



ISSN: 2310-0036

Vol. 1 | Nº. 9 | Ano 2018

Maura Manoel

Africa Inland Mission International

maura.manoel@aimint.org

Ilidia Cabral

Universidade Católica Portuguesa

icabral@porto.ucp.pt

Professor um eterno Aprendiz: a Escola como um espaço de Desenvolvimento Profissional

The teacher as a perpetual apprentice: The School as a Professional Development Space

Resumo

Este artigo parte do pressuposto de que a escola é um espaço onde o professor não apenas ensina, mas também aprende. É durante o exercício da sua profissão, quando se depara com dificuldades no processo de fazer aprender, que o professor mais facilmente percebe a necessidade de uma constante busca por novas aprendizagens, ou seja, de um desenvolvimento profissional contínuo. São apresentados os resultados obtidos através de uma pesquisa a nível de doutoramento, onde se elegeu como objecto de estudo as Jornadas Pedagógicas, levadas a cabo nas escolas de Moçambique, por se tratar de uma actividade que visa a formação contínua dos docentes. O propósito da investigação foi o de analisar as Jornadas Pedagógicas e a sua eficácia para o desenvolvimento profissional dos professores primários e dos directores pedagógicos. A metodologia adoptada para é de cariz essencialmente qualitativo, tendo-se procedido a um estudo de caso em duas escolas primárias da Beira, Moçambique. Como instrumentos de colecta de dados, foram aplicados questionários aos professores, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com professores e directores adjuntos pedagógicos, tendo-se procedido, também, a análise documental e observação. Os dados foram analisados à luz dos contributos dos autores que sustentam esse estudo, fazendo-se uma abordagem comparativa entre as duas escolas. As principais conclusões apontam para o facto de que, embora os participantes tenham expressado no seu discurso a valorização das Jornadas Pedagógicas e as terem avaliado de forma positiva, esta actividade ainda apresenta muitas limitações no que tange ao desenvolvimento profissional do professor. Não foram encontradas evidências de que a participação dos docentes nas Jornadas Pedagógicas esteja a ter impacto significativo no desempenho dos professores ou no aproveitamento dos alunos.

Palavras-chave: Formação contínua, Desenvolvimento profissional docente, Jornadas pedagógicas.

Abstract

This article assumes that the school is a space where the teacher not only teaches but also learns. It is during the practice of his profession, when faced with difficulties in the process of making learning happen, that the teacher most easily perceives the need for a constant search for new learning, that is, a continuous professional development. The results obtained through a doctoral level research are presented, where the selected object of study was Teacher Training Days carried out in the schools of Mozambique, because it is an activity that aims at the continuous training of the teachers. The purpose of the research was to analyze the Teacher Training Days and their effectiveness in the professional development of primary school teachers and pedagogical directors. The methodology adopted is essentially qualitative and a case study was carried out in two primary schools in Beira, Mozambique. As data collection instruments, questionnaires were applied to teachers, semi-structured interviews were conducted with teachers and assistant pedagogical directors. Observations as well as documental analysis were also undertaken. The data were analyzed in light of the contributions of the authors that support this study, making a comparative approach between the two schools. The main conclusions indicate that, although the participants expressed in their discourse the appreciation of the Teacher Training Days and evaluated them positively, this activity still has many limitations regarding the professional development of the teachers. No evidence was found that teacher participation in Teacher Training Days is having a significant impact on teacher performance or student achievement.

Keywords: Continuing education, Teacher professional development, Teacher training days.



Rua: Comandante Gaivão nº 688

C.P.: 821

Website: <http://www.ucm.ac.mz/cms/>

Revista: <http://www.reid.ucm.ac.mz>

Email: reid@ucm.ac.mz

Tel.: (+258) 23 324 809

Fax: (+258) 23 324 858

Beira, Moçambique

Introdução

O fenómeno das turmas numerosas é um desafio no contexto educacional em Moçambique. Para combater este problema e, conseqüentemente, os baixos índices de aproveitamento dos alunos do ensino primário, o Ministério da Educação de Moçambique criou, em 2008, uma actividade denominada Jornadas Pedagógicas. Essa decisão foi tomada no âmbito da formação contínua do professor, com vista a capacitá-lo para ajudar os alunos no domínio de aspectos relacionados com a oralidade, leitura e escrita. Por se entender a importância da formação do professor durante o exercício da sua profissão, elegeram-se as Jornadas Pedagógicas como foco deste estudo.

O propósito da pesquisa foi o de analisar as potencialidades e as limitações das Jornadas Pedagógicas, enquanto dinâmica conducente ao desenvolvimento profissional do professor. A investigação foi realizada em duas escolas primárias na cidade da Beira, em Moçambique. Os dados recolhidos levaram a uma reflexão e análise que cruzou a empiria com os estudos de diversos educadores que se têm debruçado sobre o tema da formação contínua de docentes.

O princípio orientador deste estudo é o de que o professor tem que ser um eterno aprendiz e que a escola, como local de exercício da sua profissão, é o espaço mais adequado para as actividades de formação contínua, as quais, se bem planificadas, podem promover o desenvolvimento profissional docente.

Como ponto de partida, este artigo defende que o conceito de formação contínua não se restringe aos cursos ministrados nas instituições oficiais de formação, nem a palestras e seminários de aperfeiçoamento pedagógico que, de um modo geral, são concebidos e dirigidos pelas estruturas do Ministério da Educação. Embora estas actividades sejam iniciativas tendencialmente positivas, que podem conduzir a novos conhecimentos, muitas vezes elas distanciam-se da realidade da escola. Para além disso, essas modalidades de formação contínua enquadram-se numa perspectiva mais tradicional de desenvolvimento profissional, tendo um impacto mais limitado e menos eficaz do que as modalidades de formação contextualizadas na escola e que valorizam mais as práticas reflexivas, a auto-formação e a aprendizagem entre pares.

Este artigo defende que os modelos de formação mais colaborativos e reflexivos são aqueles que se mostram mais eficazes e que podem contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Desse modo, é fundamental que se criem actividades no próprio ambiente de trabalho, que possam gerar aprendizagem entre os docentes, sem depender de eventos esporádicos promovidos externamente. É neste contexto que a escola se torna o espaço mais

adequado para novas aprendizagens do professor, pois é nela que o professor exerce a sua profissão.

Breve Enquadramento Teórico-conceptual

O professor, que possui uma postura de aprendiz, precisa redescobrir a escola como local privilegiado de aprendizagem e desenvolver duas atitudes fundamentais: a reflexão e a colaboração.

A escola como espaço de aprendizagem docente

Pensar na escola como local de aprendizagem da profissão docente significa entender que é na escola que o professor melhor pode desenvolver os saberes e as competências de ensinar. É na experiência quotidiana que os conhecimentos previamente adquiridos através da formação inicial são questionados, reestruturados ou, muitas vezes, modificados (Libâneo, 2015).

Nessa mesma vertente, Führ (2015) afirma que quando a escola se torna um espaço de formação, isso possibilita a criação de redes de conhecimento entre os docentes, criando a oportunidade de troca e discussão das experiências vividas e, conseqüentemente, isso “favorece o desenvolvimento de competências profissionais e a partir da prática, através da prática e para a prática” Führ (2015, p.25).

Portanto, é no exercício da sua profissão, à medida que surgem dificuldades, que o professor precisa reflectir sobre a sua prática e procurar formas de superação dos obstáculos com os quais se depara no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, isso ocorre através do intercâmbio de experiências e da confrontação com as vivências dos colegas. Neste processo, algumas das teorias que subjazem à acção do professor podem começar a ser questionadas, enriquecidas e, por vezes, modificadas, de modo a que a escola se transforme num espaço de formação e desenvolvimento profissional.

Sendo a escola composta por uma rede de interações, partilha-se do pensamento de Führ (2015), que descreve a escola como um “lugar privilegiado para formação docente, onde a aquisição do conhecimento se constrói na interação com o outro” (p.26).

O professor deve ser, portanto, um eterno aprendiz, pois a sua formação não se restringe à formação inicial, mas prolonga-se durante o exercício da sua carreira. Ele aprende à medida que ensina. Aprende ao refletir sobre e na sua acção e, assim, ele desenvolve-se profissionalmente.

O professor e a reflexão sobre a sua prática

O conceito de professor reflexivo surgiu nos EUA como reacção a uma visão limitada que reduzia a profissão docente ao domínio de um conjunto de competências técnicas. Alarcão (1996), com base no pensamento do filósofo americano Dewey (1933), discute o significado de ser um professor reflexivo nos seguintes termos:

Reflexão é uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam nossas acções ou convicções que iluminam as consequências que elas conduzem. (p.174)

Para a autora, o que alicerça a ideia do professor reflexivo é o pressuposto de que “o professor é um sujeito em formação, uma pessoa que pensa e por isso é preciso dar a ele o direito de construir o seu saber” (Alarcão 1996, p.175).

Entre outros estudos sobre este tema, encontra-se a contribuição de Schön (2000), que formulou a sua teoria sobre o professor reflexivo em torno de três aspectos: reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão da acção.

O referido autor distingue reflexão na acção e sobre a acção, ao afirmar que, na primeira, o professor reflecte durante a acção, como se fosse um diálogo com a própria situação, sem intervir naquele instante. Por outro lado, a reflexão sobre a acção ocorre depois desta etapa, quando o docente reconstrói mentalmente a acção com o propósito de a analisar. A terceira etapa, que se refere à reflexão sobre a reflexão da acção, e foi referida por Alarcão (1996, p.17) como sendo uma fase essencial, pois ultrapassa as duas anteriores, é a fase na qual o profissional progride. A mesma autora sublinha que o acto de reflectir sobre a reflexão é o que vai permitir ao professor determinar as suas acções futuras e compreender problemas vindouros ou descobrir novas soluções.

Partilhamos da perspectiva de Schön (2000), entendendo que o desenvolvimento profissional dos professores se apresenta como um processo contínuo, baseado numa reflexão sistemática, inserida num contexto educativo concreto. À medida que o professor procura soluções para resolver situações pontuais no processo ensino-aprendizagem e implementa as suas acções, o professor reflecte. E é esse processo reflexivo que lhe permite um refazer constante da sua prática e das teorias educacionais que a elas subjazem. Ou seja, a escola é o espaço ideal para o desenvolvimento profissional, pois ela permite que haja uma articulação entre a teoria e a prática, e um constante questionamento do professor sobre a sua própria actuação.

O professor e a colaboração com outros professores

Como se tem argumentado até aqui, a formação contínua deve ocorrer no quotidiano da prática profissional. Isso implica que a interação com outros colegas é essencial para que os professores possam tornar-se profissionais mais eficazes. Entretanto, embora a literatura aponte para a necessidade da colaboração entre os docentes, convém salientar que o desenvolvimento de uma cultura de colaboração se constitui como um desafio. Isto porque, conforme as palavras de Alarcão e Canha (2013, p. 48):

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

A cultura de colaboração é um desafio porque se contrapõe ao individualismo que impera em muitos contextos profissionais. Falsarella (2004) destaca que a cultura do trabalho individual não se instalou gratuitamente, mas, é reflexo do modo de funcionamento dos próprios sistemas de ensino, que se apresentam aos professores de forma desarticulada e fragmentada. Deste modo, argumenta a mesma autora, se quisermos que o trabalho colectivo se instale efetivamente, é preciso que as instâncias superiores dos sistemas educacionais assumam a sua parte no processo.

Imbernón (2009, p.58) denuncia que, na maior parte das escolas, o que predomina é uma “cultura individualista, uma cultura de isolamento, que propicia mais inconvenientes do que vantagens”. Este autor enfatiza a necessidade de níveis mais profundos de colaboração, que ultrapassam o estar juntos numa sala de reunião para elaborar uma planificação quinzenal. Nesse nível de colaboração mais profundo, os professores identificam obstáculos e trabalham na superação, estabelecendo objetivos no grupo e trabalhando juntos, havendo uma cooperação genuína e, em consequência disso, os saberes colectivos são ampliados, gerando-se o desenvolvimento profissional dos docentes.

A colaboração apresenta-se, pois, como um processo imprescindível na formação e na profissionalização docente, sendo que, estas ocorrem na relação com outros professores (Alarcão & Canha, 2013; Imbernón, 2013; Roldão, 2000).

A colaboração entre professores pode assumir uma multiplicidade de formas e rótulos. Pretorius (2005, p.138) menciona alguns exemplos de atividades colaborativas, tais como: “equipas de assistência a professores”, “colaboração em pares” ou “ensino em equipas”. O mesmo autor, destaca a importância da colaboração, afirmando que estas atividades são aliadas do

desenvolvimento profissional. Para além disso, Pretorius (2016) aponta várias vantagens das actividades colaborativas em contexto escolar, nomeadamente:

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

A experiência profissional pode ser um espaço de construção de novos saberes, no qual o professor se expõe, deixa claros os seus conhecimentos, as suas limitações e as suas dificuldades. Nas palavras de Führ (2015), o professor mostra “a sua realidade, sem maquiagem, sem máscaras e, então através dessa troca ocorre uma ressignificação do saber docente” (p.20). Portanto, para que haja verdadeiramente desenvolvimento profissional, deve ser valorizada uma cultura organizacional que favoreça a partilha de saberes e a colaboração entre os docentes.

Metodologia

O objetivo que norteou a elaboração deste estudo foi o de analisar as potencialidades e limitações das Jornadas Pedagógicas no desenvolvimento profissional docente, na percepção dos professores primários de duas escolas da Beira, Moçambique. Com base neste objetivo, o que se procurou foi, de uma forma mais específica, identificar a natureza das actividades desenvolvidas e analisar as opiniões dos professores sobre a pertinência das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional do professor. Esta reflexão foi estruturada através de duas questões organizadoras: a) Qual a percepção dos docentes sobre a eficácia das Jornadas Pedagógicas para o desenvolvimento profissional dos professores primários? b) Como se pode otimizar a eficácia das Jornadas Pedagógicas, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional contínuo dos professores primários?

Tendo em conta as características do objecto de investigação, e para que se pudessem interpretar as percepções dos professores e atribuir significados aos seus modos de olhar o processo da sua própria formação, optou-se por uma abordagem eminentemente qualitativa, na modalidade de estudo de caso. Deste modo, foram escolhidas de forma aleatória duas escolas primárias da cidade de Beira, de dimensões diferentes.

Como técnicas de recolha de dados recorreu-se à aplicação de questionários e à entrevista semiestruturada. Numa primeira etapa, todos os professores que ensinam o primeiro ciclo foram inquiridos através de questionário. Na segunda fase, foram seleccionados para entrevista apenas

três professores de cada escola, para o aprofundamento de algumas questões levantadas pela análise dos dados recolhidos a partir do questionário. Recorreu-se ainda à observação de 2 sessões das Jornadas Pedagógicas e à análise documental de legislação relativa a esta medida.

A Escola A atende mais de dois mil e quinhentos alunos e tem quarenta turmas, havendo dezasseis professores que participam nas Jornadas Pedagógicas. Por sua vez, a Escola B tem menos de quinhentos alunos e apenas dezessete turmas, com um corpo docente do primeiro ciclo de apenas sete professores. Os sujeitos da investigação foram vinte e dois professores que ensinam no primeiro ciclo (1ª e 2ª classes) nestas escolas e dois directores adjuntos pedagógicos. O grupo dos docentes foi formado por quinze professores da escola A e sete da escola B. Entre eles, vinte são do sexo feminino e apenas dois do sexo masculino. Entre os vinte e dois participantes, treze professores têm trinta a quarenta anos de idade. Percebe-se uma pequena diferença no que concerne ao tempo de serviço entre as duas escolas. Enquanto a escola A tem onze professores com mais de dez anos de serviço e, entre eles, dois com mais de trinta anos de docência, na escola B, entre os sete professores participantes, apenas um tem mais de trinta anos e os demais, têm menos de dez anos de carreira. Comparativamente, o que se percebe é que a escola B tem professores mais jovens e menos experientes do que os da Escola A.

No que se refere à formação inicial, a maioria dos professores das duas escolas (21 docentes) fez o Curso de Formação de Professores Primários. O tempo de duração do curso inicial variou entre um e dois anos.

Quanto aos directores adjuntos pedagógicos, ambos exercem a função por indicação para o cargo, pois, em Moçambique não existe uma formação inicial específica para o desenvolvimento desta função. Ambos receberam formação por parte de professores.

No que se refere ao director adjunto pedagógico da Escola A, exerce a função de professor desde 2001 e especificamente na Escola A, desde 2003, ou seja, há quinze anos. Quanto à função de director adjunto pedagógico, esta é por ele exercida há sete anos. Antes de ser director adjunto pedagógico ensinou no primeiro ciclo, tanto na primeira como na segunda classe, e ainda dentro da mesma instituição foi coordenador de área e coordenador de ciclo por alguns anos, o que ajudou na sua formação prática para o exercício do cargo de director adjunto pedagógico. Atualmente ensina apenas a disciplina de artes e ofícios na sexta classe. Quanto ao director adjunto pedagógico da Escola B, exerce esta função há três anos e, antes disso, foi professor de Inglês na sétima classe.

Apresentação dos Resultados

Apresentam-se, a seguir, os principais resultados a que foi possível chegar com o estudo realizado. Os resultados apurados são apresentados a partir de dois grandes blocos: o primeiro, relativo à percepção dos professores sobre a importância das Jornadas Pedagógicas; o segundo, incide sobre a sua opinião a respeito dos pontos positivos e negativos das Jornadas às sugestões de melhoria por eles indicadas.

1. Percepção dos Professores sobre a importância das Jornadas Pedagógicas

No que se refere à importância das Jornadas Pedagógicas, os dados mostram que professores de ambas as escolas, bem como os directores adjuntos pedagógicos, afirmam a pertinência desta actividade, valorizando-a enquanto modalidade de formação. No discurso dos participantes é possível identificar a crença de que as Jornadas Pedagógicas contribuem para o bom desempenho do professor e, conseqüentemente, para o aproveitamento dos alunos. Sublinha-se o discurso aparentemente optimista dos participantes, porém, o mesmo não pode ser lido de forma isolada. Triangulando as respostas dos participantes aos questionários com os dados recolhidos através das entrevistas, da observação das Jornadas Pedagógicas e com as lentes teóricas mobilizadas para o estudo, foi possível fazer uma análise mais profunda do fenómeno em análise. Os resultados obtidos através desta triangulação revelaram algumas incongruências, pois apesar de os participantes reconhecerem, no seu discurso, a importância das Jornadas Pedagógicas, a verdade é que afirmam estar pouco motivados para participar nesta actividade. Admite-se, portanto, a possibilidade de os participantes terem dado algumas respostas de acordo com a desejabilidade social, ou de, embora estando convencidos da importância deste exercício, não gostarem dos moldes nos quais este é levado a cabo, ou seja, as Jornadas Pedagógicas parecem não ser percebidas como eficazes para o seu desenvolvimento profissional.

No caso específico da escola A, não houve nenhuma resposta dada através de entrevista que indicasse uma motivação alta para a participação nas Jornadas. Quanto muito, os docentes referiram um grau de motivação médio e maioritariamente baixo, o que leva a crer que estejam descontentes com a iniciativa. Só a título de exemplo, um dos participantes usou a expressão “peso”, referindo-se às Jornadas, o que justificou com a falta de tempo para dedicar a esta actividade.

Outro aspecto que gera dúvidas sobre a eficácia das Jornadas Pedagógicas reside no facto de que, mesmo os participantes que lhes atribuíram valor, sublinham que existe uma fraca

participação de alguns professores. Um professor sugeriu que seria importante melhorar o nível de participação dos colegas e afirmou que a frequência não é regular:

“Muitas vezes alguns colegas têm pautado pelas ausências. Eu penso que é importante a participação de muitos ou todos. Eu espero que com o conhecimento de todos partilhado se pode melhorar mais” (p1).

Portanto, a fraca participação e a desmotivação dos docentes parecem contradizer o discurso dos participantes sobre a importância que dão às Jornadas Pedagógicas, pois, se estas fossem consideradas realmente importantes, seriam, certamente, uma das suas prioridades.

2. Jornadas Pedagógicas: pontos positivos, negativos e sugestões de melhoria

Quanto às percepções dos participantes sobre a contribuição das Jornadas Pedagógicas para a melhoria da acção docente e, conseqüentemente, para a melhoria das aprendizagens dos alunos, decorrida uma década após a introdução das Jornadas, continua a não haver dados que evidenciem a consecução deste objectivo. Pelo contrário, há dados estatísticos que apontam para a incapacidade de o atingir. A título de exemplo, segundo o Inquérito sobre os indicadores de prestação de serviços (IPS), os índices de aproveitamento dos alunos moçambicanos, em comparação com outros países africanos como o Quênia, a Nigéria, o Uganda e o Togo, são os mais baixos de todos. Ao serem submetidos a testes de língua e Matemática, os alunos moçambicanos ficaram com valores inferiores a 30, numa escala de 1 a 100.

O presente estudo mostrou que, na opinião dos participantes, as Jornadas Pedagógicas têm vários aspectos positivos. Contudo, são também apontados alguns constrangimentos à sua eficácia. Os docentes indicaram que as Jornadas Pedagógicas ajudam à integração de professores novos e favorecem uma planificação conjunta, afirmando que existe um certo nível de colaboração entre os docentes. Nas palavras de um dos professores da Escola A, “como o corpo docente é formado por professores mais experientes, existe muita troca de experiência com os mais novos. É uma aprendizagem colaborativa” (p3)

Um dos professores primários, que veio do ensino secundário, destacou a necessidade da troca de experiências com outros docentes ao dizer: “Existe muita colaboração, os professores mais experientes sempre ajudam os mais novos. Eu focalizo mais para mim mesmo. Como disse, eu estou a vir de uma província e se não existissem essas Jornadas Pedagógicas, praticamente eu não teria tanto êxito” (p6).

No que concerne à colaboração, o que se observou é que existe uma lacuna conceptual no grupo dos participantes, pois, segundo a revisão de literatura realizada, a colaboração pode assumir

uma multiplicidade de formas e títulos diferentes, mas, vai muito mais além da mera troca de materiais ou da participação conjunta em reuniões.

Para que haja colaboração a níveis mais profundos e profícuos, é fundamental que sejam organizadas acções que envolvam diferentes etapas sequenciais. Num primeiro momento, é importante os professores trocarem experiências, definirem uma problemática comum, objectivos e estratégias de acção. Numa segunda fase, é necessário passar à experimentação, analisando-se as acções individuais e colectivas, refletindo sobre os seus impactos e, com base nessas análises, fazer uma revisão das hipóteses de trabalho e das estratégias de acção, planificando a etapa seguinte (Thurler,2002, p.102).

Apesar de os professores das escolas onde foi realizado o estudo afirmarem que existe colaboração entre os docentes, o facto é que se percebe que esta “colaboração” consiste, essencialmente, na troca de alguns materiais ou na participação conjunta em reuniões. No entanto, de acordo com autores como Pretorius (2005) e Thurler (2002), estamos perante níveis de colaboração de baixa densidade, incapazes de conduzir a um verdadeiro desenvolvimento profissional.

Não obstante a valorização e os pontos positivos percebidos pelos professores, foram também apontadas algumas limitações das Jornadas Pedagógicas. A primeira limitação foi o tempo insuficiente para esta actividade. Além disso, foram mencionados aspectos relacionados com a falta de acompanhamento da direcção da escola e a falta de incentivo à participação. Parece que existe uma certa frustração pelo facto de as Jornadas Pedagógicas terem deixado de se realizar aos sábados, quando havia mais tempo, e por os professores terem deixado de ser pagos para realizarem esta actividade. Os professores olham para estas alterações como um factor de desmotivação.

O facto de os docentes referirem, também, a falta de incentivo e acompanhamento por parte da Direcção, revela que esta não é uma actividade valorizada pelas lideranças de topo. As Jornadas Pedagógicas são inclusivamente realizadas, muitas das vezes, em horário lectivo, o que não permite a muitos professores participar, uma vez que estão a dar aulas. Naturalmente, a mensagem de desvalorização das Jornadas Pedagógicas, que o facto de serem relegadas pela Direcção para segundo plano implica, passa para os docentes e acaba por ter influência na leitura que estes fazem sobre a pertinência de participarem nesta actividade.

Um professor é da opinião que as limitações que as Jornadas apresentam hoje em dia vêm de raiz, aquando da sua implementação. Nas suas palavras, “Quando se introduziram as Jornadas Pedagógicas, ninguém sabia o que era isso” (p2).

Passados dez anos desde a sua implementação, os professores afirmam que ainda persistem algumas dúvidas sobre como esta atividade deveria funcionar. Outro professor afirmou, “existe dificuldade, com certeza. Quem já domina o que são as Jornadas Pedagógicas deveria formar os outros que não entendem o que é” (p7).

Estes depoimentos indicam que ainda há dificuldades entre os docentes em compreender o funcionamento das Jornadas Pedagógicas. Diante destas limitações, os participantes no estudo apresentaram algumas sugestões para tornar as Jornadas Pedagógicas mais eficazes, favorecendo assim o desenvolvimento profissional. Entre elas, sugeriu-se que houvesse mais apoio da direcção da escola, um incentivo monetário pela participação nas Jornadas e uma maior contextualização da actividade.

A sugestão relacionada com a contextualização das Jornadas parece indicar que o que nelas se discute, nem sempre atenderá às necessidades reais dos professores. Um dos docentes sugeriu que se deveria fazer um levantamento de necessidades do grupo, junto dos professores, “estou a dizer que as Jornadas Pedagógicas poderiam ser mais focadas na necessidade levantada naquela escola, naquele grupo” (p9). Portanto, na sua óptica, os assuntos das Jornadas deveriam ser mais focados nas necessidades internas.

A expectativa do pagamento de horas extraordinárias foi um assunto recorrente, tanto entre os docentes, como por parte dos diretores adjuntos pedagógicos. Os participantes parecem relacionar o “valor” das Jornadas pedagógicas com algum tipo de compensação monetária. Isso demonstra que os professores precisam de uma motivação extrínseca para participarem nas Jornadas Pedagógicas, o que reforça a ideia já veiculada de os docentes não se sentirem intrinsecamente motivados para esta actividade.

Conclusão

Embora os participantes no estudo tenham apresentado um discurso de valorização das Jornadas Pedagógicas, destacando os seus aspectos positivos, a triangulação dos dados recolhidos permite-nos perceber que estes se encontram, no entanto, pouco motivados para a participação nesta actividade e que reconhecem várias limitações à sua eficácia.

As Jornadas Pedagógicas, nos moldes como estão a ser implementadas nestas escolas, não têm explorado adequadamente a oportunidade para uma reflexão na e sobre a prática. Estranhou-se que, durante todo o processo de recolha de dados, nunca tenha sido espontaneamente referida pelos participantes a necessidade de reflexão sobre a prática. Durante as duas observações das Jornadas Pedagógicas (uma em cada escola), também não foram observados momentos de

reflexão ou mesmo de discussão sobre questões pedagógicas. As sessões observadas foram essencialmente informativas e os assuntos tratados, mais voltados para questões de calendários, eventos, e outros aspectos de natureza burocrática.

Este estudo permitiu-nos constatar que o modelo de formação contínua que atualmente está em vigor em Moçambique ainda se enquadra mais num paradigma tradicional do que num paradigma socio-crítico.

Neste sentido, este trabalho reafirma que as modalidades de formação contínua na perspectiva clássica parecem ter um impacto limitado e se mostram menos eficazes do que aquelas modalidades de formação que valorizam mais as práticas reflexivas, a auto-formação e a aprendizagem entre pares. Os modelos de formação mais colaborativos e reflexivos são aqueles que se mostram mais eficazes e podem contribuir eficazmente para o desenvolvimento profissional do professor.

É ainda possível concluir que não basta localizar a formação contínua dos professores na escola, como acontece com as Jornadas Pedagógicas, que se realizam nas escolas, para que esta seja eficaz. É fundamental, para que possa haver verdadeiro desenvolvimento profissional, que o facto de a formação se realizar na escola permita que esta seja baseada na acção concreta dos docentes, alimentando-se desta e, simultaneamente, alimentando-a e tornando-a mais eficaz. Isto porque, é no exercício da sua profissão que o professor pode solidificar as suas teorias educacionais ou modificá-las, atribuindo-lhes novos significados. O contexto profissional pode gerar uma rede de relações, uma interação tal que, quando bem explorada, pode gerar uma aprendizagem coletiva eficaz.

Uma das formas mais eficazes de os professores se desenvolverem profissionalmente é através da troca de experiências e da reflexão sobre as mesmas e sobre formas de melhorar a acção docente, num ambiente colaborativo. O professor que assume o estatuto de eterno aprendiz, aprende através dos seus erros e das dificuldades enfrentadas no quotidiano escolar. A reflexão conjunta e colaborativa sobre as práticas de ensino é um forte aliada do desenvolvimento profissional do docente. Mas, para que tal possa acontecer, é fundamental passar dos discursos às práticas, monitorizando as formas de implementação e os impactos de medidas políticas como as Jornadas Pedagógicas de Moçambique, para que estas não se tornem mais um artifício vazio que, fazendo crer que há uma mudança em curso, mais não faz do que legitimar a perpetuação dos muitos e graves problemas sentidos neste país ao nível da educação.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Falsarella, A. M. (2004). *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Führ, R. C. (2015). *A construção coletiva na escola como espaço de formação*. Curitiba, Brasil: Appris.
- Golias, M. (1993). *Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo, Mocambique: Editora Escolar.
- Governo de Moçambique. (2015). *Plano Quinquenal do Governo moçambicano para (2015-2019)*. Recuperado em <http://www.portaldogoverno.gov.mz/>
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2015). *Organização e gestão da escola: teoria e prática (6ª. ed.)*. São Paulo, Brasil: Heccus.
- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*, In Nóvoa, A. (Coord.). *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, pp.15-38.
- Pretorius, F. (2006). *Parcerias na Educação*. In Lemmer (Ed.), *Educação contemporânea: questões e tendências globais*. (p.132-151). Maputo, Texto Editora.
- Roldão, M.C. (2000). *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro/ CIFOP.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Brasil: Artimed.