

Ano 6, Vol XI, Número 2, Jul- Dez, 2013, Pág. 23-39.

A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA SUA PRÁTICA NO CONTEXTO DE MOÇAMBIQUE

Daniel Nivagara (Universidade Pedagógica de Moçambique)

RESUMO: A formação de professores em Moçambique esteve sempre vinculada a política e estratégia de expansão do ensino e de melhoria da qualidade da educação. Com ela procurou-se dotar os candidatos a profissão docente de saberes e competências necessárias para o desenvolvimento desta profissão. Mas constrangimentos estruturais, próprios do estágio de desenvolvimento do país, tem condicionado a que o país experimente, em vários momentos históricos, diferentes modelos curriculares de formação de professores, cada um com suas limitações e possibilidades de formação da identidade docente. É dentro deste contexto que o presente artigo resalta alguns marcos da vontade política expressa para a formação de professores em Moçambique e, ao mesmo tempo, uma análise das possibilidades e limitações do sistema educativo moçambicano e, particularmente, das escolas para o fomento de oportunidades e práticas nos professores favoráveis ao seu desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira e no exercício das suas funções.

Palavras-chave: Formação de professores; desenvolvimento profissional; competências; actividade docente.

RESUME: La formation des enseignants au Mozambique a toujours été liée à la stratégie et à la politique de l'éducation en termes de l'expansion de l'éducation et de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Cette formation a visée, toujours, de doter les candidats à la profession enseignante de connaissances et de compétences nécessaires au développement de cette profession. Mais les contraintes structurelles, propres du stade de développement du pays, ont conditionné le pays à tenter, dans différentes périodes historiques, différents modèles de cursus de formation des enseignants, chacun avec ses limites et des possibilités de formation de l'identité enseignante. C'est dans ce contexte que la présente communication met en lumière certaines remarques de la volonté politique exprimées pour la formation des enseignants au Mozambique et, en même temps, on fait une analyse des possibilités et des limites du système d'éducation du Mozambique et, en particulier, des écoles pour promouvoir des pratiques chez les enseignants favorables à leur perfectionnement professionnel en milieu de travail.

Mots-clés: Formation des enseignants; développement professionnel; compétences; l'activité d'enseignement.

Introdução

Em Moçambique, a partir das zonas libertadas durante a luta de libertação nacional, a educação foi definida sempre como uma das principais prioridades da acção política e de governação do país. Nesta sentido, a escolarização das massas populares foi

assumida como objectivo estratégico, levando a que ocorresse a massificação da educação e, conseqüentemente, um aumento significativo dos índices de escolarização da população. Este aumento da escolarização vem sendo cada vez mais progressivo, fruto de um compromisso político do país para a erradicação do analfabetismo e a consideração de que a educação pode ser igualmente um factor importante para o combate à pobreza.

Para o efeito, vemos nas políticas e estratégias de educação em Moçambique um lugar de destaque quanto à questão da formação de professores, havendo, inclusive, nos diferentes ordenamentos administrativos do Ministério da Educação, um sector responsável pela formação de professores. Depreende-se que alguns referenciais de política educativa moldam esta formação, o que atesta o comprometimento do estado moçambicano com a formação dos seus professores. Neste linha, procuraremos realçar alguns destes referenciais políticos para a formação de professores, em particular no quadro do desenvolvimento profissional dos professores, quando confrontados com a realidade dos modelos de formação de professores em vigor e o contexto das escolas moçambicanas, em particular as do ensino primário.

Alguns referenciais das políticas para a formação de professores em Moçambique

De acordo com a Constituição da República de 2004, no seu artigo 3º, Moçambique é um Estado de Direito, baseado no pluralismo de expressão, na organização política democrática, no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais, instituindo-se a educação como um dos direitos e deveres fundamentais. Fazendo eco desta directiva constitucional, com a política nacional de educação em Moçambique

“pretende-se massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade” (MINED, 1995: 2). De facto, o governo de Moçambique assume como um dos objectivos do Sistema Nacional de Educação erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades.

A partir desta determinação política vemos que os diferentes planos estratégicos da educação enfatizam o contributo da formação de professores como uma medida estratégica para aumentar o acesso à educação e melhorar a qualidade da educação e a capacidade institucional do sistema, incluindo sobretudo a capacidade institucional das escolas. Aliás, no Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-20011 (MEC, 2006: 43) dizia-se que “em reconhecimento do compromisso com a Educação para Todos e com outros acordos internacionais importantes, a formação de professores constituiu uma grande prioridade no primeiro Plano Estratégico do Sector da Educação, tal como se pode ver nas seguintes realizações: (i) reforma do currículo do ensino primário, o que incluiu provisões para capacitação de professores, embora a falta de fundos tenha limitado a quantidade de formação que foi feita; (ii) aumento do número de mulheres recrutadas para as instituições de formação inicial de professores; (iii) criação de oportunidades adicionais para a formação de professores em serviço através do ensino à distância, com a introdução de um novo curso para os professores da 10ª classe sem formação profissional; e, (iv) expansão das infraestruturas físicas para a formação de

professores, especialmente a nível dos IMAPs. Conseguidas estas realizações, o MEC (ibid: 54) sublinha que a qualidade da formação, a colocação e apoio pedagógico aos professores continuarão a ser fundamentais para a estratégia nos próximos anos. Melhorar a qualidade da educação exige que os alunos sejam ensinados por professores qualificados.

É na base deste postulado que, para fazer face a necessidade de reduzir o rácio aluno/professor e acabar com o recrutamento de uma larga escala de professores sem formação profissional, foram realizadas algumas acções significativamente relevantes, tais como a reforma do sistema de formação inicial de professores, com base na qual foi introduzido o modelo de formação de professores de 10^a +1 para candidatos a professores do ensino primário, enquanto para o ensino secundário foi aprovado o modelo de 12^a classe +1. O primeiro destes modelos é da responsabilidade dos Institutos de Formação de Professores e, por seu turno, o de 12^a +1 terá que ser realizado pela Universidade Pedagógica.

Estes dois modelos de formação de professores, já interrompidos, foram considerados não adequados para formar professores competentes, muito embora possibilitaram ao sistema um maior número de professores em pouco tempo (devido ao reduzido número de anos de formação). Eles foram assumidos como sendo de aplicação temporária para fazer face à elevada demanda de professores pelo sistema de educação. Dada a sua pouca consistência, o Plano Estratégico da Educação de 2006-2011 (MEC: ibid, 56) reconheceu a necessidade dos professores beneficiarem de formação permanente em serviço e de apoio pedagógico. Para tal, deveriam ser realizados programas nacionais de desenvolvimento profissional para professores de todos os níveis, incluindo formadores

de professores e, ainda, preconizava-se o reforço das ZIPs (Zonas de Influência Pedagógica) e formação dos directores das escolas para que estes prestassem apoio aos professores. Ao mesmo tempo, exigia-se que estes directores fossem formados continuamente e, também, a transformação do papel da inspeção escolar passando a ser parte contribuinte para o desenvolvimento profissional dos professores e, assim, não exclusivamente de verificação de falhas ou do mau desempenho dos professores e das escolas.

Esta visão do Ministério da Educação, a de considerar importante a formação de professores, é reafirmada no Plano Estratégico da Educação para o período de 2012-2016, no qual a “formação, capacitação e motivação do professor” faz parte de uma das consideradas áreas programáticas deste plano que refere que “um professor motivado, preparado e apoiado é crucial para a aprendizagem dos seus alunos. Neste contexto, a qualidade da formação, a provisão e o apoio pedagógico aos professores continuarão a merecer atenção central neste plano”.

Este plano acrescenta, ainda, que a formação de um professor deve ser considerada no contexto da profissionalização da profissão. Isto implica, além de atenção para a sua formação inicial, um maior enfoque na formação em serviço e o seu acompanhamento ao nível da escola e da sala de aula. Isto requer uma orientação centrada nas competências do professor e implicará uma maior ligação com o seu desempenho na sala de aula e a evolução na carreira. Neste sentido, o Ministério da Educação introduziu, em regime experimental, em 2012, um novo modelo de formação de professores primários baseado em competências, a saber que “a abordagem por competências contesta a ideia de um ensino centrado unicamente nos conhecimentos,

havendo a necessidade de uma preparação para a sua utilização, mobilização e aplicação desses saberes em situações da vida” (INDE, 2012: 50).

No dizer do INDE (ibid: 9), no âmbito da qualidade, a escola moçambicana enfrenta hoje o desafio de promover o sucesso escolar, através de abordagens de ensino integradoras e centradas no aluno e em que o professor assume o papel de organizador e mediador do processo de ensino-aprendizagem. Por seu turno, a sociedade reivindica um professor competente, idóneo, capaz de cumprir com profissionalismo o contrato social de educador das novas gerações, de participar e liderar processos de desenvolvimento, ao nível da escola e da comunidade. Pelo que, prossegue INDE, o professor/formador também surge como mediador da aprendizagem, devendo cumprir de forma crítica o programa curricular e adoptar, na sua prática profissional, uma postura de educador, em constante formação e evolução. Neste contexto, o professor/formador estabelece com o futuro professor uma relação biunívoca, em que a aprendizagem depende da participação activa do formando na aprendizagem e na construção do seu próprio conhecimento, evitando assim a reprodução e a memorização do que lhe é transmitido.

Concluindo, INDE advoga que, neste novo modelo de formação de professores, o Plano Curricular de formação assenta em três princípios, nomeadamente, a articulação entre a formação científica e pedagógica, orientada para a prática reflexiva e contextualizada; o contacto permanente com professores experientes; e a articulação entre a formação inicial e formação em exercício, devendo ainda assumir um novo paradigma de formação de professores – Paradigma Reflexivo – que visa desenvolver nos futuros professores o espírito crítico e prepará-los para a acção

reflexiva sobre/e na prática pedagógica. Este paradigma constitui-se como a base da formação do professor profissional e tem como competências essenciais o saber analisar, saber reflectir, saber decidir e saber justificar.

Desenvolvimento profissional no contexto do Sistema de Educação em Moçambique: Possibilidades e limites

Com o desenvolvimento profissional, ao longo do tempo, o professor constrói e reconstrói seu conhecimento (visão construtivista). A este respeito, Day (1999 citado em Umayarami & Mulamurera, 2005) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores é “um processo pelo qual, individualmente e colectivamente, os professores revêem, renovam e aumentam seu engajamento em tanto que agentes de mudança... Através deste processo, eles adquirem e desenvolvem criticamente o conhecimento” (p.4). Além disso, Wells (1993) acredita que o desenvolvimento profissional significa uma "diversidade de formas de aprendizagem profissional em que os professores dedicam-se livremente e prevêem soluções para problemas ou concebem novas práticas e novas compreensões da situação em que seu trabalho tem lugar" (p.6).

Assim entendido, o desenvolvimento profissional dos professores é fundamental para a melhoria do ensino em sala de aula e de todo o sistema de educação em Moçambique, por duas razões que caracterizam o sistema no presente (Nivagara, 2007: 50/52): (i) presença no sistema educativo de professores que ingressaram na carreira sem terem beneficiado de qualquer treino destinado a prepará-los para serem professores. Deste modo, para que estes desenvolvam os saberes e competências requeridos para a actividade docente devem ser formados continuamente ao longo da carreira e,

sobretudo, sentirem-se desafiados para o seu desenvolvimento profissional; (ii) existência de uma grande variedade de modelos de formação de professores em Moçambique e/ou de quadros da educação que não têm necessariamente um tronco profissionalizante ou de formação científica, apesar da unificação do sistema de educação desde a independência concretizada pela Lei 4/83 e, depois, pela lei 6/92.

A este respeito, Simões (1979: 259) lembra que um dos princípios gerais da formação de professores é o "*princípio da unidade e da diversidade*". E podemos apresentar duas razões principais a favor da unidade de formação de todos os professores: uma de ordem sociológica e outra de ordem pedagógica. Em primeiro lugar, a unidade de formação dos professores pode ser justificada por razões de ordem pedagógica. Uma certa "pedagogia de conteúdos" tinha a tendência de dar a estes uma importância quase exclusiva, ao mesmo tempo que conhecimentos mais complexos exigiam uma formação mais prolongada. Por outro lado, no âmbito de uma pedagogia que não está preocupada exclusivamente com o conteúdo a ser transmitido, mas se interessa pelo desenvolvimento global do aluno, não concebe uma formação de professores sem aprofundamento do ponto de vista pedagógico.

Em seguida, a unidade da formação contribuiria para acabar com a desigualdade no estatuto social entre certas categorias de professores e, de outra parte, facilitaria a construção e funcionamento de equipas pedagógicas. Portanto, a formação de todos os professores deve conter um tronco comum. Não se trata apenas de especialização necessária ao domínio científico, em vista da matéria a ensinar, mas também é necessária a especialização pedagógica para se ter em conta os alunos a educar.

Consequentemente, tendo em conta o que descrevemos acima, parece-nos óbvia a existência de problemas graves para a profissionalização dos professores em Moçambique, particularmente: o baixo nível quer no ingresso na formação quer na formação profissional; a curta duração (e, portanto, longe de equivalente a uma formação universitária) da formação dos professores nos vários modelos; e, a falta de unificação nos modelos de formação, apesar da existência de uma escola única. Estes fatores, provavelmente, poderão estar a contribuir para a ausência de autonomia no exercício da atividade profissional e de oportunidades para a autoformação contínua ao longo da carreira profissional.

Em todo o caso, através do ordenamento da escola moçambicana, é possível antevermos espaços e possibilidades para o desenvolvimento profissional dos professores, sobretudo ao nível da escola. Para começar, o artigo 15º do Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico atribui como uma das tarefas do Director da Escola *promover ou propor superiormente cursos de reciclagem*, estágios ou outro tipo de acções de formação científica e pedagógico-didáctica para o pessoal afecto à escola, com base num diagnóstico prévio. Com esse pressuposto, espera-se que a escola seja um espaço de formação e auto-formação dos professores, a partir da análise do cotidiano da escola em termos do seu funcionamento e do desempenho dos professores, já que, segundo Veiga (2009: 56), a relação com o cotidiano é directa, propiciando um processo de amadurecimento ao indivíduo, que se reproduz directamente com o indivíduo e indirectamente como membro de um complexo social.

Nesta relação com o cotidiano, as escolas em Moçambique estão integradas em ZIPs que, nos termos do seu regulamento (MINED, 1999: 2) “é um órgão de funcionamento

pedagógico que integra um conjunto de professores de escolas de um mesmo grau ou ciclo de ensino para superação pedagógica dos docentes” e que, neste sentido, “ZIPs são um grupo de escolas que juntam professores regularmente sob orientação de um coordenador, normalmente director de uma das escolas que faz parte do grupo, e que também serve de tutor ou formador. As ZIPs foram orientadas para prestar apoio pedagógico aos professores...” (Beutel et al., 2012: 43).

Deste modo, nas ZIPs e, de modo geral nas escolas primárias, os professores têm oportunidades de desenvolvimento profissional através de experiências, tais como:

- a. **Prática dos formandos dos IFP nas escolas**, sobretudo no 3º ano do curso, altura em que, neste novo modelo de formação, está previsto que o formando esteja afecto a uma escola. Aqui, seguindo o paradigma de formação do professor reflexivo, de centralização sobre a prática, espera-se que estes formandos analisem e contextualizem a sua prática à luz dos saberes aprendidos nos anos precedentes da formação, ao mesmo tempo que deverão tornar esta prática como uma oportunidade de diagnóstico dos problemas do ensino, equacionando soluções pedagógico-didática para os mesmos, o que poderá, passo a passo, enriquecer os seus saberes e desenvolver continuamente as suas competências, sempre com o apoio dos colegas mais experientes e os formadores dos IFPs que continuam, pelo menos durante um ano, a supervisionar as práticas destes formandos;
- b. **Planificação conjunta de aulas**, ao nível do grupo de disciplina ou da classe, geralmente realizadas quinzenalmente, podendo servir de excelente oportunidade para os professores trocarem impressões sobre os conteúdos a serem lecionados, os métodos e meios de ensino a utilizar ou, ainda, de discussão de estratégias que sejam relevantes

para o ensino de determinados conteúdos e/ou o desenvolvimento de certas competências nos alunos;

- c. **Jornadas pedagógicas ou práticas pedagógicas** que, no dizer de Beutel e colaboradores (ibid: 43), são a via mais regularmente oferecida e mais acessível do desenvolvimento profissional contínuo existente. Estas jornadas são realizadas quer nas próprias escolas ou nas ZIPs e os professores são obrigados a participar. O seu principal objetivo foi definido pelo Ministério da Educação como forma de ajudar os professores a ensinar leitura e escrita de forma eficaz. Do ponto de vista dos professores, as jornadas pedagógicas parecem servir duas funções. Primeiro, oferecem um Fórum para a aprendizagem e apoio entre pares, onde professores formados e não formados ajudam-se mutuamente no plano de aulas e no desenvolvimento de métodos pedagógicos. Segundo, oferecem o contexto a partir do qual os professores são informados sobre mudanças nas políticas educacionais, incluindo expectativas dos oficiais da educação sobre problemas, como a taxa de aprovação dos alunos;
- d. **Cursos de formação contínua/atualização (capacitação) e educação contínua conducente a uma qualificação (formação em exercício)**, que, no dizer de Beutel e colaboradores (ibid: 45/46), no caso dos cursos de formação contínua a troca de informação e apoio entre pares fornecido através das ZIPs são por vezes confundidos com cursos de formação contínua ou actualização que tendem a ser organizados pelas autoridades Distritais de Educação. Estes podem também ter lugar na ZIP, embora o centro de recurso de um Instituto de Formação de Professores (IFPs) é, de forma crescente, o seu lugar preferencial. Os cursos de formação contínua e actualização tendem a ser ministrados por pessoal pedagógico, de supervisão ou inspeção das

direções do governo, ou por pessoal académico dos IFPs ou da Universidade Pedagógica (UP), ou às vezes por formadores externos indicados por uma ONG financiadora nacional ou internacional. A formação contínua é altamente valorizada pelos professores, por várias razões: os tópicos são considerados relevantes e são apresentados por “ especialistas”; os cursos geralmente são dados num lugar fora da escola e dão a oportunidade de encontrar colegas de outras ZIPs e escolas; e, geralmente, duram vários dias, com alimentação e acomodação providenciados ou um *perdiem* a ser pago aos participantes.

Em relação à educação contínua conducente a uma qualificação, os autores que temos vindo a citar referem que muitos professores aspiram participar num ou noutro curso disponível de diferentes formas – alguns via aprendizagem a tempo inteiro, alguns em tempo parcial e outros à distância. Como justificação, aponta-se que estes cursos conduzem a uma qualificação e que daí decorrem benefício financeiro direto, por exemplo através de uma subida para nova categoria salarial. Ora, estas são oportunidades interessantes, mas convém advertir que o desenvolvimento profissional dos professores em Moçambique parece ser mais incitado externamente (de fora dos professores) do que intrinsecamente motivado.

A lógica desta advertência ocorre-nos por querermos assumir que o desenvolvimento profissional terá que ocorrer ao longo de toda a carreira e ser, em primeiro lugar, decisão e implicação do professor. Os professores devem tomar consciência de que a finalidade do desenvolvimento profissional é torná-los capazes de realizarem um ensino que melhore a qualidade da aprendizagem dos alunos e assegure a melhoria das instituições educativas e a realização pessoal e profissional do próprio professor. Este desenvolvimento pessoal e

profissional do professor faz-se graças às competências que vai desenvolvendo, ao interesse e à autoestima, assim como aos valores éticos da profissão desenvolvidos e, por conseguinte, ao reconhecimento social da sua actividade.

Aqui, pensamos que ainda existem, em Moçambique, certos fatores que limitam a implicação dos professores no processo do seu desenvolvimento profissional. Citemos apenas alguns:

- a. Professores que, não tendo vocação para ensinar, entram na carreira como a alternativa que lhes restava para conseguirem um emprego. Aqui estamos em presença de sujeitos que podem, a qualquer altura, sair do quadro de educação ou permanecem nele sem ambições profissionais; numa ou noutra situação imaginamos que estes sujeitos terão pouco ou nenhuma motivação para construírem projetos individuais de autoformação e de aprendizagem para fazer face aos seus maiores desafios profissionais. Antecipamos que fazem, apenas, o mínimo para merecer um salário mensal e a sua permanência na carreira, mas que estas duas condições [salário e permanência na carreira] são pouco valorizadas, não estando ao nível de mobilizar a sua motivação para o trabalho docente e, sobretudo, para o seu aperfeiçoamento contínuo;
- b. Desvalorização progressiva do estatuto do professor perante a sociedade. Na verdade, os professores contestam os baixos salários, falta de progressão na carreira, degradação das condições de trabalho (inexistência de centros de recursos didáticos na maior parte das escolas, as turmas são cada vez mais numerosas, as progressões na carreira são demasiadamente lentas ou mesmo inexistentes para muitos professores, faltam livros escolares para todos os alunos, o mobiliário escolar e outros meios de ensino são sempre escassos, os professores vivem em habitações não condignas, há relatos de

atrasos no pagamento de salários normais ou a falta sistemática de pagamento das horas de trabalho extraordinário, alguns professores percorrem grandes distâncias para chegar ao local de trabalho sem meios de transporte apropriados, etc) é de supor que faltará em muitos professores o desejo de ser o melhor num grupo profissional em que a sociedade e o estado, em particular, não lhes assegura uma vida pessoal, familiar e profissional com dignidade e respeito. Socialmente as profissões competitivas e valorizadas encontram nos seus profissionais o desejo de melhorar progressivamente as suas competências, o que não parece ser o caso para a profissão docente em Moçambique devido às condições de trabalho. O certo é que, como diz Garcia (ibid: 198), a política educativa inclui aspetos, no que se refere às condições de trabalho dos professores (salários, incentivos, autonomia, controlo ou rendimento) que influenciam o desenvolvimento profissional, na medida em que podem influenciar como factores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional;

- c. A desmotivação de muitos professores devido ao exposto acima leva a que faltem, nos professores, iniciativas interessantes para o seu desenvolvimento profissional, como é o caso da disponibilidade para troca de experiências com colegas, promoção de debates profícuos entre professores, disponibilidade individual e/ou grupal para a experimentação e a investigação pedagógica, disposição pessoal do professor para leituras e visitas de estudo, desenvolvimento do espírito de colaboração e colegialidade na aprendizagem dos saberes profissionais necessários para enfrentar com mestria os problemas profissionais.

Importa insistir que o desenvolvimento profissional nos parece ser mais uma questão de relação do profissional consigo mesmo, enquanto alguém que exerce uma actividade

profissional, e, ao mesmo tempo, uma relação com a profissão que está exercendo. O profissional que gosta de exercer a sua profissão e, simultaneamente, gosta da profissão que realiza, estará em melhores condições para investir em estratégias visando o seu desenvolvimento profissional, acrescentando, no caso do professor, a pesquisa docente como condição enriquecedora deste processo de desenvolvimento profissional. Aliás, a pesquisa docente torna-se relevante no desenvolvimento profissional se atendermos que “pesquisa do professor”, no dizer de Albertino (s.d: 2), tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando a melhoria das suas práticas pedagógicas e a dos seus colegas de profissão, adequando-as muitas vezes à realidade dos alunos. Assim, conclui-se que a “pesquisa no ensino, conforme vimos, engaja uma modalidade de ensino em que o professor fica intrinsecamente ligado a sua prática pedagógica, o contexto do seu ensino, assumindo os seus alunos como parceiros no processo de (re)construção do conhecimento, transformando a realidade social e educativa, num cenário em que a sala de aula é sempre espaço de questionamento sobre os eventos e os actores aí presentes” (Nivagara, 2012: 5). Isto exige, então, do professor um perfil que não é mais de um “professor transmissor” ou “aulista”, o que leva Garcia (2007, apud Backes, s.d: 1) a considerar que o professor pesquisador será um professor que parte das questões relativas a sua prática com o objetivo de aprimorá-la, ou seja, vemos a pesquisa docente como uma questão intimamente ligada ao seu desenvolvimento profissional.

Considerações finais

A profissão docente exige, para ser bem exercida, uma actualização permanente de quem a realiza. Por um lado, porque os saberes docentes estão em permanente mutação, por outro porque a complexidade do trabalho docente assim exige dado tratar-se de uma atividade prática, centrada sobre o quotidiano da sala da aula e da escola, sempre em interação com o meio envolvente, todos eles difíceis de serem apreendidos e compreendidos na totalidade, principalmente quando se mantêm os saberes fora dos processos do seu desenvolvimento.

Este entendimento nos parece ter sido já compreendido pelo Sistema de Educação em Moçambique, mas nada faz crer que o ambiente do exercício da actividade profissional esteja, neste momento, à altura de constituir um incitamento aos professores para o seu desenvolvimento profissional. Esta dificuldade permanece, apesar de dispositivos organizacionais como cursos, seminários, jornadas pedagógicas ou planificações conjuntas de aulas (...) estarem ao alcance dos professores. Outras condições deveriam incentivar o interesse e a implicação dos professores, individualmente ou em grupo, espontaneamente ou de forma organizada, para a busca de saberes com que poderiam melhorar a sua actuação profissional e, por consequência, a qualidade de ensino, das escolas e do funcionamento de todo o sistema educativo.

Fala-se, neste sentido, de condições favoráveis para a consolidação do actual modelo de formação de professores, de 10^a +2+1 anos, centrado sobre competências e das que se referem ao melhoramento do estatuto do professor, da natureza das escolas e do seu funcionamento como espaço em que se tem como missão fundamental a aprendizagem dos alunos. Por outras palavras, a melhoria do ensino decorre inevitavelmente das melhores condições para o desenvolvimento profissional dos professores. A manter-se o

cenário actual, dificilmente aumentam as possibilidades das escolas e dos professores se sentirem mobilizados para o seu próprio desenvolvimento, e no caso dos professores para o seu desenvolvimento profissional.

Bibliografia

ALBERTINO, Kelen Regina da C.S. O Conhecimento Científico e o professor como pesquisador. In:

http://www.investigalog.com/humanidades_y_ciencias_sociales/o-conhecimento-cientifico-e-o-professor-como-pesquisador/

BEUTEL, Monika et al. Professores falando: Contribuições dos professores primários para a qualidade da educação em Moçambique; Moçambique; VSO; 2012;

Constituição da República; BR número 51; I Série; 22 de Dezembro de 2004

DAY, Christopher. Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente; Porto; Porto Editora; 2001

Diploma Ministerial 46/2008, referente ao Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico; BR número 20; I Série; 14 de Maio de 2008

GARCIA, Carlos. Formação de Professores: Para uma mudança educativa; Porto; Porto Editora; 1999

INDE. Plano curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário; Maputo; INDE, 2012

Le déveoppement professionnel des enseignants, la technologie et les communautés
de

pratique ;in:http://edutechwiki.unige.ch/fr/D%C3%A9veloppement_professionnel_des_enseignants_%28DPE%29

Lei 6/92, referente ao Sistema Nacional de Educação; BR número 19; I Série; 6 Maio de 1992

MEC. Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2011: Fazer da Escola um Polo de Desenvolvimento Consolidando a Moçambicanidade; Maputo; 2006

MINED. Plano Estratégico do Sector da Educação 2012-2016; Maputo, 2012

MINED. Regulamento da ZIP; Maputo; Julho de 1999

NIVAGARA, Daniel. A pesquisa na actividade docente: uma contribuição para análise do poder da pesquisa na transformação do carácter do ensino e do perfil do do professor; Comunicação apresentada nas Delegações da UP Gaza, Maxixe e Massinga, no âmbito da Visita do Reitor da UP a estas Delegações; UP; Julho 2012 (não publicado)

NIVAGARA, Daniel. Temps institutionnel et temps des apprentissages: Une analyse de l'appropriation de la reforme du curriculum par les enseignants de Maputo; Thèse de doctorat en sciences de l'Education, Nantes: Université de Nantes; 2007

Politica Nacional da Educação; BR número 41, I Série; 1995

Sobre o autor:Área de formação:" Ciências da Educação", com doutoramento obtido na Universidade de Nantes/França. Actualmente trabalho como docente na Universidade Pedagógica, em Mocambique. Contato: Dr. Daniel Nivagara.
E-mail: danivagara2000@yahoo.fr.

Recebido: 3.3.2013. **Aceito** 3.4.2013