

Formação contínua no desempenho profissional de professores na Escola Primária do 1º e 2º grau, da cidade de Montepuez-Moçambique

Domingos Azarias Mindú *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1824-0689>

Jaime Álvaro Natércio Benedito Murambire **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8904-6272>

Resumo: O presente artigo é um estudo sobre a formação contínua no desempenho profissional do professor primário da escola de x na cidade de Montepuez. O estudo tem como Objetivo geral analisar o contributo da formação contínua no desempenho profissional do professor primário e apresenta os seguintes objetivos específicos: (i) identificar os conteúdos lecionados em formações contínuas de professores primários; (ii) caracterizar o tipo de competências adquiridas pelos professores primários em formações contínuas e (iii) descrever o contributo da formação contínua no desempenho profissional de professores primários. A realização do estudo afigura-se relevante, não só por reconhecermos a importância que a formação contínua impacta na vida profissional dos professores, mas também como a sua implementação objetiva contribuiria para suprir as dificuldades de índole didático-pedagógico que os professores da escola estudada revelam no seu dia-a-dia. No que diz respeito à metodologia, recorreremos a uma abordagem qualitativa, de paradigma interpretativo e, quanto aos objetivos, optamos por uma pesquisa descritiva baseada no estudo de caso, na qual a entrevista semi-estruturada, análise documental e observação não participante constituem as principais técnicas. O estudo envolveu 8 professores primários e 2 gestores escolares, obedecendo ao critério não probabilístico de escolha dos participantes, i.e., a intencionalidade e a representatividade foram irrelevantes na escolha dos sujeitos da pesquisa. Os resultados indicaram a leitura, escrita e o cálculo/contagem de números, para além do estudo do método participativo, a planificação e simulação de aulas como os conteúdos privilegiados. Quanto às competências, destacamos o saber agir, a competência pedagógica, comunicativa e emocional. Quanto ao contributo, e em função das dificuldades existentes na escola estudada, os resultados apontaram que, para as formações em que muitos professores participam ou participaram, elas não contribuíram significativamente para o seu desempenho profissional.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação contínua; Desempenho profissional.

* Doutorando em Inovação Educativa na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, mestrado em Educação pela Universidade Europeia del Atlântico e Licenciado em Ensino Básico, pela Universidade Pedagógica- Extinta Delegação da Beira. Docente da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Rovuma- Moçambique. E-mail: dmindu1982@gmail.com

** Doutorado em Ciências da Educação Especialidade Administração e Organização Escolar, pela Universidade Católica Portuguesa-Porto. Docente da Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Rovuma e ainda assume as funções de Director Científico da mesma Universidade. E-mail: murambirej@gmail.com

Kuphunzitsidwa mosalekeza pakuchita bwino kwa aphunzitsi pasukulu ya pulayimale ya 1st ndi 2nd giredi x mumzinda wa Montepuez-Mozambique

Chidule (cinyanja): Nkhaniyi ndi kafukufuku wopitilira muyeso wa mphunzitsi wamkulu pasukulu ya x mumzinda wa Montepuez. Cholinga chachikulu cha phunziroli ndikuwunika momwe maphunziro amathandizira pakuchita bwino kwa aphunzitsi a pulayimale ndipo ali ndi zolinga izi: (i) kuzindikira zomwe zimaphunzitsidwa mu maphunziro apakati pa aphunzitsi a pulayimale; (ii) kufotokoza mtundu wa luso lomwe aphunzitsi a pulayimale amapeza mu maphunziro a ntchito ndi (iii) kufotokoza momwe maphunziro amathandizira pakuchita bwino kwa aphunzitsi a pulayimale. Kukwaniritsidwa kwa phunziroli kumawoneka koyenera, osati chifukwa chakuti tikuzindikira kufunikira kwa maphunziro osalekeza kumakhudza moyo waukadaulo wa aphunzitsi, komanso momwe kukhazikitsidwa kwake kungathandizire kuthana ndi zovuta za didactic-pedagogical zomwe aphunzitsi asukulu yophunziridwayo amawulula, m'moyo wanu watsiku ndi tsiku. Pankhani ya njira, tidagwiritsa ntchito njira yabwino, yokhala ndi malingaliro otanthauzira ndipo, pokhudzana ndi zolinga, tidasankha kafukufuku wofotokozera motengera phunzirolo, momwe kuyankhulana kwapang'onopang'ono, kusanthula zikalata ndi kuwonera osachita nawo gawo ndizo zikuluzikulu. njira. Phunziroli linaphatikizapo aphunzitsi a pulayimale a 8 ndi oyang'anira masukulu a 2, potsatira ndondomeko yosagwirizana ndi yosankha anthu omwe atenga nawo mbali, mwachitsanzo, zolinga ndi kuyimira zinali zosafunikira pakusankha maphunziro a kafukufuku. Zotsatira zinasonyeza kuweringa, kulemba ndi kuweringera / kuweringera manambala, kuwonjezera pa kuphunzira kwa njira yochitira nawo mbali, kukonzekera ndi kuyerekezera makalasi monga zomwe zili ndi mwayi. Ponena za luso, tidawunikira kudziwa momwe tingachitire, kuphunzitsa, kulankhulana komanso luso lamalingaliro. Ponena za choperekacho, komanso malingana ndi zovuta zomwe zilipo m'sukulu yomwe adaphunzira, zotsatira zake zimasonyeza kuti, pa maphunziro omwe aphunzitsi ambiri adatenga nawo mbali kapena kutenga nawo mbali, sanathandizire kwambiri pa ntchito yawo yaukadaulo.

Mawu ofunika: Maphunziro a aphunzitsi; Kupanga kosalekeza; Kuchita mwaukadaulo.

Continuous training in the professional performance of teachers in the primary school of the 1st and 2nd grade, in the city of Montepuez-Mozambique

Abstract: The present article is a study of the continuous formation in the professional performance of the primary teacher of the school of x in the city of Montepuez. The study's general objective is to analyze the contribution of continuing education to the professional performance of primary teachers and has the following specific objectives: (i) to identify the contents taught in continuing education for primary teachers; (ii) to characterize the type of skills acquired by primary teachers in continuing education and (iii) to describe the contribution of continuing education to the professional performance of primary teachers. The realization of the study is relevant, not only because we recognize the importance that continuing education has on the professional life of teachers, but also as its objective implementation would contribute to overcome the didactic-pedagogical difficulties that the teachers of the studied school reveal. In your daily basis. Regarding the methodology, we used a qualitative approach, with an interpretive paradigm and, as for the objectives, we opted for a descriptive research based on the case study, in which the semi-structured interview, document analysis and non-participant observation was the main techniques.

The study involved 8 primary teachers and 2 school administrators, following the non-probabilistic criterion for choosing the participants, i.e., intentionality and representativeness were irrelevant in the choice of research subjects. The results indicated reading, writing and calculating/counting numbers, in addition to the study of the participatory method, the planning and simulation of classes as the privileged contents. As for competences, we highlighted knowing how to act, pedagogical, communicative and emotional competence. As for the contribution, and depending on the difficulties existing in the school studied, the results showed that, for the training courses in which many teachers participate or participated, they did not contribute significantly to their professional performance.

Keywords: Teacher training; Continuous training; Professional performance.

Introdução

Hoje, a formação contínua joga um papel preponderante na vida de qualquer professor. Ela é antecedida pela chamada formação inicial, na qual os professores procuram aprender e adquirir o ofício de ser professor, com ou sem a formação psicopedagógica em alguns casos. Em Moçambique, nos últimos anos, a formação de professores tem sido assegurada por instituições públicas específicas como os Institutos de Formação de Professores – IFP (para o ensino primário) e a Universidade Pedagógica que antes incluía as dez delegações espalhadas pelo território moçambicano. A par destas instituições públicas, estão as instituições privadas de ensino, como por exemplo, a ADPP – Moçambique¹, entre outras.

Dada à complexidade do ofício, associado às constantes mudanças do sistema educativo, bem como para fazer face ao processo da globalização, sendo o professor a figura na qual recai ao processo de formação, justifica-se que este faça parte do contínuo processo de reciclagem. O estudo que desenvolvemos tem como tema “formação contínua no desempenho profissional de professores na escola primária do 1º e 2º grau x da cidade de Montepuez”. A nossa pergunta de base é: como a formação contínua contribui no desempenho profissional do professor primário?

Objetivo geral deste artigo é analisar o contributo da formação contínua no desempenho profissional do professor e, para a sua materialização, traçamos três objetivos específicos: (i) Identificar os conteúdos lecionados em formações contínuas de professores primários; (ii) caracterizar o tipo de competências adquiridas pelos

¹ é uma Associação Não Governamental moçambicana que trabalha com Educação de Qualidade, Saúde e Bem-estar, Agricultura Sustentável, e Ambiente. Criada em 1982, temos crescido constantemente desde então, expandindo a nossa intervenção e entrega de projectos. Empregamos aproximadamente 3.300 pessoas e implementamos mais de 60 projectos em todas as províncias do país. Os nossos projectos beneficiam cerca de 6,5 milhões de moçambicanos por ano. (Fonte: <https://www.adpp-mozambique.org/pt/quem-somos>).

professores primários nessas formações e (iii) descrever o contributo da formação contínua no desempenho profissional dos professores primários. Como questões de investigação elegemos as seguintes: Quais são os conteúdos ministrados em formações contínuas de professores primários? Que competências são adquiridas pelos professores primários nessas formações? Qual é o contributo da formação contínua no desempenho profissional dos professores primários?

O interesse em realizar o estudo surge, não só pelo fato de reconhecermos a importância da formação contínua de professores que acontece, na maioria dos casos, em forma de seminários e/ou jornadas pedagógicas, mas também por termos constatado, na supervisão de práticas e estágio pedagógico do ensino básico, que os professores da escola estudada revelavam dificuldades na orientação das aulas, especificamente, no uso de estratégias didáticas e domínio dos conteúdos. Notamos também com preocupação que o relacionamento professor/aluno não é saudável não obstante muitos destes profissionais se beneficiarem de muitas capacitações ou atividades de reciclagem pedagógica.

Optamos pelos professores do ensino primário, porque julgamos que estes constituem o alicerce do sucesso em níveis subsequentes, como notam Di Giorgi et al. (2011, p.15) para os quais “o elemento mais importante para a educação de qualidade é o professor, pois não existe educação de qualidade sem o professor de qualidade”. Portanto, o sucesso do ensino depende do desempenho do professor que está também dependente de como este está formado. Nesta perspectiva, a formação contínua de professores (do ensino primário) é vista como alternativa necessária, e ela é um fator indispensável na melhoria do processo de ensino/aprendizagem, bem como o desempenho profissional do professor na sala de aulas, ou seja, da qualidade do professor que se exige hoje. No que refere à estrutura do artigo, organizamo-lo em quatro secções. A primeira tem a ver com definição dos principais termos que norteiam a pesquisa. A segunda é referente à metodologia de trabalho. A terceira tem a ver com breves resultados e análises e a quarta e última secção está ligada as considerações finais.

1. Formação de professores

O termo “formação”, em lato senso, representa uma diversidade de significação, englobando ora a educação ora o ensino (Garcia, 1999). Na visão do autor, o este termo está vinculado a uma certa atividade que inclui a educação e o ensino promovidas para o

desenvolvimento dos indivíduos de forma contínua. A formação contínua é entendida aqui, segundo Rinaldi (2009, p.19) não só como um “(...) processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional”, mas também “um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências de sujeitos” (Garcia, 1999, p.30).

Os dois posicionamentos apresentados convergem na componente desenvolvimento pessoal e ou profissional, o cerne da formação contínua que, pela sua complexidade apresenta especificidades próprias, uma vez que integra duas áreas: acadêmica (resultante da formação geral e desenvolvimento da competência numa ou mais disciplinas científicas) e a pedagógica (associada ao domínio de competências docente (Mialaret, 1977, apud Garcia, 1999). Ao considerarmos estas tendências, trazemos aqui alguns conceitos, não necessariamente de formação como um conceito isolado, mas do ponto de vista do sujeito professor. A este respeito, Donaciano (2006, p.21) entende por formação de professor como um “(...) processo de aquisição, assimilação, reconstrução e construção de conhecimentos científicos, desenvolvimento de habilidades, hábitos, convicções, atitudes, comportamentos, em suma a competência que dá ao futuro professor o domínio de bem-fazer o seu trabalho”.

Fazendo o uso do pensamento supracitado e do INDE/MINED (2003), percebemos que a formação de professores é fulcral e ela, se deve assentar em duas premissas: a primeira que forneça uma base metodológica para o exercício da profissão e, a segunda, baseada na atualização e renovação constantes (INDE/MINED, 2003). Assim, a formação de professores equipara-se a uma atividade exercida por alguém que tem a nobre tarefa de ajudar aos outros a aprender por meio do ensino, da educação, pesquisa e avaliar (Viegas, 2007).

Os professores enquanto “seres intimamente ligados aos processos de aprendizagem na escola, ora alunos, ora docentes, vivenciam a realidade escolar durante a maior parte de sua vida” (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010, p.370) e, como subscreve Gaspar (2004, apud Maiato, 2014), estes devem ser enquadrados em dois momentos de sua vida: primeiro momento, quando se preparam para a profissão e, o segundo, na formação ao longo da vida que permite que estes se atualizem e se reorientem.

Neste ponto de vista, a formação contínua sempre “(...) esteve ligado à formação de professores no sentido de se atualizarem ou de manterem uma educação permanente

que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos actualizados” (Alvarado-Prada, Freitas; Freitas, 2010, p.372) e, é nosso entendimento que o conceito de formação contínua, como resultado da natureza humana de nunca saber tudo na totalidade, procurando sempre mais (Silva, Araújo, 2005, p.4) reflete “as acções do movimento permanente (...) suprir as lacunas existentes na formação inicial docente, de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar” (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010, p.374).

A formação contínua é vista como um processo constante aprendizagem da profissão docente, que exige tanto a organização quanto a capacidade interpretar informação (Di Giorgi et al., 2011). Isso implica que ela deve se circunscrever numa perspectiva estimulante e permanente, olhando (Hilário, 2017) na formação contínua como uma plataforma para a aquisição de saberes relativos às relações interpessoais e institucionais. A formação contínua deve ainda privilegiar saberes temporais em função do contexto, respeitando a questão de tempo e lugar (Soares; Cunha, 2010). Esses saberes podem ser adquiridos fora do sistema de formação inicial, em forma de seminários, encontros, reciclagem, entre outros, para que os professores possam renovar, atualizar ou ampliarem, de forma coletiva, novas estratégias de ensino (Maiato, 2014; Hilário, 2017).

Por seu turno, Garcia (1999) caracteriza a formação contínua como uma atividade que envolve professores em exercício, com intenção formativa que possibilite melhorar o desempenho e desenvolvimento de novas destrezas. As características apresentadas por Garcia são genéricas e envolvem o fator desenvolvimento profissional como parte integrante da formação contínua que acontece com professores em exercício.

Day (2001) apresenta um conceito bem estruturado e considera a formação contínua uma atividade planeada, isenta de improvisos, ou seja, “um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas ou não, que destingem atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, redes de parcerias dentro ou fora da escola” (Day, 2001, p. 203). Com o que foi exposto e parafraseando Simões (1996 cit. em Silva & Araújo, 2005), a formação contínua sempre estará ligada ao professor através de sessões expositivas e seminários visando mudanças de paradigmas na atividade docente.

Em síntese, percebemos que as várias perspectivas apresentadas sobre a formação contínua se fundem no entendimento de Ramalho e Núñez (2011) que consideram o ato como uma mera atividade que tem por finalidade incutir, no formando, o

espírito profissional, quer seja no contexto formal, quer no informal que, de algum modo, desenvolve, renova, consolida a sua identidade profissional.

2.Desempenho profissional e conteúdos ou saberes docentes em formação

O desempenho profissional ou desenvolvimento profissional, segundo Reis (2008), é concebido como um desenvolvimento tanto pessoal como social, alicerçado em conhecimentos científicos e pedagógicos, condicionado por fatores de natureza cognitiva, afetiva e social, animado por interações sociais, vivências, experiências, (...) ocorridas nos contextos em que se desenvolve a sua atividade profissional (Day,1999, apud Reis, 2008, p.79). Nesta óptica e à luz de Day (1999, apud Reis, 2008), o desempenho profissional é condicionado pelas experiências do professor influenciam na qualidade do seu desempenho e no resultado da aprendizagem.

Assim sendo, autor entende que o desempenho do professor só pode ser visível se houver a disponibilização de oportunidades de desenvolvimento de novos conhecimentos, capacidades, abordagens e disposições que permitam aos professores melhorar a sua eficácia na sala de aulas, não se limitando em conhecimentos de fontes externos, em resultados de investigação, mas também valorizando conhecimentos internos ao professor e construídos na prática (Loucks-Horsley, Howson, Love & Stiles, 1998, apud Reis, 2008). Outrossim, o desempenho profissional é influenciado por várias situações como as condições de trabalho e a forma como a formação inicial e contínua decorre. Em bem dizer, o desempenho profissional do professor significa aprimorar novas formas de orientar o processo de ensino-aprendizagem em prol da desejável qualidade do ensino, medida, como afirmam Osti e Martinelli (2014), pelo grau de relacionamento entre os dois (professor/aluno), produzindo no primeiro “(...) a capacidade reflexiva, de modo a que este ponha em causa a estrutura do conhecimento anterior, e do modo que ensina” (Cró, 1998, p.77).

O desempenho implica mudanças de paradigmas, na prática do ensino e do professor, que irão resultar na mudança de rendimentos dos alunos. Na tríade, mudança na prática de ensino, rendimento dos alunos, crenças e atitudes do professor, há um denominador comum: a mudança que impacta na qualidade. Por sua vez, a qualidade está associada à aprendizagem, ao rendimento, mas também à motivação, participação e atitudes positivas à escola (Garcia, 1999), implica uma mudança qualitativa na forma de ser, agir, de se relacionar, de fazer a profissão e, sobretudo, na escolha de uma ação pedagógica que se enquadre em determinado contexto.

Os saberes ou conteúdos de formação referem-se “àqueles que se apresentam como sendo os mais adaptáveis às exigências de mudança definidos (...) ou as competências profissionais mínimas exigíveis aos formandos” (Correia, 1991, p.99). Assim, quando fazemos referência aos saberes, Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001) identificam dois tipos: saberes do professor (construídos por ele, oriundos da própria experiência no contexto escolar) e os saberes para os professores (concebidos por instituições e vistos como cânones ou modelos a seguir).

Olhando para o contexto moçambicano, muitas instituições ou entidades se inspiram na tipologia de saberes para os professores que não reflete a sua realidade, e não sanam as suas inquietações de ensinar para a formação contínua de professores. Porém, os saberes para os professores não correspondem a um conhecimento no sentido habitual. Eles referem-se muito mais a representações concretas, específicas; são práticas orientadas para o controle de situações, a solução de problemas, a realização de objetivos em contexto (Paquay, Perrenoud, Altet, Charlier, 2001).

Pacheco e Flores (1999) propõem sete tipos de conteúdo do conhecimento dos professores como: (i) O conhecimento dos conteúdos da disciplina a ensinar; (ii) Conhecimento pedagógico geral, ligado aos princípios amplos: condução da aula e uso do método; (iii) Conhecimento do currículo: refere-se aos programas de ensino (materiais didáticos); (iv) Conhecimento do conteúdo pedagógico; (v) conhecimento dos alunos, das suas características e gestão da aprendizagem; (vi) Conhecimento dos contextos educativos (que envolve trabalhos de grupos ou classe), características das comunidades e culturas; (vii) conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus significados históricos e filosóficos.

Perspectiva de Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001), estes conteúdos de conhecimentos podem ser organizados em duas grandes categorias: (i) os saberes teóricos (segmentados em saberes a serem ensinados), os pedagógicos (para gerir a interação na sala de aulas e didáticos, nas diferentes disciplinas) e os saberes da cultura. (ii) saberes práticos conhecidos também por saberes da experiência (Formosinho, Machado, Mesquita, 2015), ou seja, provêm das experiências do dia-a-dia do professor sobre o ensino, e se subdividem em saberes sobre a prática (ligados em como fazer) e os saberes da prática (oriundos da experiência, da prática); saberes implícitos (que ajudam identificar os novos professores dos experientes).

Na mesma visão dicotômica, Correia (1991) estabelece dois grandes grupos: científico-didático (organizado em conteúdos científicos) e técnico-didático (no caso de

formação contínua e o grupo psicossociológico, ligada a aquisição de uma formação pessoal que os torne facilmente adaptáveis às mudanças contextuais. Embora, Correia considere relevantes os saberes proposto por si, chama-nos a atenção a necessidade destes não serem impostos para a formação contínua, mas “ (...) devem ser retirados da própria situação experimental de formação, razão pela qual eles não são predeterminados, mas emergem do processo de formação em consequência da expressão individual das necessidades de formação” (Correia, 1991, p.108).

Em decorrência das exigências contemporâneas, os saberes teóricos que advêm das qualificações para o exercício da profissão, os da realização de tarefas, os pessoais resultantes da experiência, são outros que na análise de Mendonça, Paiva, Padilha e Barbosa (2017) devem fazer parte de temáticas para a formação contínua de professores. Nesta óptica, “o processo formativo deverá propor situações que possibilitem a troca dos saberes entre os professores, o estudo compartilhado, como planejamento [sic] e o desenvolvimento de ações conjuntas, estratégias de reflexão da prática, análise de situações didáticas” (Silva, Araújo, 2005, p.5). Por isso, os saberes docentes devem constituir o campo de percepção simbólica como a comunicação e pensamento, adquiridos por meio do que se vive, dos aspectos teóricos e das oportunidades que os professores têm de entrar em contacto com o mundo através de leituras em relação a sua profissão (Tozetto, 2017).

3.Competências docentes a trabalhar em formação contínua

No campo da educação formal, o termo competência é ligeiramente recente e originou novas concepções pedagógicas. Onnaert (2002, apud Mesquita, 2011) fala da competência pedagógica no contexto educativo ou das ciências da educação em duas premissas: (i) considera o conceito como complexo (sem uma significação própria, ou seja, variável) e (ii) está associado à reformulação dos objetivos específicos do processo educativo. Para Duarte, Dias e Chirinda (2009) as competências representam as capacidades (saber-fazer) de mover um conjunto de esquemas que vai além de simples conhecimentos (saber) de um determinado conteúdo. No cenário de formação de professores, o termo competência é equiparado aos objetivos, pois tudo converge para que se possa afirmar que tais termos não são sinônimas, ainda que o enunciado de competências se possa identificar, formalmente com o enunciado de objetivos (Tavares, 2004).

Assim, Costa (2019), identifica cinco competências que em nosso entender devem fazer parte daquelas que devem ser trabalhadas na formação contínua de professores, como por exemplo, a competência pedagógico-didática (em que se usam pedagogias para responder aos anseios dos alunos); a competência pedagógica (a capacidade potencial de ensinar com êxito), a competência pessoal (referentes às características pessoais), competência comunicacional e a científica, designada também por disciplinar. Estas competências convergem com as que Mesquita (2011) e Medley (1985, cit. em Simões, 1996) consideram de organização e direção de situações de aprendizagem, essencial para se ser ótimo profissional, segundo (Malezua, 2017).

Apesar de reconhecermos a importância das diferentes competências, corroboramos com Costa (2019) que considera a competência comunicacional a mais importante, porquanto esta possibilita a execução das demais competências, por isso deve ser a mais trabalhada em formações de forma sincronizada com as outras. Portanto, é necessária a conjugação simultânea destas para que o trabalho seja mais completo. O professor pode ser um comunicador ótimo, mas se não dominar os conteúdos e as estratégias de como ensinar, o seu trabalho será um falhanço.

4.Importância da formação contínua no desempenho profissional do professor

Enquanto a formação inicial é tida como a base, a contínua surge como uma alternativa com vista ajudar ao professor a enfrentar novos desafios da sua profissão. Esta última responde aos desafios da aprendizagem ao longo da vida. Fazendo jus a este pressuposto “é necessário que o professor permaneça estudando, realizando uma formação contínua a fim de (re) aprender, ou (re) significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas” (Rodrigues, Lima, Viana, 2017, p.30).

Enquanto a formação contínua tiver como propósito atualizar e produzir conhecimentos novos, será imperioso que através dela se abram possibilidades de promoção que permitam especialização e preparação para funções específicas do sistema educativo (Landsheere, 1994), como explicam Dolors et al. (1998):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua de professores do que pela inicial. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber-fazer (Dolores et al. 1998, p.160).

Por se entender a tarefa de ensinar (na perspectiva tradicional) ou mediar (na abordagem nova) ser complexa, os professores sentem a necessidade de atualizarem os seus conhecimentos e as suas competências. A formação contínua pode contribuir significativamente para o desempenho dos professores e das escolas (Day, 2001). Para tal, o professor precisa metamorfosear-se de modo a responder sistematicamente às exigências do seu exercício profissional, procurando buscar ações concretas que permitam ajudar ao aluno durante o processo de ensino/aprendizagem, fazendo um entrosamento entre os saberes e a vida cotidiana, i.e., buscando novas abordagens técnicas e motivadoras que se faça do processo de ensino/ aprendizagem um momento em que os alunos são sujeitos da sua própria aprendizagem.

O propósito geral da formação contínua é melhorar o ambiente da aprendizagem e, através deste processo, proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos, ou seja, “conduzir a mudanças pessoais” (Day, 2001, p.211). Os professores que participam destas formações devem demonstrar que assimilaram as destrezas para que estes estejam aptos a melhorar a aprendizagem e os resultados dos alunos.

Sobre o mesmo ponto de vista, o autor vai além ao identificar duas perspectivas inerentes à formação contínua, nomeadamente: formação baseada em propósitos essenciais do desenvolvimento do pessoal docente enquanto pessoa, que valorize o professor pelo trabalho que executa e, por conta disso, esperando *feedback* positivo fundamental para a motivação e satisfação pela profissão; ou seja, o professor deve ser encorajado “a obter uma satisfação e entusiasmo pelo seu envolvimento no processo de mudança”, fazendo com que estes (...) se sintam disponíveis e competentes na contribuição construtiva do desenvolvimento da escola” (Bradley, 1991, apud Day, 2001).

Em conformidade com os propósitos da formação contínua, alguns estudos feitos constataram que as exigências descritas, na prática, não permitem formar professores em função dos contextos, a articulação da formação com a inovação pedagógica que tanto se prima, a questão da autonomia das escolas e formações que promovam o desenvolvimento profissional do professor (Serrasina, Gomes, Rosa & Portela, 2011). Enquanto o objetivo primordial do sistema de formação de professor for o de melhorar a qualidade do ensino, a formação contínua continuará sendo a fonte do profissionalismo do professor (Formosinho, Machado, Mesquita, 2015). Este fato, não menos importante, proporciona a partilha de conhecimentos, em um ambiente estimulante e entre ajuda e permite relacionar a experiência da prática com a teoria, reconsiderando de forma crítica

os contextos nos quais trabalham, desenvolvendo novas destrezas e o sentido de autoestima relativamente às capacidades enquanto profissionais (Day, 2001).

5. Metodologia e resultados e análises

No que diz respeito à metodologia, recorreremos à abordagem qualitativa de paradigma interpretativo, baseada na modalidade estudo de caso, com o uso de técnicas como a entrevista semi-estruturada, análise documental e observação não participante. O estudo envolveu 8 professores primários e 2 gestores escolares, num total de 10 intervenientes. A escolha dos sujeitos da pesquisa obedeceu o critério de intencionalidade. Portanto, a representatividade não foi fundamental para o estudo.

A entrevista semi-estruturada foi dirigida aos professores e os respectivos gestores da escola, codificados, neste estudo, por P01 (professor 1) e G01 (gestor 1), respectivamente. O formulário da entrevista continha 12 questões abertas sendo, algumas delas, ajustadas ao longo da aplicação da entrevista. A observação não participante consistiu na assistência a aulas dos professores participantes no estudo. Para este propósito, elaboramos uma grelha de observação dividida em três partes, nomeadamente, apresentação da aula, gestão da aula e comunicação na sala de aulas. Quanto à análise documental, trabalhamos com materiais escritos, usados como complemento de informações obtidas da entrevista e observação e existentes na escola, designadamente, programas de jornadas pedagógicas e planos de aulas.

O estudo sobre a formação contínua no desempenho profissional do professor primário conduziu-nos que colhêssemos, através da entrevista, informações de professores e gestores escolares. A observação, a recolha de planos de aulas e a análise de alguns materiais escritos existentes na escola, permitiram-nos identificar os conteúdos mais privilegiados na formação contínua de professores, e as competências exigidas em cada ciclo de aprendizagem. O processo da análise foi feito através da triangulação das técnicas usadas na coleta dos dados, com as informações vindas dos participantes do estudo. Optamos pela análise do conteúdo organizado em categorias.

5.1 Conteúdos ministrados na formação contínua de professores primários

Em função dos resultados obtidos, entendemos que os conteúdos privilegiados, grosso modo, tem que ver com a leitura, escrita e cálculo e/ou contagem de números. Dada à natureza dos conteúdos apresentados pelos professores entrevistados, percebemos também que a formação contínua (em que participam) trata apenas de

aspectos mais ligados às primeiras classes do ensino primário em detrimento das classes subsequentes.

Confrontadas as respostas com a análise documental (programas das jornadas pedagógicas), ficamos a saber que os conteúdos privilegiados são “Planificação de uma aula de oralidade, leitura e escrita” e estes, coincidem com as que foram apresentadas pelos participantes. Assim, verificamos que os conteúdos como a oralidade, leitura, escrita e cálculo, são os mais privilegiados, o que faz com que estes sejam repetidos em jornadas pedagógicas. No leque destas preferências, incluem os conteúdos sobre o método participativo, planificação e a simulação de aula. Sobre a mesma categoria, os gestores fizeram também referência à leitura, escrita e ao cálculo em classes iniciais, como atesta o trecho do G02 que se segue: “agora, nós estamos inclinados à leitura e escrita (...) cálculos básico em classes iniciais”.

Em vista do que foi supracitado, os conteúdos ou saberes aqui apresentados devem fazer parte do cotidiano da formação contínua. Atualizá-las, em diferentes áreas e de forma combinada, torna (o professor) cada vez mais informado, mais didata, capaz de fazer face aos desafios que a profissão exige. Porém, apesar de fazerem referência aos conteúdos, o P05 afirmou: “a maior dificuldade que encaro nas minhas aulas, é na motivação: não sei o que fazer para motivar os meus alunos no início das minhas aulas”.

Pelo seu turno, G01 enfatizou: “apesar de muitos professores passarem por uma formação inicial, a maioria revela dificuldades (...) na forma como leccionam”. Entendemos que, as dificuldades apresentadas, algumas delas tem a ver com tipo de formação inicial oferecido (modelo deficiente: falta de domínio de estratégias de ensino, de instrumentos que orientam a atividade docente na sala de aulas como programas de ensino, manual do professor e do aluno, Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB). Estes elementos podem ser determinantes para a ocorrência desses problemas.

A esse respeito Piletti (2004), adverte que hoje, o mais importante é o professor saber selecionar conteúdos relevantes que possam promover o desenvolvimento global do aluno. Neste caso, a formação contínua de professores deve ter em conta o conteúdo que deve fazer parte da reciclagem, tendo em conta os critérios de validade, significação, utilidade, possibilidade de elaboração pessoal e a flexibilidade. Os conteúdos devem partir da realidade contextual (local), onde as escolas são convidadas a definir as necessidades, satisfazendo ao que chamamos de necessidades dos alvos, a necessidade dos conteúdos, que possam melhorar o conhecimento (Landsheere, 1994; Day, 2001).

5.2 Competências privilegiadas na formação contínua de professores primários

No que tange às competências desenvolvidas, as entrevistas apontaram para o saber agir, a competência pedagógica, a competência comunicativa e emocional. Já, no que contribuiu para o seu desempenho profissional, os professores apontaram para melhoria na forma de lecionação de conteúdos, a definição de objetivos de uma dada aula, a mobilização de conhecimentos para a melhoria do desempenho profissional e aprendizagem dos alunos e uso de outros métodos de ensino.

Da observação as aulas dos professores, constatamos existir discrepância entre o que nos disseram e o que observamos, a título de exemplo, na função didática Introdução e Motivação, atividade do professor se resume em: “faz o controlo do aluno e higiénica da sala (...)” e o P07 apresenta o termo “revisão” e a atividade do professor “faça a revisão (...)”, o que ao nosso entendimento nada está claro nesta função didática. De forma geral, os planos de aulas dos professores não evidenciaram a enunciação de conteúdos seguintes, o que faria uma “ponte” com a aula seguinte. Poucos professores procuraram explorar conhecimentos prévios dos alunos e não diferenciaram as atividades em função das características dos alunos. Alguns não promoveram trabalho cooperativo (elaboração conjunta), não obstante apresentarem dificuldades na mediação dos conteúdos, elaboração dos objetivos educacionais, nas questões de linguagem (comunicação ou discurso pedagógico), para além de não planificarem, ou mesmo, não orientarem nenhuma aula.

A análise que fazemos é a de que prevalecem ainda dificuldades. Os professores pouco desenvolvem competências exigidas durante a formação contínua. Este fato reflete-se em sala de aulas: não há planificação, o que leva os professores a improvisarem a aula. Há aplicação inadequada de métodos em função dos conteúdos e objetivos por alcançar elaborados em forma de competências, como por exemplo: “conhece a análise morfológica e sintáctica” P04, uso de termos inapropriados e limitativos para os alunos como “desculpa eu errei; vocês não têm olhos para ver isto? Se tivessem mais prova, muitos iam ter zero”, como se observou no P07. Os erros linguísticos do tipo “quais são esses línguas, esses línguas são de natureza árabe, vieram com aquelas gentes” e o número 1700, lê-se “mil e setenta”, fazem parte desses problemas, como ficou provado em P06.

Portanto, podemos afirmar que a aprendizagem é estimulante quando o professor está seguro no que faz e no que deve fazer. Esta atitude pedagógica promove uma aprendizagem cooperativa e de interajuda que permite aos alunos construir o seu

próprio saber, nos moldes como Fonseca (2016) faz referência: antes de qualquer aula (...) professor deve selecionar estratégias concretas e diferentes, tendo em conta os conteúdos, os alunos, os meios ou recursos e, sobretudo as metas por alcançar. Neste posicionamento, saber planificar e orientar de forma eficaz uma aula, é competência indispensável na vida de qualquer professor, assumindo “uma atitude séria e curiosa diante de um problema” (Piletti, 2004, p.60).

5.3 Contributo da formação contínua no desempenho profissional dos professores primários

No que tange ao contributo da formação contínua no desempenho profissional, os entrevistados referem que a aquisição do novo saber, a nova forma de ver a profissão e lecionar as aulas melhorou a forma de trabalhar com os alunos. Em confrontação com os dados da observação, notamos alguma contradição em relação ao que ficou exposto pelos professores: os resultados da observação mostraram ainda existir uma necessidade de mais capacitações focadas para as dificuldades anteriormente mencionadas, que partem desde como planificar, avaliar, aferição da assimilação ou não dos conteúdos, domínio dos mesmos e uso de métodos ativos assentes na aprendizagem do aluno, como referiu P05: “a formação que participei ajudou-me um pouco em como trabalhar com as crianças na sala de aulas, apesar de que ainda encaro muitas dificuldades e às vezes fico sem saber o que fazer”.

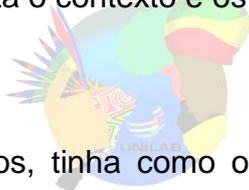
Apesar de reconhecermos o contributo da formação contínua para o desempenho profissional, há que se ter em conta como estas formações ocorrem. A nosso ver, a análise deve residir mais sobre modalidade da formação, “se lhes são impostas ou se o professor está livre de escolher o momento certo e a matéria do seu aperfeiçoamento” (Landsheere, 1994). Se a formação for “vívda como uma imposição arbitrária, (...) será pouco útil”, como advoga (Imbernón, 2010, p.56). Os professores necessitam muito mais do que se imagina da formação contínua. Mas, as estratégias de como é que ela acontece pode ser determinante para o sucesso ou o insucesso no desempenho profissional. No entanto, mais do que diversificar os mecanismos, é necessário que haja foco, uma negociação com aqueles vivenciam as dificuldades.

Sobre a finalidade da formação contínua, os resultados indicam para melhoria do desempenho do professor, por meio de aquisição de um conjunto de habilidades docentes, aperfeiçoamento, ultrapassagem de algumas dificuldades, melhoria do processo de ensino-aprendizagem, consolidação da ciência e enriquecimento dos

conhecimentos. Para os gestores, a formação permite que o professor inove o ato didático ajude os alunos a saber ler e escrever, duas competências básicas do processo de ensino/aprendizagem.

Ficou-nos claro que os professores estão cientes da finalidade ou da importância da formação contínua nas suas vidas enquanto profissionais. Sobre este aspecto, Garcia (1999) invoca a finalidade nas dimensões de desenvolvimento profissional, pessoal e grupal que permite o desempenho de novas atividades. A formação contínua reorienta, fortalece, recicla, aperfeiçoa, desenvolve, inova, prepara, melhora as carências científicas e pedagógicas dos professores com ou sem formação inicial.

A formação contínua joga um papel indispensável e permanente que, no treinamento profissional de professores ao longo da vida, atuem como profissionais de mudança capazes de gerirem o processo de ensino-aprendizagem (Formosinho, Machado, Mesquita, 2015). Numa visão mais ampla, ela busca novos paradigmas que possam estabelecer novas tendências que permitem aos professores compreenderem que as mudanças constantes do sistema educativo, exigem que estes aperfeiçoem suas práticas pedagógicas tendo em conta o contexto e os desafios que lhes são impostos.



Considerações finais

O estudo que desenvolvemos, tinha como objetivo geral, analisar contributo da formação contínua no desempenho profissional do professor e, para o alcance deste objetivo, apresentamos três objetivos específicos que são: (1) identificar os conteúdos lecionados nas formações contínuas de professores primários; (2) caracterizar as competências adquiridas pelos professores primários nas formações contínuas e (3) descrever o contributo da formação contínua no desempenho profissional dos professores primários. Os resultados obtidos, por meio da entrevista semi-estruturada, da análise documental e observação, mostram que os conteúdos privilegiados em formações contínuas de professores, que decorrem em forma de seminários e jornadas pedagógicas, estão ligados à leitura, escrita e cálculo/contagem de números, para além do estudo do método participativo, da planificação e simulação de aulas. No entanto, apesar dos conteúdos em referência, notamos que muitos professores revelam dificuldades nesses conteúdos. Esta realidade está presente em planos de aulas analisados e em entrevistas aos professores e gestores escolares.

Sobre as competências, os resultados indicaram para o saber agir, para a competência pedagógica, para a comunicativa e emocional. Em relação ao contributo aos

professores, constatamos haver melhoria na forma de lecionação de conteúdos, na definição de objetivos educacionais, na mobilização de conhecimentos para a melhoria do desempenho profissional e aprendizagem dos alunos, no uso de outros métodos de ensino. Em contrapartida, da observação das aulas, verificamos existir uma disparidade em relação ao que nos disseram e o que estes fazem. Os professores pouco exploraram os conhecimentos prévios dos alunos, não diferenciaram as atividades em função dos alunos. Pouco promovem trabalho cooperativo, alguns destes, para além de usarem linguagem desajustada ao contexto pedagógico, não planificam as suas aulas e apresentam dificuldades na execução da aula. Assim, as competências adquiridas ou privilegiadas não são suficientemente para superar as dificuldades dos professores em sua atividade de magistério.

No que concerne ao contributo da formação contínua para o desempenho profissional, os professores entrevistados apontaram para a aquisição do novo saber, nova forma de ver a profissão, nova forma de lecionar as aulas, melhorou formas em como trabalhar com crianças. A pesquisa indicou existir um desfasamento entre o sentimento dos professores ou ao que devia ser com a prática, como fizemos menção. Outrossim, podemos deduzir que a formação em que muitos dos professores participam ou participaram, deixaram de contribuir significativamente para o seu desempenho profissional, este fato justifica-se não apenas pelos conteúdos, como também pelas estratégias levadas a cabo, onde apenas privilegiam seminários e jornadas pedagógicas em detrimento de outras formas de formação contínua, como também ser necessário privilegiar conteúdos que partam da vivência, da experiência do dia-a-dia do professor na sua relação com a profissão.

Referência

Alvarado-Prada, L. E.; Freitas, T. C.; Freitas, C. A. (2010). Formação de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista diálogo educacional*, vol.10, nº30, p.367-387.

Correia, J. A. (1991). *Inovação pedagógica e a formação de professores*. 2.ed. Lisboa: Edições ASA.

Costa, T. A. R. (2019). *Dissertação do mestrado: competências profissionais para o século XXI- entre as representações teóricas e as considerações de alunos e docentes*. Faculdade de letras da Universidade do Porto: Porto.

- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de professores/educadores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Di Giorgi, C.A.G., Morelatti, M.R.M., Furkotter, M., Mendonça, N.C.G., Lima, V.M.M. & Leite, Y.U.F. (2011). *Necessidades formativas de professores de redes municipais: Contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo*. São Paulo: Editora UNESP.
- Dolors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W.,... Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Donaciano, B. (2006). *Dissertação de Mestrado: A formação de professores primários em Moçambique-Desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no modelo 10^a+1+1*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo.
- Duarte, S. M.; Dias, H. N.; Chirinda, M. (2009). *Formação de professores em Moçambique: resgatar o passado, realizar o presente e perspectivar o futuro*. Maputo: Editora EDUCAR-UP.
- Fonseca, J.J.S. ; Fonseca, S. (2016). *Didática Geral*. Sobral: Editora INTA.
- Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem-tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Silabo.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hilário, A. C. J. S. (2017). *Tese de Doutoramento: Formação e actualização pedagógica de docentes universitários- pensando uma comunidade de prática online para a comunidade lusófona*. Universidade de Minho, Instituto de educação, Braga.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de Professores*. São Paulo: Artmed editora.
- INDE/MINED (2003). *Plano curricular do ensino básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Lisboa: Edições ASA.
- Maiato, A.H. V. (2014). *Tese de Doutoramento: Necessidades de formação contínua dos professores do ensino primário: um estudo no município de Benguela, Angola*. Universidade de Minho, Instituto de Educação, Braga.

- Malenzua, J. M. (2017). *O papel da supervisão pedagógica na mudança das práticas pedagógicas dos professores do 3º ciclo de aprendizagem do Ensino Básico: um estudo em duas escolas primárias completas, ZIP3- Nhamatanda-Lamego*. Dissertação. Universidade aberta, Lisboa.
- Mendonça, J. R. C.; Paiva, K. C. M.; Padilha, M. A.; Barbosa, M. A. C. (2017). *Competências profissionais de professores do ensino superior no Brasil: proposta de um modelo integrado*. Disponível em <https://www.aforges.org>. Acesso em: 1 jun. 2022.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: representações sobre formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Osti, A. ; Martinelli S.C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Revista educação e pesquisa*. São Paulo, vol.40, nº1. p.49-59.
- Paquay, L.; Perrenoud, P.; Altet, M.; Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* São Paulo: Artimed Editora.
- Piletti, C. (2004). *Didática geral*. 23.ed. São Paulo: Editora Ática.
- Ramalho, B. L.; Núñez, I. B. (2011). Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*. Natal, vol. 40, nº 26, p.69-96.
- Reis, P. R. (2008). *A escola e as controvérsias sociocientíficas: perspectivas de alunos e professores*. Lisboa: Escolar Editora.
- Rinaldi, R. P. (2009). *Tese de Doutorado: desenvolvimento profissional de formadores em exercício- contribuições de um programa online*. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Rodrigues, P.M.L.; Lima, W.S.R.; Viana, M. A. P. (2017). A importância da formação contínua de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Revista Saberes docentes em ação*. vol. 3, nº 1, p. 28-47.
- Serrasina, L.; Gomes, F.; Rosa, J.; Portela, J. (2011). *Formação Contínua: Relatos e reflexões*. Edição: escola superior de educação/instituto politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Silva, E. M. A.; Araújo, C. M. (2005). Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação contínua de professores. *Colóquio Internacional Paulo Freire*, vol.5, nº1, p. 1-8.
- Soares, S. R.; Cunha, M. I. da. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: Ed. UFBA.
- Tavares, M. J. F. (Coord). (2004). *Discursos-perspectiva em educação: formação de professores*. Universidade aberta: Lisboa.

Tozetto, S. S. (2017). Docência e formação continuada. *IV seminário de internacional de representações sociais, subjectividade e educação*. Disponível em: <https://educer.bruc.com.br>. Acesso em: 17 Jun. 2022.

Viegas, I. P. A. (2007). Profissão professor. Até quando? *Revista Pleiade*. Foz Iguaçu, vol.1, nº1, p.29-40, jul/dez.

Recebido em: 12/08/2022

Aceito em: 22/09/2022

Para citar este texto (ABNT): MINDÚ, Domingos Azarias; MURAMBIRE, Jaime Álvaro Natércio Benedito. (2022). Formação contínua no desempenho profissional de professores na Escola Primária do 1º e 2º grau, da cidade de Montepuez-Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.94-113, 2022.

Para citar este texto (APA): Mindú, Domingos Azarias; Murambire, Jaime Álvaro Natércio Benedito. (2022). Formação contínua no desempenho profissional de professores na Escola Primária do 1º e 2º grau, da cidade de Montepuez-Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 94-113.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>