquezas dos professores e na base das lacunas verificadas, propomos algumas actividades de formação”. “Tem alguns temas que são programados a nível central e provincial, por exemplo há um novo tema ou um novo conteúdo que não é do domínio dos professores ou algo novo que foi introduzido no sistema de educação, aí nós não temos como, é só chamarmos alguém entre nós que entende para nos explicar como funciona. Nós muitas das vezes só recebemos ordens do Ministério ou Direcção Provincial para introduzir e assim cumprimos”. “E para os palestrantes não tem uma fórmula específica! Se sentirmos e conhecermos o colega que ele sabe e que ele tem o domínio de uma determinada área o convidamos para tal!”.
	Frequência de ocorrência da formação contínua	DAP: “Normalmente ocorrem de três em três meses temos feito essas formações. Por alguma pertinência...” “Temos tido algumas esporádicas no âmbito da colaboração nas actividades

		extracurriculares”. “E no final de cada trimestre sempre temo-nos reunido para reflectir o próprio percurso do processo de ensino - aprendizagem desenhar estratégias como superar algumas dificuldades”.
	Papel do sector pedagógico no processo da formação contínua dos professores	DAP: “Nós ficamos a frente da organização porque sentimos que, o consumo dessas matérias só enriquecem a parte pedagógica a parte psicopedagógica, isso faz com que a transmissão dos conteúdos para como por exemplo os alunos seja de forma eficaz”.
	Obstáculos no processo da formação contínua de professores	DAP: “A componente logística é um dos entraves, um dos obstáculos que encontramos, porque uma boa formação não acontece em uma hora ou duas horas, normalmente são conteúdos que são aglutinados e abordados num período mais ou menos largo, por exemplo em um dia, dois dias, e onde estão reunidas pessoas em um dia inteiro requiere condições financeiras, e se estas condições financeiras não forem reunidas para nós é um grande obstáculo”. “Um outro obstáculo é a arrumação dos próprios conteúdos das próprias matérias a abordar que em algumas vezes não seguem a mesma lógica nos manuais”.
CATEGORIA 3 Supervisão Pedagógica na formação de professores	Percepção e ocorrência da supervisão pedagógica	DAP: “É uma actividade de controlo permanente das actividades do processo de ensino - aprendizagem pelo sector pedagógico”.
		DAP: “Nesta escola por exemplo nós estamos por grupos de disciplinas”. “São programadas as actividades dentro desse grupo de disciplina, depois da programação, vai a fase de execução”. “O sector pedagógico vai fazendo o acompanhamento do decurso do processo de ensino - aprendizagem assistindo as aulas por grupo de disciplina e depois de cada assistência há uma sessão de superação onde o professor assistente faz uma radiografia de tudo o que acontece e observa os pontos fracos e fortes do colega”. “Temos recebido supervisões externas de forma assim espontânea”. “Estamos a falar de supervisão pedagógica não antecipada ou relâmpago a nível da direcção distrital, a nível da direcção provincial da educação e até do ministério, que por vezes trabalham com a secção pedagógica e outras até com professores”. “Estas supervisões até que por vezes são boas, mas há vezes que na verdade na verdade deixam a desejar pelas suas atitudes, mas temos aguentado! Fazer oque, é essa a chefia que temos!!!”
	Objectivo e importância	DAP: “Melhorar os profissionais da educação na sua actividade”.

	da supervisão pedagógica na profissão docente	<p>“Fazer o acompanhamento das actividades, monitorando todo o processo de ensino - aprendizagem de modo a que ocorra do mesmo modo em todas as escolas”.</p> <p>“A supervisão pedagógica a nível mais alto também nos ajuda muito a limar algumas dificuldades que temos tido a nível local”.</p>
		<p>DAP: “Partindo da supervisão pedagógica algumas situações podem ser melhoradas”.</p> <p>“Por exemplo, num trabalho de supervisão pedagógica é notado alguma situação de dificuldade numa área e a supervisão pedagógica faz por exemplo um reparo que há um fracasso nesta e naquela matéria, então, o que nós recomendamos é que seja desenvolvida uma actividade de formação nesta ou naquela temática, aí está a sua importância”.</p>
CATEGORIA 4 Desenvolvimento profissional do professor	Percepção e objectivos de Desenvolvimento profissional do professor	<p>DAP: “Trata-se de preenchimento do vazio que o professor possa ter na medida em que o mesmo professor vai crescendo profissionalmente”.</p> <p>“Engajamento por fazer outros níveis subsequentes no caso do mestrado, doutoramento; Evoluir constantemente em termos de conhecimentos”.</p> <p>DAP: “Aquisição de novas carreiras, por exemplo, carreiras profissionais, níveis académicos mais elevados porque um professor não pode ficar só estagnado”.</p> <p>“Evoluir profissionalmente o professor”.</p> <p>“Dota-lo de conhecimentos suficientemente aceites de estar em condições de discutir em pé de igualdade com o mundo; garantir uma formação sólida das novas gerações vindouras”.</p> <p>“Partindo da supervisão pedagógica algumas situações podem ser melhoradas”.</p>
	Factores influentes no desenvolvimento profissional de professores	<p>DAP: “As políticas educativas na verdade nós julgamos que tem uma grande influência no desenvolvimento profissional do professor”.</p> <p>“Sentimos que as políticas são traçadas ao nível do ministério e nem sabemos se as pessoas lá conhecem a realidade dos professores e dos alunos”.</p> <p>“O professor é automaticamente colocado a frente do processo e para o desenvolvimento dessa política educativa que ele nem sabe a sua essência. Então as políticas só ajudam quando respondem as necessidades dos beneficiários”.</p> <p>“A disponibilidade de recursos materiais na verdade dá uma grande influência e é um dos factores que influencia no desenvolvimento profissional, porque por exemplo, se queremos que um professor tenha um desempenho com zelo e dedicação a sua actividade deve ser acompanhada pela aquisição de um determinado material, por exemplo como microscópio, livros, internet e etc.”.</p>

	Relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor	DAP: “Há uma relação de dependência!”. “Se ao nível do grupo de disciplina traça-se acções de formação para superar uma determinada unidade que é talvez difícil em termos da sua leccionação e é superada a dificuldade desse conteúdo, então o professor que se beneficiou dessa acção está profissionalmente desenvolvido a partir daquela formação contínua! Logo, há uma relação muito directa”.
CATEGORIA 5 Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor	Importância da formação contínua na vida profissional do professor	DAP: “A importância da formação contínua é de o professor assimilar os conteúdos novos! Fazendo essa assimilação de conteúdo faz com que a vida profissional do professor esteja cada vez mais em alta”. “Ser dotado de instrumentos legais, instrumentos palpáveis, instrumentos fixos, instrumentos sólidos para que estes possam desenvolver a actividade docente”.
	Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino	DAP: “A formação contínua melhora o processo de ensino - aprendizagem com qualidade, quando há ganho por parte dos professores nas suas habilidades do saber fazer o qual transmitirá nos alunos”. “Portanto, a formação contínua tem contribuído bastante para a profissionalização do professor e seu desempenho, na medida em que remete o professor a estar sempre actualizado através de estar em constante investigação para buscar saídas que ele mesmo enfrenta”. “Melhora constantemente e efectivamente o desempenho profissional do professor”.

Apêndice 4: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas dirigidas aos peritos de educação

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
<p>CATEGORIA 1 Profissionalidade e/ou formação de professores</p>	<p>Significado de ser professor</p>	<p>PE1: “É ser formador da sociedade”! “É aquele indivíduo ou sujeito confiado pela sociedade para transmitir, para formar, para dar continuidade à sociedade e ir buscando a promoção dos valores mais adequados e de ajudar a eliminar aqueles contravalores que vão surgindo dentro da sociedade”. “Aquele que forma em todos os âmbitos da vida”.</p> <p>PE2: “Primeiro tem um significado de responsabilidade” “O professor é aquele que tem como missão fazer o acompanhamento da aprendizagem de um sujeito que supostamente lhe é encarregado para fazer mudanças qualitativas naquilo que ele deve ser no futuro”. “O professor seria um sujeito com características próprias que visa até certo ponto iluminar o caminho dum sujeito que futuramente pretende que esse sujeito seja um indivíduo útil para a sociedade”.</p>
	<p>Processo de Formação de Professores do ensino secundário geral</p>	<p>PE1: “A formação de professores do ensino secundário geral em Moçambique está condicionada em passar por instituições de ensino superiores”. “Temos casos de áreas novas que estão a surgir, empreendedorismo, que as vezes não tem uma formação psicopedagógica ligadas a estas áreas”. “As pessoas são formadas noutras áreas, mas podem dar seu contributo na educação”. “Então a educação acaba recrutando estes todos para serem professores”. “Um dos requisitos básicos para ser professor é formação geralmente em instituições vocacionadas”.</p> <p>PE2: “A formação de professores para o ensino secundário especificamente no princípio estava concentrada por exemplo nos anteriores Institutos Médios Pedagógicos em que formavam professores para a 5^a e a 6^a classe do Antigo Sistema quando era o ensino secundário”. “Nesse período, nós tínhamos a Escola de Formação de Professores na UEM que formava professores para o que agora poderíamos equiparar para o segundo ciclo do ensino</p>

		<p>secundário, formava professores para o pré-universitário”.</p> <p>“Com o surgimento do anterior Instituto Superior Pedagógico, que depois foi transformado em Universidade Pedagógica, a Universidade Pedagógica passou a liderar a formação de professores para o ensino secundário nas diferentes áreas de formação”.</p> <p>“Nós tínhamos candidatos aos professores por níveis, concluíam a 12^a e eles se candidatavam para fazer uma especialização para serem professores de uma área, por exemplo, licenciatura em ensino de História, licenciatura em ensino de Língua Portuguesa”.</p> <p>“Tivemos situações que não precisavam que o indivíduo tivesse uma formação específica para ser professor do ensino secundário geral, o que era necessário era apenas que o sujeito terminasse uma licenciatura qualquer e era contratado para ser professor do ensino secundário”.</p>
	Importância da profissionalização do Professor	<p>PE1: “Ser professor é uma arte, é uma profissão”.</p> <p>“Toda a profissão tem a sua importância, não podemos levar alguém que não tem profissão para ser médico e colocarmos como médico; não podemos levar pessoas com formações em outras áreas e pôr a trabalhar numa área que não tem afinidade com isso, porque não basta conhecer o conteúdo, é preciso também, as técnicas de transmissão, as técnicas para fazer o aluno aprender”.</p> <p>“O ser professor não é só a questão de ter o conteúdo, é também o como trabalhar com o estudante, que estratégias, que mecanismos posso usar para que ele possa melhor aprender”.</p> <p>PE2: “A formação de professores habilitar o sujeito com conhecimentos, saberes, experiências e teorias que lhe possibilitem a orientar o sujeito a aprender aquilo que ele sabe que ele tem que aprender”.</p> <p>“É importante a formação do professor de modo que aquele que quer ser professor saiba transmitir em linguagem mais popular esse conhecimento de modo que o outro aprenda”.</p> <p>“Ele tem que ter ferramentas nem, tem que saber como lidar com o sujeito, tem que saber como se comportar diante daquele sujeito que quer aprender. Essa é que é a importância da formação de professores, de modo que ele saiba como exercer a sua actividade”.</p>
	Desafios do Professor para sua	<p>PE1: “A profissionalização do professor”.</p> <p>“Falta de recursos materiais para o trabalho”.</p>

	<p>profissionalização</p>	<p>“Um outro desafio são turmas superlotadas; visto que, os alunos ficam fora no corredor, e as vezes só aparece para as provas”.</p> <p>“A carreira do professor hoje tende a ser muito banalizada”.</p> <p>“Existem desafios ligados a própria formação, porque em algum momento há muitas mudanças curriculares e o professor não tem as vezes estas mudanças no seu enquadramento, isto faz com que em algum momento, o professor só em si, não assuma a questões de vocação”.</p> <p>“A carreira do professor hoje tende a ser muito banalizada (...)!”.</p> <p>“Estamos agora a falar duma época em que há exames e vamos vendo o que está a acontecer, já sabem, antes do exame aparecer já se diz que o exame está a ser vendido”.</p> <p>“Eu ensino o aluno, o aluno sabe não sabe, aquele que tem dinheiro é que as vezes passa; isso leva com que o professor alguns, sintam-se que talvez não sejam o lugar certo”.</p> <p>PE2: “O professor deve saber adequar-se às mudanças bruscas”, “a falta de recursos materiais para o trabalho”.</p> <p>“O professor não pode se limitar daquilo que ele pensa que é, ele tem que estar em constante processo de actualização se não, fica desatualizado; se o professor ficar estagnado, logicamente que a sua profissionalização, a sua questão profissional, a sua característica profissional também fica estagnada”.</p> <p>“O professor tem que passar sempre por um processo de formação; saber usar as tecnologias de informação e comunicação”.</p>
<p>CATEGORIA 2 Formação contínua de professores</p>	<p>Percepção de formação contínua de professores</p>	<p>PE1: “É a formação que o professor tem ao longo do exercício da sua carreira”.</p> <p>“O professor e a sociedade estão em profundas transformações em todas as áreas os profissionais não podem ficar sossegados devem lutar”.</p> <p>“As instituições devem prover mecanismos que as pessoas vão prosseguindo com a sua formação”.</p> <p>“O professor deve lutar, não só para responder as mudanças curriculares, responder as mudanças conjunturais, responder ao novo aluno que ele tem que já não igual ao aluno que teve ontem, e amanhã vai ter um outro aluno”.</p> <p>PE2: “A formação contínua seria aquele processo em que o professor vai adquirindo novos saberes, novas experiências, quer através dos encontros que ele tem com os seus colegas, com os seus representantes, assim como também, nas várias pesquisas que ele</p>

		<p>vai, vai realizando no seu, no seu dia a dia”</p> <p>“As formações contínuas seria um conjunto de processos de empoderamento individual ou então, um empoderamento colectivo, ou mesmo, um empoderamento induzido, mas enquanto ele está a exercer a sua actividade de modo a aumentar os conhecimentos”.</p> <p>“Conjunto de conhecimentos e experiências que ele vai adquirindo para melhorar a sua actividade, é que nós chamamos de formação contínua”.</p>
	Objectivo da formação contínua de professores	<p>PE1: “Contínua actualização”!</p> <p>“É um desafio, é uma necessidade, é um imperativo porque nós temos que nos actualizar ao nível da evolução da sociedade, evolução da tecnologia, da evolução da área de comunicação, da evolução do nosso aluno”.</p> <p>“Em alguns países Europeus, Estados Unidos, um professor mesmo do ensino primário deve em cada 5 anos voltar, normalmente ele já tem o ensino superior, voltar a Universidade e fazer uma reciclagem durante tanto tempo e essa reciclagem equivale-lhe uma certificação, é esta certificação que vai lhe ajudar a renovar o contrato nos próximos 5 anos”.</p> <p>“Exigir que o professor se aperfeiçoe e esteja cada dia preparado para os novos desafios conforme a nova sociedade que temos a cada dia”.</p> <p>PE2: “Melhorar a sua actividade, adequar a sua actividade a novos paradigmas”.</p> <p>“Os conhecimentos, eles têm sempre um processo de evolução, e como consequência a actividade docente está também em constante processo de evolução, então, essas formações, visão fundamentalmente adequar a actividade do professor às novas mudanças que vão surgindo”.</p> <p>“Os currículos sendo dinâmicos sendo o professor aquele que vai operacionalizar o currículo, é preciso que ele faça um <i>refreshment</i> dos conhecimentos que tem para melhor operacionalizar o currículo”.</p>
	Modalidades de formação contínua para professores do ensino secundário geral	<p>PE1: “O Estado devia prover, ajudar oferecendo bolsas que esses professores pudessem fazer especializações”.</p> <p>“Se o professor é professor de História, para fazer um Mestrado em História é mais-valia”.</p> <p>“É professor de Química fazer mestrado em Química é uma mais-valia, vai ser melhor ainda”.</p> <p>“Se na formação em exercício em algum momento nessa formação contínua o professor</p>

		<p>pudesse sair 6 meses ir fazer talvez assistência a um outro professor numa outra escola e poder aprender novas realidades”.</p> <p>“Um intercâmbio um pouco mais alongado, com um pouco mais de tempo pudesse ajudar a formação contínua de professores”.</p> <p>PE2: “Nós temos uma formação contínua em cascata”!</p> <p>“A formação contínua em cascata, ela, eu acho que, ela não é tão viável para empoderar os professores”.</p> <p>“É o tipo de formação contínua que mais se verifica nas nossas instituições, é que você vai formar um determinado grupo, esse grupo vai formar o outro e esse outro vai formar o outro”.</p> <p>“Se você forma o grupo central, o grupo principal em duas semanas, o grupo a seguir você vai formar em uma semana, o outro grupo se calhar, vai formar em 2 ou 3 dias”.</p> <p>“A formação em cascata, seria a redução contínua dos conteúdos de formação, então, aquele que seria o último a se beneficiar dessa formação, ele não iria se beneficiar na totalidade da formação”.</p> <p>“A mais eficiente forma de formação contínua para mim seria aquela formação que alguns autores consideram como sendo uma formação contínua normal, em que se concebe um determinado programa de formação, e esse programa de formação ele é operacionalizado na íntegra pelos conceptores daquela formação”</p> <p>“É um tipo de formação contínua em que, os conteúdos da formação contínua eles são identificados pelos beneficiários da formação”.</p> <p>“O importante disso é que você não elabora um programa descontextualizado, você está a contextualizar a formação para aquela escola tendo em conta as necessidades de formação”.</p> <p>“Para mim, seria a formação que seria mais consentânea tendo em conta as características nossas, e não só, aí você está a dizer, a escola X é diferente da escola Y, então, as escolas sendo diferentes, cada escola tem as suas necessidades de formação”.</p>
	<p>Requisitos para participar em acções de formação contínua</p>	<p>PE1: “Todo o professor de princípio deve ser elegível a participar qualquer que seja a formação”.</p> <p>“Quem deve participar, é todo o professor, novo, antigo”.</p> <p>“É certo que o grau de exigência pode ser diferente conforme o conteúdo a tratar, há formações que podem ser mais importantes para uns que para os outros. Mas todo o</p>

		<p>professor precisa de reciclagem, precisa de ir-se formando cada dia”.</p> <p>PE2: “Primeiro temos que olhar que a formação contínua neste caso específico, para professores, é para todos os professores”.</p> <p>“O facto de você ser professor em exercício, você é objecto de formação contínua, então, o primeiro requisito é ser professor”.</p>
	<p>Grau de satisfação dos professores em relação às acções de formação contínua</p>	<p>PE1: “Os professores devem acolher as formações com muita alegria”!</p> <p>“Sou professor, sou equipado com novas maneiras de me lidar com o aluno, de novas estratégias de lidar com certos problemas, sou alimentado de certos conhecimentos que que precisava, que eu preciso e não tinha, eu acolho em festa”.</p> <p>“É uma oportunidade e devemos todos lutar em aproveitá-la”.</p> <p>PE2: “As formações contínuas, elas devem ser assumidas pelos professores como sua actividade, e não condicionar”.</p> <p>“Não condicionar porque o objectivo da formação contínua é o empoderamento do professor, é para criar sinergias, criar capacidades para uma melhor actuação”.</p> <p>“Os professores devem assumir a formação contínua como sendo uma actividade obrigatória e até uma actividade profissional do próprio professor”.</p> <p>“Não ver apenas como uma actividade burocrática, tem que ver como uma actividade de desenvolvimento profissional do próprio professor”.</p>
	<p>Sobre a programação das acções de formação contínua</p>	<p>PE1: “A base de programação das formações está aliada ao trabalho quotidiano do professor, está aliado aos resultados desse trabalho, está aliado a vida, convivência institucional, está aliado aos resultados pessoais que o professor está a alcançar, está aliado às mudanças curriculares, mudanças de programas, conteúdos por aí em diante”.</p> <p>“Está aliada aos avanços na ciência e na tecnologia, está aliado a mudança de conjuntura de tudo quanto vai mudando. Portanto é daqui por onde devem inspirar-se os temas para as formações a serem dadas por pessoas que conhecem esses problemas com capacidade para os resolver”.</p> <p>“É tudo aquilo que é mudança no Contexto social, Contexto educativo, contexto tecnológico, económico, político de relevância social”.</p> <p>PE2: “A base de programação são as actividades diárias que são realizadas”.</p> <p>“É a partir do acompanhamento, a partir da supervisão das actividades que nós vamos</p>

		<p>planejar as actividades de formação contínua”.</p> <p>“E sobre os ministrantes, outrora eu disse que as formações contínuas devem ser ministradas por aqueles que as concebem, caso não, corremos riscos sérios de pensar que os problemas da escola X são os mesmos da Y, o que pode não ser verdade”.</p>
	Frequência de ocorrência da formação contínua	<p>PE1: “Na minha opinião deve ocorrer todos os dias [riu-se]”.</p> <p>“A formação contínua não pode ser uma formação trimestral, deve acontecer de forma contínua, todos os dias nós temos dificuldades que queremos partilhar, nós queremos aprender”.</p> <p>“Cada vez que eu sentar com meus colegas e vamos conversando sobre o que está acontecendo com os alunos eu vou-me formando cada vez mais”.</p> <p>“Cada vez que eles vão dizendo no meio dessas dificuldades o que eles fazem, estou-me a formar, então, devem acontecer em quase todos os momentos e em todos os lugares”.</p> <p>“Mesmo no corredor e encontro-me com um colega e vou lhe perguntar, mas o que é que está acontecendo na disciplina dele, como é que está dando as aulas, quais são as dificuldades que ele encarra e como é que tem ultrapassado isso, já estou numa formação contínua”.</p> <p>“A formação contínua acontece todos os dias ou devia ser todos os dias, como meu trabalho, eu ao pegar os meus materiais e vou lendo, vou entrar na <i>internet</i> estou a investigar sobre um certo assunto que vou leccionar, estou numa formação”.</p> <p>PE2: “A formação contínua ela tem que ocorrer sempre que for necessário, tendo em conta as necessidades do momento”!</p> <p>“A formação contínua não pode ser vista apenas como esse momento em que de forma organizada se discutem conteúdos, até os encontros semanais fazem parte da formação contínua”.</p>
	Papel do sector pedagógico no processo da formação contínua dos professores	<p>PE1: “Coordenar as responsabilidades pedagógicas, e ele é coadjuvado pelos directores de classe e pelos coordenadores de disciplinas”.</p> <p>“Ele tem que ser um agente de mudança, um motivador e tem que ser alguém que exige que as coisas aconteçam, no meio dessas dificuldades, ele reveste-se de poder para exigir que isso aconteça”.</p> <p>“Os pedagógicos precisam de estar informados, porque em algum momento a pessoa chega a director pedagógico, mas nem sempre sabe o que vai fazer, nem sabe que o é</p>

		<p>trabalho em equipa, que aquelas planificações conjuntas, aqueles trabalhos conjuntos é uma formação contínua!”.</p> <p>PE2: “O pedagógico é o primeiro supervisor de uma actividade”.</p> <p>“Supervisor é aquele que tem uma visão ampla, é o indivíduo que tem uma visão superior aos de mais”.</p> <p>“O director pedagógico tem que ser o impulsionador da formação contínua no sentido de identificar esses problemas todos, organizar o processo de formação dos seus professores”.</p> <p>“Ele tem que estar em condições de ver que o grupo de professores que eu lidero, tem estas, estas, e estas dificuldades, então, tendo estas e estas dificuldades, eu tenho que organizar um tipo de formação que vai versar sobre estes, estes e aqueles conteúdos”.</p>
	<p>Obstáculos no processo da formação contínua de professores</p>	<p>PE1: “Eu vejo como obstáculos na formação contínua de professores ahhh... antes uma situação ligada a supervisão pedagógica”.</p> <p>“A formação do próprio director pedagógico, ele é formado numa área específica, e, tem que acompanhar a todos, não é fácil ter que acompanhar a todos”!</p> <p>“Para mim alguns dos maiores obstáculos são esses, pessoas livres para a actividade de supervisão, encerrar os processos em equipa como momentos de formação, as responsabilidades dos directores pedagógicos que é muita e muitas das vezes as suas tarefas acabam não surtindo efeitos, a responsabilidade dos delegados de disciplina que é também muita e acabam não surtindo efeitos e isso dificulta a formação contínua do professor”.</p> <p>“Temos a figura de director pedagógico que é o agente da supervisão pedagógica, mas se formos a saber por exemplo, imagine um primeiro ciclo do ensino secundário que o director pedagógico do primeiro ciclo pode ter acima de 1500 alunos, esses alunos de vez enquanto precisão de ir saber alguma coisa ligada directamente a eles”.</p> <p>“Estes, acabam tendo dificuldades de estar na sala de aulas acompanhando os professores, assistir aulas, em algumas escolas até as condições das próprias salas de aulas já dificultam a presença de mais alguém dentro da sala de aulas porque nem os que estão lá as vezes não cabem”.</p> <p>“O delegado de disciplina que é um professor e tem uma sobrecarga horária geralmente quase igual a de outros professores, uma ligeira diferença, mas esta diferença não é de ele</p>

		<p>estar livre que lhe permite passar a vida a assistir aos outros professores da mesma disciplina e a facilitar depois a partilha das experiências”.</p> <p>“Hábito de não estarmos ainda habituados a trabalhar em equipa, o trabalho quando é em equipa”.</p> <p>PE2: “Um dos grandes obstáculos da formação contínua dos professores, eu acho que é em primeiro lugar é a forma como também os nossos currículos eles são feitos”.</p> <p>“O currículo é centralizado e é um currículo baseado numa política de controlo, ehnh sendo um currículo baseado no controlo, então, todo o processo de formação contínua, visa fazer o controlo da actividade do professor, esse é um dos grandes obstáculos”.</p> <p>“Se você for a ver, tudo aquilo que é o processo de construção curricular no ensino em todo o sistema, no ensino primário, secundário até universitário, você vai notar que o professor ele recebe tudo já feito, e o professor recebendo tudo já feito não lhe permite, nem, ter essa autonomia de dizer oky, neste conteúdo eu vou usar por exemplo o livro Y, vou usar material X”.</p> <p>“Outro obstáculo da formação contínua é que nós pensamos, as nossas escolas pensam que a formação contínua é aquela que simplesmente deve ocorrer num determinado período”.</p> <p>“As nossas escolas não vêm que por exemplo, aqueles encontros entre os professores, são formações, a discussão dos problemas de um grupo de disciplina é uma modalidade de formação, quando você dialoga, quando você conversa com o seu colega sobre um determinado assunto, é uma formação para os outros, então, o director pedagógico deve estar preparado para enfrentar estas situações”</p>
<p>CATEGORIA 3 Supervisão Pedagógica na formação de professores</p>	<p>Percepção sobre a supervisão pedagógica</p>	<p>PE1: “É o acto do acompanhamento do professor no exercício da sua actividade”.</p> <p>“É o acto de acompanhamento também de aprendizagem do próprio aluno”.</p> <p>PE2: “É todo o processo de acompanhamento as actividades que ocorrem de modo que a direcção da escola por exemplo, a direcção de classe, a direcção de disciplina tenha um termómetro daquilo que está a acontecer”.</p> <p>“É um processo em que queremos ver, como é que o processo de aprendizagem das</p>

		crianças está a ocorrer, de modo a medicarmos possíveis distorções que podem acontecer ao caminho”.
Objectivo da supervisão pedagógica na profissão docente	<p>PE1: “Perceber como é que decorre o processo geral de ensino e aprendizagem”.</p> <p>“A supervisão vem no Contexto escolar para ajudar ao professor”.</p> <p>“Indo a um professor em concreto, ver os seus pontos fortes, os seus pontos fracos, suas limitações, tudo mais, no sentido de passar estratégias de ajudar o professor a superar”.</p> <p>“Potenciar o que está bem, e aquilo não está bem, traçar estratégias para ajudar o professor a fazer melhor”.</p> <p>PE2: “A supervisão pedagógica permite desenvolver as actividades dos professores, permite por exemplo empoderar o professor, permite aumentar a sua capacidade de actuação”.</p> <p>“Visa detetar dificuldades potencialidades nos professores e a partir dessas dificuldades organizar essas formações”.</p> <p>“Ela nos permite a ter uma, uma sensação do quê que está a acontecer para não nos encontrar desprevenido”.</p> <p>“Aumentar a capacidade de actuação do professor”.</p> <p>“Sendo a função da supervisão detetar problemas, necessidades, e colmatar essas necessidades, então, para ser supervisor, é preciso dominar aquilo que você vai supervisionar, e a maior parte das pessoas que são supervisores, não tem esse domínio, tem que ser uma pessoa experiente daquela área, mas a maior parte dessas pessoas não têm essa experiência”</p>	
Importância da supervisão pedagógica na na profissão docente	<p>PE1: “Os supervisores vão lá para denotar erros sim, de falhas sim, de todo índole, desde a organização da própria sala, como é que os alunos estavam organizados, estavam sentados, como é que eles interagem entre eles, como é que os alunos estavam interditos, como é que eles se ligavam a aula, se mostravam interesse pela aula”.</p> <p>“Todos esses aspectos devem ser analisados de modos que ajude o professor a perceber que teve uma falha nisto, notamos isto, notamos aquilo, pode melhorar desta e daquela maneira e o professor entender que ainda bem, vieram ter comigo vão-me ajudar! E não para humilhar ou chantager o professor como muitas vezes tem acontecido”.</p> <p>“Há vezes que realmente os próprios supervisores não estão claros os seus papéis, vão lá e tomam o lugar de um inspector e nem todo tipo de inspecção, até daqueles inspectores que vão lá, como se já estiveram lá, por uma, duas, três vezes e deixam recomendações,</p>	

		<p>então desta vez a dizer que não, se é assim vamos fazer funcionar a lei por aí em diante”. “Mas de forma concreta os supervisores em algum momento não tomam o posicionamento de um pai que está com um filho para ajudar a ele a ser melhor”. “Quando a supervisão pedagógica acontecesse de forma regular, de forma mais contínua, pode ser uma valia para a actividade docente, porque o docente precisa de ser actualizado, o docente precisa de viver o corrente da vida, o docente precisa de acompanhar a evolução”.</p> <p>“O supervisor é essa pessoa, é essa figura por exemplo o pedagógico, que consegue ver o que é que vai bem, o que é que não vai, e programar acções para a formação de docentes então, é uma figura imprescindível para a vida das instituições”.</p> <p>PE2: “É com a supervisão que nós vamos detetar necessidades de formação que servem para impulsionar profissionalmente o professor”.</p> <p>“Serve para dar mais alguns inputs, alguns conhecimentos e tendo esses conhecimentos é que você cresce profissionalmente”.</p> <p>“O supervisor tem de estar em condições de, a partir das necessidades encontradas no terreno, organizar formações ou desenhar programas de formação”.</p> <p>“Isto porque, o supervisor até certo ponto, é o centro da formação contínua dentro da escola, aí se nós termos supervisores, directores pedagógicos dentro da escola com essa visão, o que vai acontecer é que nós não necessitaríamos de ter uma formação contínua que é programada centralmente, ela estaria a ser programada ao nível da escola”.</p> <p>“Sendo a função da supervisão detetar problemas, necessidades, e colmatar essas necessidades, então para ser supervisor, é preciso dominar aquilo que você vai supervisionar, e a maior parte das pessoas que são supervisores, não tem esse domínio, tem que ser uma pessoa experiente daquela área, mas a maior parte dessas pessoas não têm essa experiência”.</p>
<p>CATEGORIA 4 Desenvolvimento profissional do professor</p>	<p>Percepção e objectivos de Desenvolvimento profissional do professor</p>	<p>PE1: “O desenvolvimento profissional consiste na melhoria do desempenho como profissional, visto que há desenvolvimento profissional quando o professor aperfeiçoa as suas atitudes, o seu comportamento, os seus conhecimentos e os seus modos de trabalho com o aluno e com a sociedade”.</p> <p>“Podemos olhar sob ponto de vista administrativo as questões das carreiras, a progressões quer seja horizontal, quer seja vertical, são alguns elementos que podem nos dar alguma ideia sobre o desenvolvimento profissional do professor que são essas mudanças com</p>

		<p>vista a melhorar o seu desempenho como profissional da educação”.</p> <p>PE2: “Trata-se da aquisição de práticas profissionais e de conhecimentos científicos e práticos e as experiências que vou acumulando ao longo da minha actividade profissional isso, faz com que haja o desenvolvimento profissional”.</p> <p>PE2: “Possibilitam o professor a actuar com certeza de que está a fazer certo adquirindo competências, capacidades que lhe permitem actuar de forma correcta na sua actividade”.</p>
	Factores influentes no desenvolvimento profissional de professores	<p>PE1. “Ao falar de factores influentes no desenvolvimento profissional do professor, percebo que as políticas de educação são um dos principais factores visto que são elas que determinam o tipo de professor que queremos ter”.</p> <p>“Por isso, ao se traçar deve-se ter em conta o próprio contexto escolar, a formação do professor, a cultura académica que teve, a sua personalidade, a sua área de formação em relação ao meio em que está, os recursos disponíveis”.</p> <p>“Estas componentes todas vão ditar o desenvolvimento profissional do professor”.</p> <p>PE2: “A própria formação do professor, as condições de trabalho, o tipo de estudantes que você tem, o tipo de escola que nós temos, as experiências que nós temos com os outros”.</p> <p>“A sociedade como é que encaram o professor, o valor que a sociedade dá ao professor, então, o Estado deve ver muito bem na questão das políticas educativas, porque são estas que determinam todo o processo de ensino - aprendizagem”.</p>
	Relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor	<p>PE1: “Quanto mais haver uma formação contínua maior espera-se que seja o desenvolvimento profissional dos professores”.</p> <p>“Os professores formam-se, fazem trabalhos em equipa e desenvolvem actividades com alunos desta e daquela natureza, isso no fim acaba, vai consumir-se em desenvolvimento contínuo vai melhorar o desempenho do professor”.</p> <p>“Toda a formação independentemente de como for feita, onde, concorre para o desenvolvimento do professor”.</p> <p>“A formação continua, é para mim a arma mais forte que o Estado tem, a possibilidade mais forte que o Estado tem de melhorar a vida dos professores”.</p> <p>PE2: A relação é mais ou menos nessa perspectiva de que o objectivo da formação</p>

		contínua é dar mais-valia ao trabalho do professor, e é a partir do trabalho do professor que nós podemos falar do desenvolvimento profissional.
CATEGORIA 5 Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor	Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino	<p>PE1: Quando o professor se forma, ele melhora o seu desempenho como profissional, ele vai reflectindo melhor sobre os seus actos, sobre as suas actividades, a sua linguagem, sobre a sua comunicação pedagógica, sobre o seu trabalho, sobre a sua inteiracção quotidianas com os colegas, alunos, sobre o seu cumprimento de prazos, sobre a interpretação que faz sobre fenómenos, interpretação que faz aos manuais que ele tem”. “E isso, é que leva a melhoria contínua do seu trabalho e é este o seu contributo significativo, sem formação não há desenvolvimento profissional e nem melhoria do ensino”.</p> <p>PE2: “A formação contínua permite no professor ter ou resolver situações que sem formação contínua seria difícil de resolver”. “Permite ao professor se actualizar cada vez mais, permite ao professor se aproximar a situação concreta do momento”. “A formação contínua contribui de forma decisiva na actividade docente, sem formação contínua até certo ponto, o professor pode estar numa, numa situação em que ele pensa que está a fazer bem enquanto não está a fazer bem”.</p>

Apêndice 5: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas dirigida ao grupo focal

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
<p>CATEGORIA 1 Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor</p>	<p>Importância da formação contínua de professores</p>	<p>GF: “Eu posso dizer que a formação contínua dos nossos professores é muito importante porque reduz seus erros; costuma a tapar aqueles erros que tinha na mente a muito tempo”.</p>
		<p>GF: “É muito importante ser obrigatório que os professores participem sempre nessas formações porque lá eles têm uma renovação do seu conhecimento, principalmente porque o conhecimento é dinâmico daí que o professor não pode ser estático”.</p> <p>“Portanto ela ajuda a o próprio professor a melhorar a transmissão e a ter domínio do conhecimento e a corrigir as falhas que tinha”.</p>
		<p>GF: “A formação contínua, é importante e é interessante, porque o professor já passa a estar actualizado daquilo que viu no passado melhorando o seu trabalho. Há mesmo muita, muita, importância, muita relevância para que os professores sejam formados continuamente, porque assim fazendo irá despertar e relembrar aquilo que já tiveram uma vez na sua formação. No ano passado o professor X veio na sala de aula de X, mas depois foi a uma formação, descobriu que o que tinha dito não era aquilo mesmo, veio na sala e disse, meus alunos me desculparem: aquilo que eu falei no dia X afinal estava equivocado, afinal é assim, assim, assim e nós rendemos a humildade dele, porque se fosse outro, não ia vir, por vergonha de pensar que iam-lhe chamar de burro, enquanto não, todos falham”.</p>
		<p>GF: “É claro que sim, o empenho dos professores ou de alguns professores sim, é o resultado da formação que eles costumam a ter antes de entrar na sala de aulas. Não querendo tirar a culpa do professor, por outra parte eles são muito vitimados, eh... são muito apontados a respeito de (...) um aluno não (...) ser dedicado às aulas, não ser aluno proveitoso já a culpa recai para professor. Mas dizer que, o querer aprender parte do aluno, o professor tem a responsabilidade de influenciar o aluno, estimular o aluno. Para que haja uma educação proveitosa, também o aluno deve intervir. O aluno deve entrar na educação, se integrar no processo de ensino - aprendizagem com um fim, com um objectivo, que quer aproveitar aprender. O aluno não pode ser como se fosse um saco, que sempre espera ser enchido. O aluno também deve procurar</p>

		<p>preocupar-se mostrar o interesse para que possa fazer uma aquisição e assimilação da matéria que o professor vai estimular”</p> <p>GF: “Os nossos professores dão bem as aulas, principalmente aqueles dedicados, e a formação contínua dos nossos professores é muito importante porque reduz seus erros; costuma a tapar aqueles erros que tinha na mente há muito tempo. Por exemplo, o professor X desde que entrou na Universidade estamos a ver que está a melhorar dar aulas”.</p> <p>GF: “De uma forma geral, o empenho dos professores deve ser algo de amor, os professores devem ter amor de ser professor, e não ser professor porque quer emprego. Temos aqui, professores que se dedicam dia e noite, vou dar aqui um exemplo, existem professores que dão teste hoje, logo amanhã trazem os nossos testes corrigidos, isso tem sido um desempenho muito favorável, porque assim muito rapidamente podemos ver qual é a capacidade que os alunos já tiveram bem rápido e o professor pode satisfazer, pode mostrar ao aluno bem rápido o que ele conseguiu durante as matérias que ele teve”.</p> <p>GF: “Para mim existe alguns professores que se empenham, mas existem também alguns professores que não se empenham. Para mim a falta de desempenho é porque existem professores que só dão aulas por causa de valores neste caso, quando falo de valores estou a falar de dinheiro. Todo aquele que é um professor que tem desempenho com certeza o seu aluno ele acaba virando discípulo do seu professor”.</p> <p>GF: “Os professores, pelo menos aqueles que eu conheço e que têm participado nessas formações, na verdade têm dado muito bem as aulas. Agora, há uma coisa aí, nós sabemos que quanto mais nós martelamos um ferro torto, mais tendência é de o ferro estar integrado naquilo que estava fora! Se o Ministério da Educação promover mais formações nas escolas, pelo menos em cada dois meses ter uma formação, eu tenho máxima certeza que, a situação já não estaria como está hoje, já estariam muitos problemas ultrapassados”.</p> <p>GF: “Nem todos os professores tem desempenhado o seu papel! A coisa que mais</p>
--	--	--

		<p>mata os nossos professores é de não querer credibilizar o seu próprio aluno, e também eu repisaria também para nós alunos também dizer que, a coisa que nos mata também de não querer credibilizar os nossos professores. Sobre o desempenho do professor eu gostaria de dar um exemplo prático da mesma escola onde nós estamos de X, que pelo menos nós do 2º ciclo nós temos um professor, um professor que eu diria que não dorme pelos seus alunos, ele quando está na turma só por introduzir a sua aula, o aluno já sabe que na verdade agora eu estou com um professor”.</p> <p>GF: “Acredito que participam formações contínuas de professores, mas alguns estão a ouvir aqueles ideias e deixam na sala, estão fora já deixaram já esqueceram tudo, porque o ser professor também é pessoa, e tem a sua atitude própria, por isso, nem todos os professores tem desempenhado o seu papel, muitas vezes não, muitos costumam a dar aulas e dão muito bem”.</p>
	<p>Contributo da formação contínua na melhoria do desempenho profissional dos professores</p>	<p>GF: “É claro que sim, é preciso que nessas formações os professores sempre participam e melhoram sim o seu desempenho porque é aí onde vai saber o que é que ele falhou no passado, e o que é que pode fazer para ultrapassar aqueles erros que ele cometeu”.</p> <p>GF: “Quando um professor é formado e vai formar um aluno, existem aqueles alunos interessados daquilo que o professor ensinou, irá ajudar a vida do aluno. Se o aluno ser prudente ajudará a ele, na vida dele no presente assim como no futuro porque irá obter alguns conhecimentos que irá desenvolver a vida da própria pessoa”.</p> <p>GF: Toda a formação vem para mudar as atitudes negativas de algumas pessoas, mas dentro desta assembleia dos professores nem todos saem satisfeitos com as informações que recebem, a satisfação que eu estou a referir é por não gostar de aprender, mesmo que aquela informação seja boa porque esses pensam que sabem tudo, daí que, essa formação ajuda a aqueles que implementam o que lá aprendem”.</p> <p>GF: “Os professores têm vantagens em todas essas formações! Por exemplo, nós temos aqui um professor X, ele está numa formação de Direito, e ele tem desempenhado bem o seu trabalho de professor, porque consegue explicar muita</p>

		<p>informação, por exemplo as aulas de Direito de Família, Constituição da República, a nossa professora chamou ele para explicar, e para nós isso é muito positivo”.</p> <p>GF: “É isso que se esperava, que contribuísse, mas não é isso que acontece com alguns. Ajuda para aquele que se empenham, mas para quem não se empenha na sua actividade como deve ser não lhe ajuda, porque existem certos professores que têm formação e não se empenham a melhorar na sua função, e por não se empenhar, não lhe ajudou, então, ajuda para aquele que se empenha”.</p> <p>GF: “Contribui quando ajuda os professores, mas não aqueles professores como diz meu colega ignorantes! Aqueles professores que desempenham o seu papel, isso porque, suponhamos que, numa formação”</p>
--	--	--

Apêndice 6: Grelha de análise de conteúdo das observações feitas nas acções de formação contínua na Escola Secundária MJN

Codificação: Ob. 1 AFC (Observado na Primeira Acção Formativa).

Ob. 2 AFC (Observado na Segunda Acção Formativa).

OAOB. (Outros Aspectos Observados)

Categorias	Dimensões Observadas	Aspectos Observados
CATEGORIA 1 Profissionalidade e/ou formação de professores	Desafios dos professores dos Professores para a sua profissionalização	<p>“Maior procura de manter-se informado sobre diversas actualidades académicas e de conhecimento geral” (Ob. 1 e Ob. 2 AFC).</p> <p>“Vontade de formar-se cada vez mais” (Ob. 1 e Ob. 2 AFC).</p> <p>“Existência de professores formados em diversos sistemas de formação” (Ob. 1 e Ob. 2 AFC).</p>
CATEGORIA 2 Formação contínua de professores	Modalidades de formação contínua decorrentes na Escola Secundária MJN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Assistência de aulas entre professores do mesmo grupo de disciplina. ✓ Assistência de aulas por parte do Director Adjunto-pedagógico aos professores. ✓ Seminários de capacitação realizados colectivamente no início ou fim de cada trimestre. ✓ Consultas entre colegas sobre determinadas matérias nos corredores, varandas, por baixo das árvores, na cantina. ✓ Leituras na Biblioteca e internet na sala de informática.
	Obstáculos no processo da formação contínua de professores	<p>“Ausência de alguns professores nas acções de formação contínua colectivas” (Ob. 1 e Ob. 2 AFC).</p> <p>“As formações levam muito tempo e por falta de condições não serviram lanche algum, o que de repente fez com que alguns professores abandonassem” (Ob. 1 e Ob. 2</p>

		<p>AFC).</p> <p>“Falta de recursos para o pagamento de internet na sala de informática” (OAOB.).</p> <p>“Escassez de livros na biblioteca” (OAOB.).</p> <p>“Falta de equipamento nos laboratórios de Química, Física e Biologia” (OAOB.).</p>
	Temas abordados e seus ministrantes das formações contínuas	<p>“Métodos e técnicas de ensino - aprendizagem no ensino secundário geral” “Professor de Física da escola em estudo e o Director Adjunto-pedagógico da escola” (Ob. 1 AFC).</p> <p>“Perfil doprofessor do ensino secundário geral” “Professor de Filosofia e o Director Adjunto-pedagógico da escola” (Ob. 2 AFC).</p>
	Atitude dos professores durante as acções de formação contínua	<p>“A primeira acção de formação contínua ocorreu no Ginásio com início as 08:00 Horas e término as 11:20 horas” (Ob. 1 AFC).</p> <p>“Ao iniciar o director adjunto-pedagógico faz a abertura da formação anunciando o tema e explicando os objectivos e o tempo que se prevê durar e de seguida apresenta o palestrante”.</p> <p>“O palestrante toma a palavra e saúda os colegas coloca o tema no quadro: ‘Métodos e técnicas de ensino - aprendizagem no ensino secundário geral’” (Ob. 1 AFC).</p> <p>“Logo após o anúncio do tema, vê-se pela cara de alguns professores a sua insatisfação e abandono da sala para falar ao telefone, outros vão para casa e ainda outros permanecem na sala mas se divertindo com telemóveis! Uns porque já participaram acções de formação com a mesma temática, outros porque já aprenderam a matéria na formação inicial” (Ob. 1 AFC).</p> <p>“O palestrante questiona o que os colegas sabem sobre o tema e cada um vai</p>

partilhando as suas experiências” (Ob. 1 AFC).

“Enquanto vão partilhando, verifica-se por parte dos interessados, alguns contributos e partilha de experiências sobre a aplicabilidade de certos métodos e técnicas” (Ob. 1 AFC).

“Apesar desta partilha, pelo número de professores presentes, verifica-se muita monotonia pelo facto do tema não chamar atenção, pelas razões acima referidas” (Ob. 1 AFC).

“Das 09:45 às 10:00 horas, dá-se um intervalo, e a maior parte dos professores ficam aos corredores e sombras das árvores resmungando da sua insatisfação pela repetição do tema” (Ob. 1 AFC).

“Depois, o palestrante entrevê com as suas abordagens que preparou, mas mesmo assim ainda continua a monotonia” (Ob. 1 AFC).

“No final da formação, o palestrante agradece pela atenção dispensada e senta-se” (Ob. 1 AFC).

“O director adjunto-pedagógico retoma a palavra e pede a dois professores para avaliarem a formação” (Ob. 1 AFC).

“Os professores tomam a palavra agradecem pela formação, sobretudo por ter recordado o que haviam aprendido durante a sua formação, mas dizem já não serem pertinente temas daquela natureza, uma vez que para além de já terem aprendido durante a sua formação, já tiveram várias formações sobre o mesmo assunto e na mesma escola” (Ob. 1 AFC).

“A segunda acção de formação contínua ocorreu na Biblioteca com início as 08:00

Horas e término as 14:00 horas” (Ob. 2 AFC).

“Ao iniciar o director adjunto-pedagógico faz a abertura da formação anunciando o tema e explicando os objectivos e o tempo que se prevê durar e de seguida apresenta o palestrante”.

“O palestrante inicia por perguntar o que os colegas sabem sobre o tema” (Ob. 2 AFC).

“Tratando-se de uma temática nova e que interessava todos os professores, nota-se atenção por parte dos participantes. E quase nenhum ruído na sala de aulas”.

“O palestrante inicia por questionar o que os colegas sabem sobre o tema” (Ob. 2 AFC).

“Os professores com algum conhecimento sobre a matéria partilham o que sabem, e os outros na serenidade vão escutando e tirando notas” (Ob. 2 AFC).

“De seguida, o palestrante explica sobre o funcionamento do sistema e terminado questiona se há dúvidas” (Ob. 2 AFC).

“Os professores participantes sobretudo os que participam em mais acções de formação contínua apresentam as suas dúvidas e contributos da explicação do palestrante” (Ob. 2 AFC).

“Das 11:40 às 12:00 horas, dá-se um intervalo, e os participantes contrariamente a formação anterior, conversavam uns com os outros sobre algumas questões que passaram despercebido (Ob. 2 AFC).

“Ao retorno à sala de formação, o palestrante esclarece as dúvidas apresentadas pelos participantes e estes por sua vez, mostram-se satisfeitos pelos esclarecimentos e as aprendizagens tidas” (Ob. 2 AFC).

		<p>“No final da formação, o palestrante agradece pela atenção dispensada e senta-se” (Ob. 2 AFC). “O director adjunto-pedagógico retoma a palavra e pede a dois professores para avaliarem a formação” (Ob. 2 AFC).</p> <p>“Os professores tomam a palavra agradecem pela ministração da formação e dizem ter gostado e aprendido muito. E ouviu-se uma forte salva de palmas” (Ob. 2 AFC).</p> <p>“O outro professor agradece e parabeniza com satisfação a direcção da escola pela acção formativa que trouxe uma novidade e pede que seja sempre assim, que se trague assuntos novos e que motivem o professor a aprender mais” (Ob. 2 AFC).</p>
<p>CATEGORIA 3 Desenvolvimento profissional do professor</p>	<p>Factores influentes no desenvolvimento profissional de professores</p>	<p>“Os professores que residem longe da escola chegam muitas vezes tarde nas acções de formação realizadas na escola” (Ob. 1 e Ob. 2 AFC).</p> <p>“Maior preocupação dos professores é participar em acções de formação que lhes dá um elemento aditivo à sua profissão sobretudo quando se trata de graus académicos” (Ob. 1 e Ob. 2 AFC).</p> <p>“Visita de professores à sala de informática para realização de pesquisa nos momentos de intervalo” (Ob. 2 AFC).</p> <p>“Apresentação de dúvidas e esclarecimento de equívocos entre professores num bom clima de trabalho” (Ob. 2 AFC).</p> <p>“Coordenação de actividades entre o sector pedagógico, directores de classe e delegados de disciplinas e os de mais professores”. (OAOB.)</p> <p>“Existência de muitos professores estudando em diversas Universidades motivados pela direcção da escola que lhes tem facilitado oportunidades sobretudo adequação de horários de trabalho, concessão de tempo para pesquisa entre outros” (OAOB.)</p>

<p>CATEGORIA 4</p> <p>Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor</p>	<p>Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional em prol da melhoria do ensino</p>	<p>“Os professores tornam mais participantes e interventivos nos encontros” (Ob. 1 e Ob. 2 AFC).</p> <p>“Obtenção e actualização de conhecimentos por parte dos professores” (Ob. 1 e Ob. 2 AFC).</p> <p>“Melhoria da qualidade das abordagens dos conteúdos” (Ob. 1 e Ob. 2 AFC).</p> <p>“Facilidade em abordar de temas transversais” (Ob. 1 e Ob. 2 AFC).</p>
--	---	--

Apêndice 7: Grelha de análise de conteúdo dos dados das observações das assistências nas aulas na Escola Secundária MJN

Codificação: Ob. A1 (Observado na Primeira Aula).

Ob. A2 (Observado na Segunda Aula).

OAOB. (Outros Aspectos Observados)

Categoria	Dimensões Observadas	Aspectos Observados
CATEGORIA 1 Profissionalidade e/ou formação de professores	Desafios dos professores dos Professores para a sua profissionalização	<p>“Dar bem as aulas” (Ob. A1 e Ob. A2)</p> <p>“Manter-se sempre formado e informado a partir de leituras e consultas aos colegas” (Ob. A1 e Ob. A2)</p>
CATEGORIA 2 Supervisão Pedagógica no Processo de formação contínua de professores	Formas de Supervisão Pedagógica realizadas da Escola Secundária MJN.	<p>✓ Assistência de aulas entre professores do mesmo grupo de disciplina.</p> <p>✓ Assistência de aulas por parte do Director Adjunto-pedagógico aos professores.</p>
	Ocorrência da supervisão pedagógica	<p>“De acordo com as aulas que tivemos a oportunidade de assistir, observamos que os professores ao chegarem na sala de aulas, a primeira coisa que fazem é controlar e criar um ambiente condigno para as aulas: se a sala está limpa, se os alunos estão apumados e sentados nas devidas carteiras” (Ob. A1 e Ob. A2).</p> <p>“O professor chega na sala de aulas e apresenta a turma ao professor assistente e explica os objectivos da assistência e orienta ao assistente a sentar-se no fundo da sala” (Ob. A1)</p> <p>“O professor chega na sala de aulas com um atraso de 7 minutos e justificasse que o</p>

		<p>atraso se deve ao facto de viver longe da escola e que para além da chapa que tem que apanhar, primeiro toma taxa-moto até ao ponto do chapa e depois é que apanha o chapa, isto quando tem disponibilidade financeira, e quando não tem é obrigado a vir até ao ponto do chapa, e foi o que aconteceu” (Ob. A2).</p> <p>“Chegado a sala de aulas o professor apresenta a turma o director adjunto-pedagógico como assistente da aula do dia e explica os objectivos da assistência e orienta ao assistente a sentar-se na secretária do professor, mas este prefere sentar-se numa das carteiras do fundo da sala” (Ob. A2).</p> <p>“O professor faz o controlo das presenças dos alunos e assina o livro de ponto” (Ob. A1 e Ob. A2).</p> <p>“O professor assistido apresenta o plano de aulas ao assistente e este faz a conformidade da matéria do dia e o programado na dosificação” (Ob. A1 e Ob. A2).</p> <p>“O professor faz uma retrospectiva da aula anterior e logo a seguir introduz a nova matéria” (Ob. A1)</p> <p>“O professor procede com a correcção do Trabalho para casa sobre as matérias anteriores e logo a seguir introduz a nova matéria” (Ob. 2).</p> <p>“O professor vai explicando passo a passo, e ao longo da sua explicação vai concedendo oportunidades aos alunos de apresentarem as suas questões e dúvidas paulatinamente e resolve-as” (Ob. A1b e Ob. A2).</p> <p>“O professor dá espaço ao professor assistente para querendo acrescentar ou esclarecer algo que tenha ficado sombrio” (Ob. A1 e Ob. A2).</p> <p>“O professor vai explicando as matérias tendo em consideração as opiniões que os</p>
--	--	--

		<p>alunos vão apresentando na medida em que o professor vai-lhes perguntando sobre o conhecimento ou não da matéria em estudo” (Ob. A1 e Ob. A2).</p> <p>“O professor recorre a exemplos da vida prática dos seus alunos para explicar a sua matéria” (Ob. A1 e Ob. A2).</p> <p>“O professor não dá exercícios de aplicação” (Ob. A1).</p> <p>“O professor dá exercícios de aplicação aos alunos e estes resolvem-nos com ânimo e rapidez e motiva aos que acertam com salva de palmas” (Ob. A2)</p> <p>“Os alunos mostram-se contentes com a matéria e até pedem Trabalhos para casa” (Ob. A2).</p> <p>“O professor anuncia o fim da aula, agradece a presença e participação de todos e em particular do professor assistente” (Ob. A1 e Ob. A2).</p> <p>“O professor fica sem tempo para dar o trabalho para casa aos alunos devido ao atraso do início da aula” (Ob. A2)</p>
	Acções do supervisor durante a assistência	<p>“O professor assistente faz a conformidade da matéria do dia e o programado na dosificação” (Ob. A1 e Ob. A2).</p> <p>“No final da aula, antes de sair da sala, o director adjunto-pedagógico pega no livro de turma para controlar como o professor assinou e levou consigo” (Ob. A2)</p> <p>“Permanece em silêncio tomando notas do que vai achando necessário para posterior conversa com o professor assistido” (Ob. A1 e Ob. A2).</p>
	Acções do supervisor e do supervisionando depois da assistência	<p>“Os dois professores saem da sala de aulas juntos para a sala de professores para avaliação da aula” (Ob. A1).</p> <p>“Os dois professores saem da sala de aulas juntos para a sala do director adjunto-</p>

		<p>pedagógico para avaliação da aula” (Ob. A2).</p> <p>“Os dois sentam-se frente a frente, e o professor assistente inicia por parabenizar e fazer a sua apreciação em relação ao decurso da aula, começando a dar reparos do plano de aulas e lhe sugerindo algumas alterações” (Ob. A1 e Ob. A2).</p> <p>“O professor assistente critica colegialmente o colega por não ter vindo trajado de bata que é a veste que identifica o professor na escola” (Ob. A1).</p> <p>“O professor assistente encoraja ao professor assistido a continuar com a sua dinâmica e lhe encoraja a aplicar-se mais nos aspectos positivos, como por exemplo a valorização das ideias dos alunos; uso de aspectos da realidade local do aluno para exemplificação das matérias da aula (Ob. A1).</p> <p>“O director adjunto-pedagógico, começa por parabenizar o empenho do professor e conforta-o com palavras encorajadoras” (Ob. A2).</p> <p>“Serenamente e educadamente, chama atenção ao professor sobre a necessidade de chegar cedo a escola como forma de cumprir com o seu plano de aula” (Ob. A2).</p> <p>“O director adjunto-pedagógico explica como deve assinar o livro de turma, dizendo que não se deve rubricar, mas que a assinatura deve ser legível” (Ob. A2).</p> <p>“O professor agradece pelas observações e juntamente com o professor assistente assinam a ficha de avaliação e arquivão no respectivo arquivo” (Ob. A1 e Ob. A2).</p>
<p>CATEGORIA 3 Desenvolvimento profissional do professor</p>	<p>Factores influentes no desenvolvimento profissional de professores</p>	<p>“O professor chega atrasado alegando que reside longe da escola e há dificuldades de chapa” (Ob. A1)</p> <p>“Excessiva concessão de trabalhos em grupos aos alunos como forma de cumprir com o programa de ensino” (Ob. A1 e Ob. A2).</p>

		<p>“Não há realização de práticas laboratoriais e ou experiências em aulas de Química, Biologia e Física por falta de equipamento no laboratório” (Ob. A1 e Ob. A2).</p> <p>“Perguntam se o professor assistente pretende acrescentar algo a mais” (Ob. A1 e Ob. A2).</p>
<p>CATEGORIA 4</p> <p>Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor</p>	<p>Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional em prol da melhoria do ensino</p>	<p>“Os professores usam conteúdos aprendidos nas ações de formação contínua para implementar no seu exercício profissional” (Ob. A1 e Ob. A2).</p> <p>“O professor mostra melhorias em relação à assistência anterior na medida em as lacunas identificadas anteriormente foram devidamente sanadas” (Ob. A2)</p>

Apêndice 8: Grelha das observações das acções de formação contínua colectivas na Escola Secundária MJN

Categorias	Subcategorias	Aspectos à Observar
CATEGORIA 1 Profissionalidade e/ou formação de professores	Desafios dos professores dos Professores para a sua profissionalização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que os professores fazem para a sua profissionalização. ✓ O que a escola faz para a profissionalização dos professores. ✓ Condições de trabalho do professor. ✓ Frequência dos professores na Biblioteca e na sala de informática pesquisando.
CATEGORIA 2 Formação contínua de professores	Objectivos e Modalidades de formação contínua decorrentes na Escola Secundária MJN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modalidades das acções de formação contínua (formais e informais). <ul style="list-style-type: none"> • Formas de ocorrência da assistência de aulas entre professores do mesmo grupo de disciplina e com o Director Adjunto-Pedagógico. • Formas de ocorrência dos seminários de capacitação realizados no início ou fim de cada trimestre.
	Temas abordados, ministrantes e frequência das formações contínuas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar os critérios de seleção dos temas e respectivos ministrantes das acções de formação contínua de professores. ✓ Observar o plano de formações contínuas a serem realizados (caso exista).
	Manifestação dos professores durante as acções de formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar como o professor dá as aulas ✓ Implementação das recomendações dadas na sessão de superação pedagógica. ✓ Observar a atitude/manifestação e o nível de participação dos professores nas acções de formação contínua de professores.

CATEGORIA 3 Desenvolvimento profissional do professor	Factores influentes no desenvolvimento profissional de professores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar os meios/mecanismos usados na escola para o desenvolvimento profissional do professor. ✓ Observar o nível de apetrechamento dos laboratórios e da sala de informática. ✓ Observar para que fins os professores usam a sala de informática. ✓ Observar a maneira de relacionamento entre professores e estes com a direcção.
CATEGORIA 4 Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor	Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional em prol da melhoria do ensino	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar a satisfação dos alunos em relação às aulas leccionadas pelos professores beneficiários de acções de formação contínua ✓ Observar o domínio dos conteúdos por parte dos professores ✓ Interesse dos temas abordados para o desenvolvimento profissional dos professores

Apêndice 9: Grelha das observações das assistências das acções de formação contínua na Escola Secundária MJN

Categorias	Subcategorias	Aspectos à Observar
CATEGORIA 1 Profissionalidade e/ou formação de professores	Desafios dos professores dos Professores para a sua profissionalização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que os professores fazem para a sua profissionalização. ✓ O que a escola faz para a profissionalização dos professores. ✓ Condições de trabalho do professor. ✓ Frequência dos professores na Biblioteca e na sala de informática pesquisando.
CATEGORIA 2 Supervisão Pedagógica na formação de professores	Ocorrência da supervisão pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como ela ocorre (a externa e a interna). ✓ Decurso de aulas de um professor que tenha passado em acções de formação contínua. ✓ As acções dos supervisores e supervisionando durante a acção supervisiva. ✓ A maneira como acontece a sessão de superação pedagógica.
CATEGORIA 3 Desenvolvimento profissional do professor	Factores influentes no desenvolvimento profissional de professores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar os meios/mecanismos usados na escola para o desenvolvimento profissional do professor. ✓ Observar o nível de apetrechamento dos laboratórios e da sala de informática. ✓ Observar para que fins os professores usam a sala de informática. ✓ Observar a maneira de relacionamento entre professores e estes com a direcção.

<p>CATEGORIA 4</p> <p>Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor</p>	<p>Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional em prol da melhoria do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar a satisfação dos alunos em relação às aulas leccionadas pelos professores beneficiários de acções de formação contínua ✓ Observar o domínio dos conteúdos por parte dos professores ✓ Interesse dos temas abordados para o desenvolvimento profissional dos professores
--	---	--

Apêndice 10: Guião de entrevista aplicado aos professores

Categorias	Subcategorias	Questão de Orientadoras
CATEGORIA 1 Profissionalidade e/ou formação de professores	Significado de ser professor	1. O que significa ser professor?
	Processo de Formação de Professores do ensino secundário geral	2. Como acontece a formação de professores do ensino secundário geral? 3. Qual é a importância da formação de professores?
	Desafios do Professor para sua profissionalização	4. Quais são os desafios do professor hoje para a sua profissionalidade?
CATEGORIA 2 Formação contínua de professores	Percepção de formação contínua de professores	5. O que entende por formação contínua?
	Objectivo da formação contínua de professores	6. Qual é o objectivo da formação contínua de professores?
	Modalidades de formação contínua decorrentes	7. Quais são as modalidades de formação contínua que ocorrem nesta escola?
	Requisitos para participar em acções de formação contínua	8. Quais são os requisitos para participar em acções de formação contínua nesta escola?
	Grau de satisfação dos professores em relação às acções de formação contínua	9. As acções de formação contínua proporcionadas pela escola satisfazem as suas expectativas?
	Escolha das temáticas e ministrantes das Formações Contínuas	10. Qual tem sido a lógica de escolha das temáticas e dos seus ministrantes?
	Frequência de ocorrência da formação contínua	11. Com que frequência ocorrem as acções de formação contínua aqui na sua escola?
CATEGORIA 3 Supervisão Pedagógica na	Percepção e ocorrência da supervisão pedagógica	12. O que entende por supervisão pedagógica?

formação de professores		13. Como tem ocorrido a supervisão pedagógica nesta escola?
	Objectivo e importância da supervisão pedagógica na profissão docente	14. Qual é o objectivo da supervisão pedagógica na profissão docente?
		15. Qual é a importância da supervisão pedagógica na formação profissional do professor?
CATEGORIA 4 Desenvolvimento profissional do professor	Percepção, formas e objectivos de Desenvolvimento profissional do professor	16. O que entende por desenvolvimento profissional?
		17. Quais são os objectivos do desenvolvimento profissional?
	Factores influentes no desenvolvimento profissional de professores	18. Que factores influenciam o desenvolvimento profissional de professores?
	Relação entre a formação contínua e desenvolvimento profissional de professores	19. Que relação existe entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores?
CATEGORIA 5 Contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor	Importância da formação contínua na vida profissional do professor	20. Qual é a importância da formação contínua na vida profissional do professor?
	Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional e melhoria do ensino	21. Que contributo a formação contínua tem no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino?

Apêndice 11: Guião de entrevista aplicado ao director adjunto-pedagógico

Categorias	Subcategorias	Questão de Orientadoras
CATEGORIA 1 Profissionalidade e/ou formação de professores	Significado de ser professor	1. O que significa ser professor?
	Processo de Formação de Professores do ensino secundário geral	2. Como acontece a formação de professores do ensino secundário geral?
		3. Qual é a importância da formação de professores?
	Desafios do Professor para sua profissionalização	4. Quais são os desafios impostos ao professor hoje para a sua profissionalidade?
CATEGORIA 2 Formação contínua de professores	Percepção de formação contínua de professores	5. O que entende por formação contínua?
	Objectivo da formação contínua de professores	6. Qual é o objectivo da formação contínua de professores?
	Modalidades de formação contínua decorrentes na Escola Secundária MJN	7. Quais são as modalidades de formação contínua que ocorrem nesta escola?
	Requisitos para participar em acções de formação contínua	8. Quais são os requisitos para participar em acções de formação contínua nesta escola?
	Grau de satisfação dos professores em relação às acções de formação contínua	9. Qual tem sido o grau de satisfação dos professores em relação às acções de formação contínua proporcionadas pela escola?
	Escolha das temáticas e ministrantes das Formações Contínuas	10. Qual tem sido a lógica de escolha das temáticas e dos seus ministrantes?
	Frequência de ocorrência da formação contínua	11. Com que frequência ocorrem as acções de formação contínua aqui na sua escola?
	Papel do sector pedagógico no processo da formação contínua dos professores	12. Qual tem sido o papel do sector pedagógico no processo da formação contínua dos professores?

	Obstáculos no processo da formação contínua de professores	13. Quais são os obstáculos no processo da formação contínua de professores? E como superá-los?
CATEGORIA 3 Supervisão Pedagógica na formação de professores	Percepção e ocorrência da supervisão pedagógica	14. O que entende por supervisão pedagógica?
		15. Como tem ocorrido a supervisão pedagógica nesta escola?
	Objectivo e Importância da supervisão pedagógica na profissão docente	16. Qual é o objectivo da supervisão pedagógica na profissão docente?
		17. Qual é a importância da supervisão pedagógica na formação profissional do professor?
CATEGORIA 4 Desenvolvimento profissional do professor	Percepção, formas e objectivos de Desenvolvimento profissional do professor	18. O que entende por desenvolvimento profissional?
		19. Quais são os objectivos do desenvolvimento profissional?
	Factores influentes no desenvolvimento profissional de professores	20. Que factores influenciam o desenvolvimento profissional de professores?
	Relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor	21. Que relação existe entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores?
CATEGORIA 5 Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor	Importância da formação contínua na vida profissional do professor	22. Qual é a importância da formação contínua na vida profissional do professor?
	Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino	23. Que contributo a formação contínua tem no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino?

Apêndice 12: Guião de entrevista aplicado aos peritos de educação

Categorias	Subcategorias	Questões Orientadoras
CATEGORIA 1 Profissionalidade e/ou formação de professores	Significado de ser professor	1. O que significa ser professor?
	Processo de Formação de Professores do ensino secundário geral	2. Como acontece a formação de professores do ensino secundário geral?
		3. Qual é a importância da formação de professores?
	Desafios do Professor para sua profissionalização	4. Quais são os desafios impostos ao professor hoje para a sua profissionalidade?
CATEGORIA 2 Formação contínua de professores	Percepção de formação contínua de professores	5. O que entende por formação contínua?
	Objectivo da formação contínua de professores	6. Qual é o objectivo da formação contínua de professores?
	Modalidades de formação contínua dos professores do ensino secundário geral	7. Que modalidades de formação contínua são aconselháveis aos professores do ensino secundário geral?
	Requisitos para participar em acções de formação contínua	8. Quais são os requisitos para participar em acções de formação contínua de professores?
	Grau de satisfação dos professores em relação às acções de formação contínua	9. Como devem os professores acolher as acções de formação contínua?
	Escolha das temáticas e ministrantes das Formações Contínuas	10. Como deve ser feita a escolha das temáticas e dos ministrantes das acções de formação contínua de professores?
	Frequência de ocorrência da formação contínua	11. Com que frequência deve ocorrer a formação contínua de professores com vista a prover sucesso?

	Papel do sector pedagógico no processo da formação contínua dos professores	12. Qual deve ser o papel dos gestores das escolas (pedagógico) no processo da formação contínua dos professores?
	Obstáculos no processo da formação contínua de professores	13. Quais são os obstáculos enfrentados no processo da formação contínua de professores? E como superá-los?
CATEGORIA 3 Supervisão Pedagógica na formação de professores	Percepção e ocorrência da supervisão pedagógica	14. O que entende por supervisão pedagógica?
	Objectivo e Importância da supervisão pedagógica na profissão docente	15. Qual é o objectivo da supervisão pedagógica na profissão docente? 16. Qual é a importância da supervisão pedagógica na formação profissional do professor?
CATEGORIA 4 Desenvolvimento profissional do professor	Percepção e objectivos de Desenvolvimento profissional do professor	17. Em que consiste o desenvolvimento profissional do professor? 18. Quais são os objectivos do desenvolvimento profissional do professor?
	Factores influentes no desenvolvimento profissional de professores	19. Que factores influenciam o desenvolvimento profissional de professores?
	Relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor	20. Que relação existe entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor?
	Importância da formação contínua na vida profissional do professor	21. Qual é a importância da formação contínua na vida profissional do professor?
CATEGORIA 5 Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor	Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino	22. Que contributo a formação contínua tem no desenvolvimento profissional do professor em prol da melhoria do ensino?

Apêndice 13: Guião de entrevista aplicado ao grupo focal

Categorias	Subcategorias	Questão de Orientadoras
Contributo da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor	Importância da formação contínua de professores	1. Acham que a formação contínua que os vossos professores participam é importante? Porquê?
		2. Como tem sido o empenho/aplicação dos professores que participam em acções de formação contínua? Têm dado bem as aulas?
	Contributo da formação contínua na melhoria do desempenho profissional dos professores	3. Acham que estas acções de formação contínua que os vossos professores participam contribuem para a melhoria da sua profissão? Porquê?

