AXÉUNILAB: REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE LINGUAGENS NA LUSOFONIA
São Francisco do Conde (BA) | vol.02, nº 01| p.97-117| jan./jun. 2026

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODELO ALTERNATIVO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

DISTANCE EDUCATION AS AN ALTERNATIVE MODEL IN CONTINUING TEACHER TRAINNING IN MOZAMBIQUE

Lino Marques Samuel
Universidade Católica de Moçambique
https://orcid.org/0000-0002-3847-9833

Evangelina Bonifácio
Universidade Politécnica de Bragança
https://orcid.org/0000-0001-5556-3984

RESUMO
O presente artigo aborda a questão da educação a distância como modelo alternativo na formação contínua de professores em Moçambique. Nesse sentido, o problema da investigação centrou-se em torno desta problemática com o objectivo central de compreender de que forma a educação a distância se poderá constituir como alternativa na formação contínua de professores em Moçambique. Relativamente aos objectivos específicos foram delineados os seguintes: a) analisar o papel da educação a distância na formação de professores; b) reflectir sobre as perspectivas de futuro da educação a distância na formação de professores em Moçambique. Como opção metodológica utilizou-se o paradigma qualitativo, através de uma abordagem fenomenológica-interpretativa, recorrendo ao metódo de estudo de caso. Como instrumentos de recolha de dados optou-se pela entrevista semi-estruturada, aplicada aos gestores escolares que trabalham com professores formados através desta modalidade e em escolas localizadas na cidade de Nampula. A informação recolhida foi tratada através da técnica de análise de conteúdo. Globalmente os resultados evidenciaram que a educação a distância é uma alternativa de formação para professores que já exercem a docência e, igualmente, se constatou que esta apresenta um conjunto de virtualidades que a tornam numa modalidade formativa que poderá, no futuro, ser utilizada até na formação inicial de professores, considerando que uma das exigências desta modalidade culmina com a prática docente em contexto de escola.

PALAVRAS-CHAVE
Educação a Distância. Formação de Professores. Modelo Alternativo.

ABSTRACT
This article addresses the issue of distance learning as an alternative model for the continuing professional development of teachers in Mozambique. In this regard, the research problem centred on this issue, with the primary aim of understanding how distance learning might serve as an alternative for the

continuing professional development of teachers in Mozambique. The following specific objectives were outlined: a) to analyse the role of distance learning in teacher training; b) to reflect on the future prospects of distance learning in teacher training in Mozambique. A qualitative paradigm was adopted as the methodological approach, employing a phenomenological-interpretative approach and utilising the case study method. Semi-structured interviews were chosen as the data collection tool, administered to school managers working with teachers trained via this method and in schools located in the city of Nampula. The information collected was analysed using content analysis. Overall, the results showed that distance learning is an alternative training option for teachers who are already in post; it was also found that this approach offers a range of advantages that make it a training method which could, in future, even be used in initial teacher training, bearing in mind that one of the requirements of this method involves teaching practice in a school setting.

KEYWORDS
Distance Education. Teacher Training. Alternative Model.

1.Introdução

O artigo que agora se apresenta centra-se em torno da educação a distância enquanto modelo alternativo na formação contínua de professores em Moçambique. Acredita-se que o avanço tecnológico está a impulsionar o surgimento de novas formas de aprender e ensinar e, por outro lado, defende-se que importa (re)pensar novas lógicas formativas que considerem os contextos geográficos e, neste caso em concreto, que respondam à carência de professores qualificados de que o país necessita para garantir uma educação inclusiva, face aos desafios e às exigências do tempo futuro. Como é sabido, em Moçambique o historial desta modalidade formativa é bastante recente, principalmente na formação de professores. Há experiências da utilização desta modalidade no ensino secundário geral e já foi testada, também, na formação de professores em exercício de funções docentes. Decorrente desta constatação emergiram algumas questões, das quais se destacam: a) qual poderá ser o papel da educação a distância na formação de professores, quer inicial, quer contínua? b) poderá esta modalidade constituir-se no futuro como alternativa, ao modelo presencial, na formação de professores em Moçambique?

Neste alinhamento de pressupostos, o objetivo central deste estudo procurou compreender de que forma a educação a distância se poderá constituir como uma alternativa na formação contínua de professores em Moçambique. Como objectivos específicos foram delineados os seguintes: a) analisar o papel da

educação a distância na formação de professores; b) reflectir sobre as perspectivas, de futuro, da educação a distância na formação de professores em Moçambique. Para a materialização destes objectivos, optou-se por uma investigação de cariz qualitativo, recorrendo ao metódo do estudo de caso, considerando que permite uma análise do problema, obtendo as percepções dos elementos investigados, porquanto a informação recolhida aconteceu no seu contexto natural, ou seja, em escolas onde estes profissionais de ensino exerciam funções docentes.

Importa sublinhar que os participantes eram gestores escolares, na cidade de Nampula e trabalhavam com professores formados na modalidade de educação a distância. A recolha de dados foi realizada com recurso à entrevista semi-estruturada e os mesmos foram analisados recorrendo à técnica de análise de conteúdo, admitindo que esta permite (des)construir diferentes fragmentos de discurso, através de procedimentos sistemáticos e objetivos (Bardin, 2016).

2.Formação de professores

Quando se aborda a profissionalização docente estamos a falar de um complexo processo formativo, através do qual se qualificam para a docência os profissionais de ensino. Daí que, é habitual, emergir nos discursos sociais, políticos e académicos a questão da qualidade da formação, seja ela inicial ou contínua. Neste sentido, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) sublinham que a formação é o processo em que o formando deve estabelecer relação entre os diversos conhecimentos que são propostos para aprender e a eficácia dessa actividade depende da influência dos factores pessoais e motivacionais, sociais e profissionais.

Assim, este processo formativo, de acordo com Flores (2014), tem constituído o principal foco de atenção dos debates académicos, dos investigadores, das decisões políticas, dos debates sobre a qualidade do ensino. Por outro lado, a pertinência do tema vem sendo evidenciada e problematizada por diferentes autores em contextos geográficos diversificados, quando analisam os processos de formação de professores nos seus países. Além do mais, associam a construção da carreira profissional do professor à qualidade da sua formação, referindo que ela depende, em grande parte, dos conhecimentos e competências

adquiridas na formação inicial que devem, constantemente, ser aperfeiçoadas e ressignificadas através da formação contínua. Significa isto que as dificuldades que o professor enfrenta, no exercício da sua complexa profissão, testemunham a necessidade de realizar formação contínua, procurando o aperfeiçoamento de saberes intelectuais, humanos e éticos que na óptica de Gonçalves (1995) ajudam a construir o(s) modo(s) de ser professor/a (Bonifácio, 2017).

3.Formação inicial do professor

A formação inicial do professor encontra-se embuída por complexidades diversas e relacionada com os saberes, as competências, o desenho do perfil profissional, a profissionalização e, como é óbvio, estes aspectos materializam a construção da profissionalidade, entre outras questões relativas à vida e à profissão docente. Reconhecendo a pluralidade de pensamento nesta matéria, neste estudo priviligiam-se autores como Nóvoa (1995a), Flores (2014), Marcondes e Leite (2014), Wiseman, Imig e Neel (2014), Russell e Martin (2014), Niklasson (2014), porquanto discutem a relevância que a formação inicial tem no desenvolvimento profissional do professor, pressupondo que a segunda etapa (formação contínua) depende, em grande parte, dos conhecimentos adquiridos na primeira.

Em relação à formação inicial, Nóvoa (1995b) explica que as instituições que se ocupam da formação inicial dos professores são o principal centro de formação e difusão de *saberes* e do *sistema de normas* da profissão, exercendo a função de elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* que irão nortear a filosofia comum do saber ensinar. Portanto, os esforços que visam melhorar a qualidade de ensino devem assumir como preocupação central a melhoria da qualidade do processo formativo, considerando que é o alicerce que sustenta a aquisição dos conhecimentos profissionais.

Igualmente, a formação inicial, é o campo no qual é transmitido ao professor um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que, depois devem ser consolidados e reintrepretados no exercício da docência. Daí que se entende ser importante que, durante o período de formação, exista uma articulação teórico-prática, que permita construir significados para as múltiplas aprendizagens realizadas.

Nessa perspectiva, Esteve (2014) defende que a formação de professores deve dar oportunidade, ao formando, de reflectir e internalizar as metodologias que vai utilizar e os seus efeitos na aprendizagem dos alunos, considerando a organização do tempo e da sala de aula em prol da aprendizagem e da resolução dos problemas que, normalmente, emergem na gestão do complexo processo educativo. A propósito da importância da formação inicial, Bonifácio (2017) enfatiza que:

> a formação inicial de professores representa uma fase insubstituível de um longo processo formativo que não termina com a qualificação profissional mas que exige outros momentos complementares. Porém, trata-se de um tempo essencial para desenvolver competências e saberes inerentes ao exercício da profissão (p. 164).

Assim, é pertinente que o formando ao longo deste momento imprescindível seja capaz de desenvolver a capacidade de reflexão e internalização dos processos de ensino e aprendizagem porque vai permitir, também, ter uma imagem real do seu futuro trabalho e traçar estratégias de superação das possíveis dificuldades. A este propósito, encontramos estudos empíricos realizados por autores como Flores (2014), Estola, Syrjälä e Uitto (2014), Butcher (2014), Ponte, Baptista, Velez e Costa (2014), Charlier (2014), que evidenciam a importância da formação inicial de professores, referindo que esta está na agenda diária, há muitos anos, dominando os debates de política educativa. Sublinham que embora existam ideias comuns há, todavia, muitas dissonâncias que não têm permitido encontrar consensos sobre as questões essenciais. Referem a relevância social do curso, pelo que defendem a importância de uma formação rigorosa, o cuidado e autencidade de boas práticas dos seus professores formadores, bem como a criação de ambientes de aprendizagem produtiva que passa pelo desenvolvimento de questões que podem gerar mais questões, sem que necessariamente tenham uma resposta satisfatória (Russell & Martin, 2014). Consideram, porquanto, que a articulação entre a teoria e a prática é relevante na formação de professores e deve ser efectivada mediante a prática de ensino supervisionada, vulgarmente conhecida como estágio profissional.

Convêm, ainda, sublinhar que a formação inicial deveria ser encarada como o momento em que o formando aprende a imergir na profissão e desenvolve competências que, posteriormente, serão importantes, tal como defende

Bonifácio (2017) quando afirmou que "a formação inicial é, inevitavelmente, um tempo fulcral para aprender a conhecer, a refletir, a fazer escolhas e a eleger caminhos considerando a matriz de encontro humano que esta profissão exige aos profissionais do ensino" (p. 167).

Ressalva-se, assim, a importância da componente reflexiva e prática no processo de formação dos professores, defendendo que o futuro professor deverá construir uma consciência ético-profissional sobre a importância da profissão e, de forma responsável, assumir e compreender o impacto das suas práticas na sociedade, considerando o laço humano que é traço distintivo desta profissão.

4.Formação contínua do professor

A formação inicial tem como pressuposto a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo de ensino/aprendizagem e a formação contínua vai permitir desenvolver os conhecimentos adquiridos durante esse processo formativo, tendo em conta os contextos de trabalho e as situações de aprendizagem concretas que o professor enfrenta na sala de aula. De acordo com Esteve (2014) o professor recém-formado, ao comparar-se com o mais experiente, sente-se inseguro porque percebe que a formação inicial não o capacitou com as ferramentas necessárias e, nesse sentido, a formação contínua servirá como suporte à complementaridade dos saberes e ao aperfeiçoamento constante.

Assim, a formação contínua só pode estar associada ao trabalho reflexivo e investigativo do professor, sendo que uma formação contínua efectiva que contribua para o desenvolvimento profissional docente é marcada pela consciência do progresso, retrocesso ou mesmo estagnação de práticas educativas. Assim, a partir dessa consciencialização, abre-se ao docente a possibilidade de reajustar as suas estratégias pedagógicas em função das necessidades dos alunos e dos contextos educativos.

Na mesma linha de pensamento, Sarmento, Fossatti e Gonçalves (2012) defendem que se o professor almeja ser inovador, criativo e reflexivo na sua prática lectiva, deve enveredar pela linha de auto-investigação, o que requer capacidade de reflexão sobre a sua acção. Igualmente, Mesquita (2016) adverte que o processo formativo deve ser dinâmico e reflexivo para ajudar o professor a construir a sua autonomia profissional. E, isso significa, construir uma

consciencialização dos desafios da profissão e das possíveis estratégias a adoptar, face a problemas e dilemas que, diariamente, emergem no contexto educativo .

Importa sublinhar que a formação contínua é justificada pelos estudos de diversos autores embora reconheçam que a formação inicial está, por vezes, desarticulada da(s) realidade(s) do contexto escolar (Esteve, 1995, Romanowski & Martins, 2010; Moita, 1995; Sacristán, 1995; Flores, 2014; Russell & Martin, 2014; Niklasson, 2014; Estola, Syrjälä & Uitto, 2014; Butcher, 2014). Face ao que foi dito, torna-se necessário colmatar as lacunas da formação inicial através da formação contínua que pode ser no local de trabalho ou em instituições especializadas, como é o caso das universidades de formação de professores.

E, na mesma linha de concepção, Lima (2015) diz que a formação contínua deve ser impregnada de aspectos práticos em que o professor envolvido procure valorizar as suas potencialidades pessoais e profissionais através de uma sistematização de saberes e de atitudes que dizem respeito às suas atitudes pedagógicas perante os alunos. Considerando o que foi explicitado, constata-se que a formação contínua é relevante e é um instrumento de apoio para os professores e, na verdade, há vantagens quer a nível científico, quer a nível dos aspectos relacionais (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010).

5.Educação a distância e formação de professores

O conceito de educação a distância integra dentro de si vários elementos que o tornam diferente da educação tradicional. A tentativa de definir este tipo de educação implica, contudo, fazer referência à educação tradicional, simplesmente para poder diferencia-lá, ou incorre-se no risco de a definir sem, na verdade, a comprender em toda a sua acepção. Assim, Moore e Kearsley (2007), ao procurarem conceituar esta área de estudo evidenciam os seguintes elementos: aprendizagem, o local onde ela acontece, a planificação e a tecnologia experenciada. Nesta perspectiva, os autores definiram a educação a distância como sendo a aprendizagem planificada, que acontece em qualquer lugar e fora da sala de aula tradicional, auxiliada pelas tecnologias.

Genericamente, a educação a distância é entendida como sendo um processo de auto-aprendizagem e estudo autonómo, auxiliado pela tecnologia

(Ramalho, Reis & Nogueira, 2013). Além disso, esta educação pode ocorrer independentemente do lugar e do tempo, com professores reais ou virtuais, sendo as salas de aula integradas em ambientes digitais (Pedrosa, 2003). Na perspectiva do uso das tecnologias como principal ferramenta de comunicação para a transmissão do conhecimento na educação a distância, Moore e Kearsley (2007) definem como "educação por correspondência, aprendizado electrónico, aprendizado assincrono. E, estão também associados os conceitos de universidade aberta, aprendizado independente, aprendizado distribuído e estudo em casa" (p. 3).

Nos diferentes conceitos destacam-se alguns elementos que se repetem e que são: aprendizagem autónoma, mediação tecnológica, desaparecimento do espaço físico da sala de aula. Ora, trata-se de uma educação que procura dar a liberdade ao aprendente na construção do conhecimento, sem a intervenção directa do professor e em que este passa a assumir novos papéis (como exemplo poderá ser o mediador e facilitador das aprendizagens).

Neste alinhamento de ideias, na educação a distância estão subjacentes características distintivas, destacando-se o suporte tecnológico, a ausência da sala de aula física e do tempo de aprendizagem e a separação física entre o professor e o aluno (Garcia & Junior, 2015). Assim, comunga-se do pensamento de autores que sustentam que ela veio para "facilitar o acesso ao ensino para aqueles que por natureza do seu trabalho, não podem ingressar numa universidade presencial, para oferecer oportunidades de capacitação, para eliminar as barreiras de acesso ao ensino, principamente o superior as camadas desfavorecidas" (Moore & Kearsley, 2007, p. 8).

6.Formação de professores na modalidade de ensino a distância

As tecnologias de informação e comunicação têm vindo a revolucionar a sociedade moderna através do acesso fácil e rápido à informação. O cenário de mudança abrange as principais áreas da vida social e, como é óbvio, tem repercurssões na educação. Há manifestamente uma mudança significativa na forma de ensinar e aprender e isso constitui e continuará, doravante, a constituir um grande desafio para a educação. Ora, se a revolução tecnológica alterou a

forma de ensinar e aprender, significa que a forma de formar professores também será afectada.

Nesta contextualização, o ensino a distância constitui um novo paradigma pedagógico sustentado pelas tecnologias, tal como é salientado por Goulão e Henriques (2015) quando referem que as "tecnologias digitais são ferramentas ou recursos que permitem, para além de armazenamento e transporte de informação, novas formas de acesso ao conhecimento e de relacionamento entre conteúdos e actores do processo" (p. 23).

Nesse sentido, o uso das tecnologias no ensino pode ser entendido como um recurso para o trabalho do professor e do aluno, do formador e do formando na transmissão e na aquisição do conhecimento. Considerando estes argumentos, entende-se que a formação a distância constitui uma alternativa ou, em alguns casos, poderá ser um complemento ao processo de formação presencial, sendo alternativa para aqueles que não podem aceder à formação presencial por questões profissionais e, por outro lado, poderá ser um complemento para aqueles que, precisando de aumentar os seus conhecimentos, recorrem às tecnologias de informação como instrumento de pesquisa (Lagarto, 2002; Lagarto 2013).

Assim, a formação de professores através da modalidade de ensino a distância é um instrumento de apoio para a formação inicial ou contínua dos professores em Moçambique, uma vez que, se assiste a uma grande procura pelo aumento dos níveis de formação, quer para os professores em exercício quer para os que pretendem ingressar na profissão professor. Na mesma linha de raciocínio, no que toca à utilização deste modelo profissional, na formação de professores, Martins (2012) sublinha que:

> A importância da educação, a crescente demanda e a necessidade de profissionais preparados e qualificados nas diferentes instâncias do saber e da cultura, constitui um sinal de alerta ao sistema de ensino presencial devido suas limitações de matrículas quanto ao crescimento demográfico e à aceleração dos ambientes virtuais de aprendizagem (p. 135)

O autor evidencia aspectos que tornam difícil o acesso ao ensino presencial para muitos cidadãos, uma vez que há vários factores de impedimento desde as

limitações de ingresso até a falta de vagas para albergar o número crescente de pessoas que procuram ingressar numa formação.

Na perspectiva de Procópio (2017), a formação de professores usando as tecnologias é uma forma de dar oportunidade às pessoas que não tendo condições para frequentar um curso presencial pretendem adquirir qualificações para um desenvolvimento profissional na sua área de actuação. De igual modo, Patto (2013) sublinha que a utilização das tecnologias na formação de professores deve ser encarada como um processo de democratização do ensino superior, através do aumento do número de ingressos. Além do mais, trata-se de uma oportunidade para formar profissionais qualificados e dotados de competências diferenciadas, através de um modelo de aprendizagem interativa, sustentado no intercâmbio com colegas e tutores e na mediação tecnológica**,** processos que favoreceram o desenvolvimento e o maturação profissional dos formandos**.**

7.Educação a distância e a formação contínua de professores

A educação a distância para além de ser instrumento de massificação do ensino para as camadas desfavorecidas, poderá minimizar a situação dos professores que vivendo em regiões recônditas não conseguem aceder a uma formação presencial. Significa, por outras palavras, que a educação a distância, promove a democratização do conhecimento, a liberdade de escolher os conteúdos de aprendizagem e facilita o acesso ao saber (Giolo, 2008; Ferreira & Sadoyama 2015). Por outro lado, oferece ao

> aluno referenciais teórico-práticos que levam à aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovem o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, princípios gerais da educação como um todo (Borges & Reali, 2012, p. 6).

Todavia, há vários argumentos que defendem que a educação a distância é um instrumento relevante para a formação contínua dos professores, porque dinamiza a aquisição do conhecimento, facilita a formação sem abandonar o local de trabalho, contribuindo para ajudar a resolver os problemas de falta de tempo e a falta de recursos financeiros para frequentar um curso presencial (Garcia, Bizzo & Fazio, 2014). Acrese sublinhar que propícia aos professores, em exercício, uma

formação cultural abrangente que lhe permite maior abertura ao conhecimento e autonomia na gestão das aprendizagens, evitando que sejam reprodutores dos manuais produzidos por especialistas pois, "a ausência de uma formação mais cultural tem levado os professores a serem meros repetidores de manuais e a não terem autonomia de conhecimentos que embase uma reflexão crítica sobre suas ações e práticas" (Riedo, Pereira, Wassem & Garcia, 2014, p. 7).

Na mesma linha de pensamento, mas no que toca à necessidade de formação cultural, importa salientar que o desenvolvimento tecnológico permite e facilita a actualização constante do professor, tal como defendem Ferreira e Sadoyama (2015) que recordam que "aqueles que optaram pela profissão de professor, devem ter em mente que a capacitação é algo que deve ser rotina" (p. 351). Trata-se, portanto, de uma exigência da profissão docente que, como é sabido, reclama a constante actualização de conhecimentos, face a uma sociedade da informação, mutável e digitalizada que nos convoca, continuamente, para novos desafios educativos. Resumindo, dir-se-ia que a formação contínua possibilita ao professor a oportunidade de se questionar sobre as suas práticas lectivas e encontrar soluções pedagógicas e metodológicas para os problemas que enfrenta na acção docente.

8.Desenho metodológico

O estudo em termos metodológicos adoptou uma abordagem qualitativa, de cariz fenomenológico-interpretativo, significando que se pretendeu entender os fenómenos no seu estado natural, reconhecendo que as experiências pessoais dos actores sociais embora testemunhem as percepções dos indivíduos estão, por vezes, emanadas de subjectividade que importa analisar e descodificar (Rossato & Martínez, 2017). Nesse sentido, considerando que há muitos professores que necessitam de formação contínua e se encontram distantes dos centros urbanos o que dificulta o acesso a uma universidade de forma presencial, procurou-se refletir sobre outras possibilidades formativas que, apesar de tudo, se acredita estarem alicerçadas numa formação de qualidade.

Assim, o objetivo central procurou compreender de que forma a educação a distância poderá ser um modelo alternativo para a formação contínua dos professores. Como objectivos específicos foram delineados os seguintes: a)

analisar o papel da educação a distância na formação de professores; b) reflectir sobre as perspectivas, de futuro, da educação a distância na formação de professores em Moçambique.

Para materializar estes objetivos utilizou-se como instrumento de recolha de dados a entrevista semi-estruturada que segundo Amado (2014), procura através de um plano previamente estabelecido, por meio de um guião de perguntas, recolher uma série de dados essenciais para o entrevistador (des)construir (Aires, 2015). Este formato é considerado ajustado para a investigação qualitativa porque não segue um guião rígido de perguntas. O entrevistador define, apenas, um tema central ou algumas indicações/questões gerais, garantindo total liberdade para moldar o diálogo à medida que a interação se desenvolve, adaptando-se às respostas e ao ritmo do entrevistado.

Nesta lógica de pensamento, a cidade de Nampula foi selecionada como contexto geográfico do estudo. Neste local, foram selecionados para a entrevista seis gestores escolares, responsáveis por escolas onde exerciam professores qualificados através do modelo de formação a distância. A seleção deste contexto geográfico decorreu do conhecimento prévio do investigador sobre a realidade educativa local, resultante da sua experiência profissional enquanto gestor educativo, condição que favoreceu o acesso ao contexto e aos participantes do estudo.

O estudo teve como técnica de análise de dados a análise de conteúdo (Bardin, 2016) uma vez que, os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas. Trata-se de uma prática que visa interpretar de forma sistemática o sentido de uma qualquer mensagem (textual, gráfica, discursiva) produzida num dado contexto (Aires, 2015; Reis, 2017). Adoptando os procedimentos descritos procurou-se analisar a informação de forma sistemática, tendo emergido três categorias sobre a problemática relativa à formação docente através do ensino a distância: a) percepção dos gestores sobre as competências profissionais; b) Conhecimentos/saberes para ensinar; c) Diferença entre modelos formativos, tal como se apresentará de seguida.

8.1.Apresentação, interpretação e discussão dos resultados

Recorda-se que para responder aos objectivos do estudo foram colocadas aos gestores diversas questões nas quais se procurou compreender qual era a sua percepção sobre as competências profissionais dos professores formados no ensino a distância, questionando se consideravam que estes demonstravam ter conhecimentos para leccionar, se percebiam existir diferenças de conhecimentos e competências entre estes e os professores formados através do modelo presencial, entre outras questões que foram emergindo num diálogo aberto e desta natureza.

8.2.Percepção dos gestores sobre as competências profissionais dos professores formados no ensino a distância

Relativamente a esta categoria, «percepção dos gestores sobre as competências profissionais», verificou-se que os entrevistados salientaram que estes professores antes de ingressarem na universidade já exerciam a docência, ainda, que por vezes sem qualificação profissional. Ressaltaram que, em regra, tiveram uma formação inicial básica e o ensino superior ajudou a melhorar a formação que traziam. A este propósito foi referido que: *"Numa primeira fase, diria que demonstram essa competência, primeiro porque: muitas das vezes os professores que tem concorrido a fazer o ensino a distância, são professores que já estão formados psico pedagogicamente, já tem alguma noção, já tem algum conhecimento daquilo que tem a ver com o processo de ensino"* (E3)

Constatou-se que todos estes professores antes de ingressarem no ensino superior, numa instituição com o modelo formativo a distância, já exerciam a profissão, porquanto os gestores defendem que foi importante esta actualização de conhecimentos. Ora, nesta perspectiva se posicionam Ferreira e Sadoyama (2015) quando sublinham que a docência pressupõe um compromisso contínuo com a formação e o desenvolvimento profissional, devendo a formação constituir uma prática regular ao longo da carreira. Trata-se, portanto, de uma exigência profissional que convoca a uma actualização constante de saberes, que permita (re)construir a capacidade de ensinar e de motivar os alunos para o processo de ensino e de aprendizagem. Além do mais, a formação inicial confere ao professor conhecimentos teóricos e práticos, sobre a docência, que o profissional de

educação necessita experienciar no território educativo. Esta circunstância, facilitará a compreensão das suas lacunas formativas que poderão ser consolidadas e (re)significadas através da formação contínua, tal como evidenciaram os participantes neste estudo.

8.3.Conhecimentos/saberes dos professores formados no ensino a distância para a docência

Relativamente a esta categoria «conhecimentos/saberes para ensinar», os entrevistados afirmaram que este grupo de professores demonstram conhecimentos suficientes para exercer a docência tendo salientado, mais uma vez, o facto de terem tido formação inicial e a formação no ensino a distância acabou por contribuiu para o aprofundamento de saberes, ressaltando que eram muito proactivos e preocupados em ensinar. Destaca-se o extrato de um discurso em que foi referido o seguinte: *"eu digo que sim, porque afinal de contas esses professores entraram lá enquanto já lecionavam, então sim, eles têm o domínio da matéria"* (E1).

Os entrevistados, de forma unânime, referem que existe o domínio em relação aos saberes e conhecimentos para ensinar e evidenciaram, também, que há casos de professores que ingressaram neste modelo formativo como forma de afirmação e em busca de prestígio profissional e social.

Em resumo, neste âmbito, constatou-se que, em relação aos conhecimentos, a educação a distância propícia aos professores, em exercício, uma formação profissional e cultural abrangente o que se traduz, posteriormente, numa maior abertura ao conhecimento e numa maior autonomia na gestão do processo educativo (Pedrosa, 2003). Por outro lado, evita-se que sejam reprodutores dos manuais produzidos por especialistas pois "a ausência de uma formação mais cultural tem levado os professores a serem meros repetidores de manuais e a não terem autonomia de conhecimentos que embase uma reflexão crítica sobre suas ações e práticas" (Riedo, Pereira, Wassem & Garcia, 2014, p. 7).

8.4.Diferença entre modelos formativos

No que concerne a esta categoria, «diferença entre modelos formativos», verificou-se que, de acordo com os gestores entrevistados, as diferenças ao nível

dos conhecimentos e das competências entre os professores formados através do modelo de ensino a distância e aqueles formados pelo modelo presencial não residem propriamente no modelo formativo, mas antes nas características individuais de cada professor, nomeadamente no seu empenhamento na formação e no exercício da profissão, bem como na forma como cada um assume e vivencia o seu percurso profissional**.** Significa que a questão não está no modelo, mas sim nas questões referidas e na predisposição individual para a compreensão/assimilação das matérias lecionadas na formação. A este propósito foi dito que: "*tem se usar uma certa relatividade, porque não se pode reparar apenas na formação a nível superior, mas na formação básica (...) e na pessoa do professor*" (E3).

Neste caso, o entrevistado, frisou que se o professor teve dificuldades na formação inicial ou básica poderá transportar essas dificuldades para o ensino superior onde a exigência é maior e, até, para o local de trabalho. Assim, partindo dos testemunhos dos gestores escolares, é possível inferir que não são notórias diferenças substanciais entre os professores formados num modelo ou no outro. Recorda-se que o ensino a distância, também, confere a capacidade reflexiva sobre a prática docente como defendem Teixeira e Almeida (2015). Como é sabido, é através da prática que o professor acumula experiências que vão configurar os saberes científicos e pedagógicos tendo em conta as necessidades sentidas na docência. Neste sentido, conclui-se que os dois modelos procuram formar profissionais reflexivos com capacidade de indagar, constantemente, sobre os contextos pedagógicos, esperando-se que sejam capazes de agir com criatividade e sentido de oportunidade. Significa que há a expectativa de que, enquanto profissionais de educação, encontrem soluções adequadas para os problemas e/ou dilemas que enfrentam na sua práxis, marcada pela complexidade que lhe é inerente porque é desenvolvida *com e para* as pessoas.

Conclusão

No final deste percurso investigativo, centrado na problemática da educação a distância como modelo altermativo para a formação contínua de professores em Moçambique, em termos de considerações gerais concluíu-se pela pertinência do problema que nos propusemos estudar. Em relação à opção

metodológica deste trabalho, considera-se que se mostrou apropriada, uma vez que permitiu recolher informações relevantes, conforme mostram os resultados apresentados e que foram ao encontro das questões colocadas.

Aferiu-se que na apreciação dos gestores, os professores formados através do ensino a distância evidenciam competências/saberes para o exercicio da docência. Sublinharam que o grupo de professores, em estudo, demonstravam ter conhecimentos suficientes para exercer a docência, bem como o domínio dos conteúdos a leccionar e, por outro lado, eram inovadores na apresentação dos mesmos. Na verdade, o facto de estes professores terem optado por esta modalidade formativa, não é, por si só, relevante para afirmar que a sua profissionalização/formação não contribuiu para consolidar saberes e competências inerentes à profissão.

Pelo que foi explicitado acredita-se que este modelo formativo tem virtualidades que importa repensar pois ele emerge na sociedade da informação como algo natural e pode ser facilitador face a determinadas circunstâncias. Como exemplo, destacam-se os muitos professores que, no contexto moçambicano, exercem a sua atividade em regiões geograficamente isoladas e com acesso limitado a oportunidades de formação. Nesse sentido, o recurso às tecnologias digitais, com a mediação de professores do ensino superior, poderá facilitar o acesso à formação contínua, contribuindo para reduzir as desigualdades territoriais e para promover o desenvolvimento profissional docente. Importa sublinhar que para além de aproximar os professores de diferentes contextos e saberes distintos, acredita-se que esta possibilidade permite criar redes de colaboração e partilha de experiências, tornando a formação mais acessível, flexível e ajustada às necessidades concretas dos docentes moçambicanos.

Referências

AIRES, L. *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista*

Diálogo Educação, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf.

AMADO, J. *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BONIFÁCIO, E. Ética e educação: as narrativas da formação de professores. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, v. 23, p. 159-178, 2017. DOI: https://doi.org/10.14201/aula201723159178.

BORGES, F. V.; REALI, A. M. Formação de professores e educação a distância: uma parceria na formação de professores-tutores-regentes. In: *SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012. p. 1-14.

BUTCHER, J. A formação de professores na Austrália: imaginação dos professores e o desenvolvimento na comunidade. In: FLORES, M. A. (coord.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 129-152.

CHARLIER, B. A troca e a partilha das práticas de ensino como elemento central no desenvolvimento profissional de professores. In: FLORES, M. A. (org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 193-215.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

ESTOLA, E.; SYRJALA, L.; UITTO, M. O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. In: FLORES, M. A. (org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 105-128.

FERREIRA, J. B.; SADOYAMA, A. S. Educação a distância: uma alternativa para a educação profissionalizante, inclusiva e formação continuada: um estudo bibliométrico. *Enciclopédia Biosfera*, Goiás, v. 11, p. 347-362, 2015.

FLORES, M. A. Introdução: da relevância da formação de professores. In: FLORES, M., A., Formação *e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 7-15.

GARCIA, V. L.; JUNIOR, P. M. C. Educação a distância (EAD), conceitos e reflexões. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v. 48, n. 3, p. 209-213, 2015. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v48i3p209-213.

GARCÍA, P. S.; BIZZO, N.; FAZIO, X. Desafios da formação contínua a distância para professores de Ciências. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distância*, v. 17, n. 2, p. 37-57, 2014. DOI: https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12677.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-168.

GOULÃO, M. F.; HENRIQUES, S. Ensinar e aprender em ambientes virtuais de aprendizagem. In: MOREIRA, J. A.; BARROS, D.; MONTEIRO, A. (orgs.). *Inovação e formação na sociedade digital*. Santo Tirso: Whitebooks, 2015. p. 19-35.

LAGARTO, J. Formação de professores em ensino a distância: a experiência da Universidade Católica Portuguesa (UCP) no Mestrado em Informática Educacional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 13, p. 195-234, 2013. DOI: https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3395.

LAGARTO, J. R. *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: Universidade Aberta, 2002. Disponível em: http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2493.

LIMA, C. R. Formação continuada de professores de Educação Física: uma análise da Semed-Maceió. *Saber Docente em Ação*, v. 1, p. 122-141, 2015. Disponível em: https://cdnpm.dhost.cloud/documentos/Artigos-9.pdf

MARCONDES, M. I.; LEITE, V. F. Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. In: FLORES, M., A., Formação *e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 153-170.

MARTINS, O. B. A formação de professores em educação a distância: os desafios de uma travessia. *Revista Intersaberes*, v. 3, n. 6, p. 134-140, 2012. DOI: https://doi.org/10.22169/revint.v3i6.176.

MESQUITA, E. Formação e ação docente: desenvolvendo competências profissionais. In: MACHADO, J.; AVES, J. M (org.). *Professores e escolas: conhecimento, formação e ação*. Porto: Universidade Católica do Porto, 2016. p. 55-76. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.14/22409

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de R. Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

NIKLASSON, L. Funções e contextos da formação inicial de professores e o desenvolvimento do profissionalismo. In: FLORES, M. A. (org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 81-103.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a. p. 11-30.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 13-34.

PATTO, M. H. O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002.

PEDROSA, S. M. A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 67-81, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.283.

PONTE, J. P.; BAPTISTA, M.; VELEZ, I.; COSTA, E. O contributo dos estudos de aula para as aprendizagens profissionais dos professores. In: FLORES, M. A. (org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 171-191.

PROCÓPIO, E., R., Tecnologias *e formação de professores: implicações da educação a distância*. Curitiba: Appris Editora, 2017.

RAMALHO, M. L.; REIS, A. B.; NOGUEIRA, R. Contribuições para a compreensão sobre a formação de professores em cursos da modalidade a distância. *Interfaces da Educação*, v. 4, n. 11, p. 113-121, 2013. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/518/484.

REIS, B. Os conteúdos em análise: teorias e práticas da análise de conteúdo. In: FEIJÓ, J. *Metodologias de investigação em ciências sociais: experiências de pesquisas em contextos moçambicanos*. Maputo: Editora Escolar, 2017. p. 205-235.

RIEDO, C. R.; PEREIRA, E. M.; WASSEM, J.; GARCIA, M. F. Desenvolvimento de um MOOC (Massive Open Online Course) de educação geral voltado para a formação continuada de professores: uma breve análise de aspectos tecnológicos, econômicos, sociais e pedagógicos. In: *SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – SIED*. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-12.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449004.pdf.

ROSSATO, M.; MARTÍNEZ, A. M. A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. In: *CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA – CIAIQ*, 1, 2017, p. 343-352.

RUSSELL, T.; MARTIN, A. K. A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva na formação inicial de professores. In: FLORES, M. A. (org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 16-39.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SARMENTO, D. F.; FOSSATTI, P.; GONÇALVES, F. R. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 25, n. 2, p. 117-140, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37425876006.pdf.

TEIXEIRA, N. F.; ALMEIDA, P. V. Formação de professores na educação a distância e a prática reflexiva. *EaD em Foco*, v. 5, n. 3, p. 61-72, 2015. DOI: https://doi.org/10.18264/eadf.v5i3.281.

WISEMAN, D.; IMIG, D.; NEEL, M. A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos. In: FLORES, M. A. (org.). *Formação e*

desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais. Coimbra: Almedina, 2014. p. 61-79.

Minibiografia do autor: **Lino Marques Samuel** é Doutor em Inovação Educativa pela Faculdade de Educação e Comunicação - Universidade Católica de Moçambique. Atualmente é Director da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique. O seu percurso académico inclui a gestão de várias instituições académicas e a especialização na área da formação de professores no ensino a distância. E-mail: isamuel@ucm.ac.mz

Minibiografia da autora: **Evangelina Bonifácio** é professora adjunta convidada da Escola de Educação da Universidade Politécnica de Bragança, Portugal, desde 2009, pós-doutorada em Ciências da Educação pela Universidade Católica de Portugal - Porto (2019) e em Ética e Educação pela Universidade de Salamanca (2016), doutora em Teoria e História da Educação pela Universidade de Salamanca (2009). Investigadora integrada no «CITeD - Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento», da Universidade Politécnica de Bragança e do Grupo de Estudos «Memória e Proyecto de la Educación», da Universidade de Salamanca. Colabora com diversas instituições de ensino superior, destacando-se a Universidade Católica de Moçambique e a UNIPIAGET - Moçambique. É investigadora na área das Ciências da Educação, com ênfase em ética profissional, política educacional e história da educação.E-mail: evangelina@unipb.pt

Para citar este artigo: SAMUEL, Lino Marques; BONIFACIO, Evangelina. Educação à distância como modelo alternativo na formação contínua de professores em Moçambique. **AXÉUNILAB**: **Revista Internacional de Estudos de Linguagens na Lusofonia**. São Francisco do Conde (BA), vol.02, nº01, p.97-117, jan./jun.2026. (Editoras: Kátia Cilene de Jesus de Oliveira da Paixão (MEL/UNILAB), Magna Suely dos Santos Aquino (MEL, UNILAB) & Valentina Oliveira da Silva (PPGEL/UEFS)