



A CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE

Daniel Daniel Nivagara

Resumo

A formação de professores é parte fundamental da política de educação moçambicana para a expansão do acesso ao ensino, bem como para a melhoria da qualidade de educação. Por esse facto, o governo tem apostado em mecanismos institucionais para o aumento progressivo da capacidade de formação de professores à altura da demanda da expansão da rede escolar e, ao mesmo tempo, a formação de professores com os níveis desejados de desempenho profissional na escola e, em particular, na sala de aulas. Assim, está evidente na perspectiva curricular de formação de professores em Moçambique a obtenção de graduados competentes e que sejam, de facto, profissionais de “sala de aula”. Para o efeito, as práticas são instituídas com o propósito de contribuir para uma melhor profissionalização dos professores em formação, razão pela qual este artigo traz o testemunho dos sujeitos envolvidos na formação, dando conta das suas experiências e explicações sobre a medida em que, em concreto, a prática contribui na formação de professores em Moçambique, sem deixar, antes, por uma apresentação dos modelos de formação em análise e, depois, uma apresentação das limitações que existem para que as práticas alcancem em plenitude as suas potencialidades no quadro da ação formativa de professores.

Palavras – chave: Formação - Formação de professores – Prática – Competências

La formation des enseignants est un élément fondamental de la politique éducative du Mozambique pour élargir l'accès à l'éducation, ainsi que pour améliorer la qualité de l'éducation. Pour cette raison, le gouvernement a investi dans des mécanismes institutionnels pour l'augmentation progressive de la capacité de formation des enseignants en face de la demande d'expansion du réseau scolaire et, en même temps, la formation d'enseignants ayant les niveaux de performance professionnelle souhaités à la école et, en particulier, en classe. Ainsi, il est évident dans la perspective curriculaire de la formation des enseignants au Mozambique la nécessité d'obtenir des diplômés compétents qui sont, en effet, des professionnels “en classe”. À cette fin, les pratiques sont instituées dans le but de contribuer à une meilleure professionnalisation des enseignants en formation, raison pour laquelle cet article apporte le témoignage des sujets impliqués dans la formation, rendant compte de leurs expériences et expliquant dans quelle mesure, en concret, la pratique contribue à la formation des enseignants au Mozambique, sans, pour autant, laisser faire, avant, une présentation des modèles de formation en cours d'analyse et, plus tard, une présentation des limites qui existent pour que les pratiques atteignent leur plein potentiel dans le cadre de l'action formative des enseignants.

Mots – clés: Formation – Formations des enseignants – Pratique - compétences

1. Introdução

Em 1995 foi aprovada a Política Nacional de Educação, através da Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto, cujo seu maior principal objectivo é “assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e melhorar a qualidade dos serviços prestados em



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

todos os níveis e tipos de ensino”, o que se afigura como uma aposta de desenvolvimento de uma educação relevante para a sociedade.

Ao pretender a elevação dos níveis de acesso à educação, a política nacional da educação age em conformidade com o estabelecido no artigo 88 da Constituição da República que sustenta, neste país, a educação como um direito e um dever de cada cidadão e que o Estado promove a sua extensão à formação profissional contínua, garantido a igualdade de gozo deste direito para todos os cidadãos. De igual modo, a Lei 6/92, de 8 de Maio de 1992, referente ao SNE, entende a educação como um dever e um direito de todos os cidadãos, cabendo ao Estado o papel de organizar todo o processo de ensino, definindo as políticas, estratégias, o currículo e outros instrumentos reguladores e de promover um ensino público laico e, às demais forças da sociedade, o direito à participação do processo da sua provisão.

Ao mesmo tempo, Lobo (2017, p.2) indica que ao nível da educação o país ainda enfrenta desafios importantes. Com efeito, a taxa de alfabetização, um factor importante da estratégia do Governo para o combate à pobreza tem melhorado, ainda que lentamente.

É, pois, perante estes desafios que a política nacional da educação considera a formação de professores como uma área estratégica, no sentido de prover às escolas de professores em quantidade e qualidade requerida para o aumento progresso do acesso à educação e da melhoria da qualidade de educação.

Com efeito, em 2007 foi introduzido o curso de formação de professores de 10^a +1 para o ensino primário, enquanto para o ESG fixou-se o curso de 12^a +1. Como se depreende, estes modelos de formação substituem o cenário anterior da formação de professores primários a partir do modelo de 7^a +3, gerando uma redução do número de anos de formação. Com estes novos modelos de formação, estava em vista a necessidade de eliminar a contratação de professores sem formação.

Se para o ESG o modelo de 12^a +1 ficou eliminado em 2011, no ensino primário o modelo de formação de professores de 10^a +1 persiste em alguns IFP (Institutos de Formação de Professores), coexistindo com o outro modelo, o de 10^a + 3, que foi



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

introduzido em 2011 em fase experimental em alguns IFPs, mas que atualmente existe também noutros IFPs, tais como os de Pemba, de Alto Molocué, de Chitima, de Inhamiza e da Matola.

Nos dois modelos atualmente co-existent nos IFPs, a prática é tida como atividade curricular e entende-se, por isso, que ela contribui na formação inicial dos professores, o que levanta o interesse neste artigo de discutir sobre a real contribuição que esta tem tido na formação de professores tendo em conta as falas dos formadores, formandos e alguns graduados dos Institutos de Formação de Professores, e na expectativa de que proximamente sejam também adicionadas falas dos professores em exercício nas escolas e que tem participado como Professores-acompanhantes dos formandos durante a fase de práticas dos formandos.

Este artigo está estruturada em cinco partes, a começar pela presente introdução, depois uma breve comparação dos dois modelos de formação de professores primários cuja atividade de práticas está em análise neste artigo, uma vez que mais recentemente (segundo semestre de 2019) foi introduzido um outro modelo de formação de professores, o de 12^a+ 3, o torna ainda desprovido de momentos de práticas que podessem ser objecto de análise neste artigo.

Esta comparação dos modelos de formação em alusão centra-se apenas sobre aspectos que, em ambos modelos, suscitam interesse de análise tendo em conta os propósitos de desenvolvimento de competências nos formandos nestes dois modelos de formação de professores em Moçambique.

Seguidamente, o terceiro ponto aborda sobre a problemática de prática na formação de professores, partindo de uma reflexão teórica sobre a prática na formação de professores com base em autores tais como Alarcão (1996), Altet (1994), Perrenoud (1994), Lang (1999) e Tavares (1987), os quais deram subsídios para, no ponto cinco, fazermos a análise da contribuição da prática na formação de professores no caso de Moçambique, que constitui parte fundamental deste artigo e que é precedida por uma indicação sobre os procedimentos metodológicos usados para a recolha de dados.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Feita essa análise, a qual traz evidências de falas sobre a essência da contribuição da prática na formação de professores, houve interesse de, em sexto lugar, discutir sobre as limitações que as instituições de formação de professores e, especificamente, os atores envolvidos têm encontrados para uma efectiva realização das práticas nas escolas.

Com a triangulação do que se saber da contribuição da prática na formação de professores e as limitações que se observam, caminhamos no sétimo ponto, por sinal o último, para as considerações finais no intuito de apresentar uma visão geral que se têm da situação das práticas e antever possíveis ideias que possam ser capitalizado para solução dos problemas que atualmente são enfrentados no processo de realização das práticas.

2. Elementos comparativos dos modelos de formação de professores de 10^a + 3 e 10^a + 1

Os dois modelos de formação, como ficou indicado acima, respondem à uma necessidade de se adequarem aos objectivos da política nacional da educação e aos desafios do sistema nacional de educação, razão pela qual, por exemplo, logo na sua introdução o plano curricular de 10^a + 1 diz que:

“Formar o professor como educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos”, constitui o objectivo central do Sistema Nacional de Educação (SNE) plasmado na alínea e) do artigo 3 da Lei nº 6/92, de 6 de Maio, pelo que, a formação do professor não se pode reduzir à sua dimensão académica ou seja, a aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas. Ela deve integrar a componente prática e reflexiva que lhe permita o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o ambiente da prática profissional. Deve, ainda, facultar experiências que estimulem a mobilização, a integração dos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção dos formandos (INDE, 2006, p. 4).



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Nesta abordagem de formação estão em evidência a preocupação de que a formação de professores nos IFP se centre sobre o desenvolvimento de competências e, ainda, a consideração de que a formação inicial deve ser equacionada numa perspectiva em que ela está relacionada com a prática na escola e será base para o contínuo processo de formação dos professores na escola. É nesta ordem de ideias que, no plano curricular de formação de professores de **10^a + 3**, se refere que “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” (INDE, 2011, p.11).

Por seu turno, esta centralidade sobre as competências, no modelo de **10^a + 1**, pode ver-se quando se pretende significar a formação de professores no sentido de “prepará-los para poderem, eles próprios, tomar iniciativas inovadoras nos contextos locais em que decorrerá a sua prática profissional. Essas iniciativas, sistematizadas no quadro do Currículo Local, singulares e contextualizadas, permitirão ao professor sair do quadro formal dos saberes adquiridos para os confrontar com os problemas levantados pela escolarização numa sociedade em mudança, concebendo e implementando projectos mais adequados a cada comunidade, escola e interesses de alunos” (INDE, 2006, p. 10/11), o que se enquadra na ideia de que a competência se “define mais em termos de saber actuar e reagir. Nestas circunstâncias ser competente é, então, saber que fazer e quando”(Deneyer et all, 2007, p. 39)

Na lógica da orientação da formação baseada em competência, a prática é assumida como parte curricular de grande relevo nos dois modelos curriculares em análise, razão pela qual no modelo de **10^a + 1** se alude que “o processo de formação organiza-se em função das situações detectadas na prática, situações imprevisíveis e singulares que são analisadas por formadores e formandos. O formando é, assim, em simultâneo, observador e actor do processo, mobilizando para tal conhecimentos já existentes ou efectuando pesquisas teóricas pertinentes em relação às questões em análise”.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Nesse ordem ideias, o que este plano curricular de formação propõe é que se privilegie um modelo integrado de articulação teoria/prática que, desde o início, introduza os formandos na realidade das escolas, favorecendo uma inserção pré-profissional gradual e, em simultâneo, uma atitude de análise e questionamento dessa mesma realidade. Para o efeito, para a implementação deste modelo estava previsto que fossem criadas condições **logísticas** (alojamento condigno, alimentação e transporte, salas de aula, escolas anexas, bibliotecas) e **pedagógicas** (livros didáticos e de literatura diversa, TICs), com as quais os formandos poderiam não somente facilitar o processo de aprendizagem no IFP, como também as práticas pedagógicas numa visão integrada às disciplinas/modulos e que devem decorrer ao longo de todo o ano em que dura a formação no IFP.

A bem rigor, o envolvimento de práticas e da acção reflexiva nos modelos de formação de professores de $10^a + 3$ e $10^a + 1$ converge na posição de que uma formação baseada em competências, o “ponto de partida da reflexão didática se situa do lado das situações sociais de mobilização do que se adquiriu na escola. Os objectivos de formação já não se descrevem em termos de conhecimentos senão em termos de actividades, de tarefas que os alunos deverão poder enfrentar” (Deneyer et all, 2007, p.39) na prática e na reflexão na e sobre a acção durante as aulas e nas práticas pedagógicas.

Em termos concretos, esse envolvimento dos formandos nas práticas no modelo de $10^a + 3$ **deseja que** que a “ formação do professor implica uma estrutura e organização curriculares que estabelece, por um lado, uma articulação, desde o início da formação, entre os saberes teóricos e a sua aplicação prática em situações concretas no processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, uma formação prática que privilegia o contacto com a escola, com o aluno e com os colegas de profissão, quebrando-se, assim, a herança de uma cultura de ensino-aprendizagem centrada no formador e em que a prática é posterior à teoria. Este modelo deve contribuir para que os formandos e os professores orientadores



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

das escolas onde decorre a prática pedagógica troquem experiências que irão enriquecer o desempenho de ambos” (INDE, 2011, p.15).

Nesse mesmo plano curricular acrescenta-se ainda que o modelo de formação de professores que se pretende privilegia um contacto permanente com professores experientes em exercício e aposentados que possam desempenhar o papel de conselheiros aos formandos e aos professores novos e assim transmitir a sua experiência prática.

Finalmente, importa sublinhar a importância que é dada a necessidade de continuidade, na escola, do processo formativo iniciado no IFP pelos professores. Este marco é definido nos dois modelos curriculares de formação de professores em análise, estando explícito que, “apesar de ser uma etapa decisiva de preparação para a entrada na actividade docente, a formação inicial não deve assumir-se como último marco no desenvolvimento profissional do professor. Ela deverá visar o fornecimento de bases conceptuais e metodológicas para o exercício da profissão e garantir a possibilidade do futuro professor continuar a aprendizagem, numa perspectiva de auto-formação permanente. A formação inicial descrita neste Plano Curricular deverá ser complementada por uma formação em exercício, quer através dos cursos de capacitação, quer através do ensino à distância” (INDE, 2006, p. 4) depois dos graduados passarem a actuar como professores em escolas primárias.

Quanto ao modelo de formação de professores de **10^a + 3**, a ênfase sobre a interligação entre a formação inicial e em exercício pode ser vista em duas das características definidas para este modelo de formação, nomeadamente quando se refere que o mesmo:

- Articula a formação inicial presencial e a formação em exercício. A formação inicial fornece os fundamentos básicos requeridos para a docência e a formação em exercício visa dar continuidade ao desenvolvimento de competências reflexivas no contexto escolar.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

- O curso é do nível médio profissional, compreendendo uma formação inicial presencial e outra em exercício. A formação inicial tem a duração de dois anos, findos os quais o formando está habilitado a leccionar em escolas primárias completas. Na formação em exercício o professor deverá concluir com sucesso os módulos previstos para esta componente.

Para todos os efeitos, tanto num modelo como no outro, parece mesmo haver o reconhecimento de que a formação em exercício poderá ser mais dinamizadora no processo de desenvolvimento de competências, o que condiz também com o ajuizamento de que o agente competente deve aprender continuamente porque as situações com que deve fazer face, aquelas em que deve agir e reagir, são variáveis, múltiplas e dinâmicas.

Contudo, apesar desta centralidade dos dois modelos em alguns dos aspectos comuns de formação, notam-se diferenças consideráveis. A primeira destas diferenças diz respeito a duração, que faz com que não tenhamos apenas um ano de formação e no outro modelo temos três anos de formação, sendo um deles inteiramente realizado numa escola primária, em situação de professor habilitado para leccionar no ensino primário enquanto conclui outros módulos de formação que estão previstos para esta fase.

Deste modo, fica evidente também uma segunda diferença entre estes modelos de formação que consiste no facto do modelo de **10^a + 3** estar organizado em regime modular, fazendo jus a ideia de que a formação baseada em competências, quanto a organização e estrutura, deve, de acordo com INDE (2011, p.12) ser por módulos e unidades flexíveis, baseados na ligação permanente entre a teoria e a prática em contexto real, para além de adoptar um modelo integrado em que se combina preparação teórica com a formação profissional. E são, no total, nove unidades de competências chave¹ definidas neste modelo de formação, as quais devem ser concretizadas através de

¹ Estas nove unidades de competências podem ser vistas no plano curricular de formação de professores e são as seguintes: 1) Promove o espírito patriótico, a cidadania responsável e democrática, os valores universais e os direitos da criança; 2) Comunica adequadamente em vários contextos; 3) Age de acordo com os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente; 4) Demonstra domínio dos conhecimentos científicos do Ensino Primário; 5) Demonstra domínio dos conhecimentos das Ciências da Educação relacionadas com o Ensino Primário; 6) Planifica e medeia o processo de ensino e aprendizagem de modo criativo e reflexivo; 7) Avalia necessidades, interesses e progressos dos alunos, adaptando o processo de ensino-aprendizagem à sua individualidade e ao contexto; 8) Desenvolve e utiliza estratégias e recursos didácticos estimulantes para situações concretas de aprendizagem; 9) Promove o auto-desenvolvimento profissional e envolve-se num trabalho colaborativo e articulado



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

módulos e unidades curriculares, agrupados em quatro áreas curriculares articuladas entre si que são Comunicação e Ciências Sociais (CCS), Matemática e Ciências Naturais (MCN), Atividades Práticas e Tecnológicas (APT) e Ciências da Educação (CE).

Tabela 1: Unidades curriculares por competências a desenvolver nas diferentes áreas curriculares no modelo de formação de professores de 10^o + 3

Área Curricular	Módulo/ Unidades Curriculares	Competência (s)
CCS	Língua Portuguesa I e II	(1, 2, 3, 4 e 9)
MCN	Matemática I e II	(1, 2, 3, 4 e 9)
CCS	Línguas Moçambicanas	(1, 2, 3, 4 e 9)
MCN	Ciências Naturais	(1, 2, 3, 4 e 9)
CCS	Ciências Sociais	(1, 2, 3, 4 e 9)
CCS	Língua Inglesa I, II, III e IV	(1, 2, 3, 4 e 9)
CCS	Educação Musical	(1, 2, 3, 4 e 9)
APT	Educação Física I, II e III	(1, 2, 3, 4 e 9)
APT	Tecnologias Educativas	(1, 2, 3, 4 e 9)
CE	Didática da Língua Portuguesa I e II	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didática da Matemática	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didática das Ciências Naturais	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didática das Ciências Sociais	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didática de Inglês	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didática da Educação Física	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didática da Educação Musical	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Didática de Educação Visual e Ofícios	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Psicopedagogia	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Estratégias	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Metodologia de Ensino Bilingue	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Organização e Gestão Escolar	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Estratégias de comunicação numa sala de aula inclusiva	
CE	Educação Patriótica Ética e deontologia Profissional	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Práticas Pedagógica (Estágio)	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
CE	Seminários	(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)

Fonte: INDE, 2011



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Nota importante neste plano curricular é o interesse que tem o mesmo pelo “ desenvolvimento de bases sólidas em termos de saberes teóricos que incluem os saberes pedagógicos, didáticos e da cultura e os saberes práticos provenientes das experiências cotidianas da profissão” (INDE, 2011: 15), incluindo ainda *saberes disciplinares* relacionados com as disciplinas curriculares do ensino primário, tais como a Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Línguas Moçambicanas.

Portanto, à estas disciplinas se acrescentam as de ordem didática e metodológica, eis porque se diz que existem **módulos gerais**, orientados para o desenvolvimento de competências de comunicação, aprofundamento de matérias do Ensino Primário e o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação, e os **módulos de especialidade**, que estão orientados para o desenvolvimento de competências profissionais. Estas serão construídas considerando os saberes teóricos e práticos relevantes para o professor primário, com enfoque na prática pedagógica em contexto escolar.

Neste aspecto vê-se uma outra diferença com o currículo de formação de professores no modelo **10^a + 1**, pois neste apenas constam disciplinas da área das Metodologias ou Didáticas das Disciplinas com uma carga horária semanal de de 36 tempos letivos de 50 minutos cada, perfazendo, no fim do curso, cerca de 1440 tempos, o que é equivalente a 1200 horas, estando evidente a grande disparidade dos modelos de formação de professores em análise, visto que o outro modelo de formação de professores, na parte presencial, aquela que se refere a componente de formação inicial a decorrer na Instituição de Formação de Professores durante dois (2) anos letivos, comporta um total de 3951 horas, assim distribuídas:

- Módulos gerais: 1168 horas – 29,6% do tempo total de formação.
- Módulos de especialidade: 2783 horas – 70,4% do tempo total de formação.
- Prática pedagógica na escola primária: 1020 horas (representa 36% do tempo dos módulos de especialidade, incluindo o estágio).



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

A formação de professores a partir destes dois modelos confirma a grande diversidade de modelos de formação em Moçambique. Trata-se de uma situação que prevalece desde a fase inicial do pós-independência, o que faz persistir a situação em que nas escolas existem professores com diferentes estatutos e/ou níveis de qualificação profissional. Quer dizer, os professores existentes nas escolas têm diferentes níveis de aprofundamento nas suas aprendizagens iniciais sobre as principais componentes de formação profissional.

Em concreto, quer dizer que, pela diversidade dos modelos de formação, os professores formados são susceptíveis de apresentarem níveis diferentes em termos de saberes dos conteúdos a ensinar na escola, saberes didático-metodológicos sobre as disciplinas a ensinar, saberes psicopedagógicos e saberes da prática docente na sala de aula e na escola.

Resta, por isso, crer que cada um destes modelos esteja a conseguir, pelo menos, “valorizar a construção de competências em diferentes dimensões, centrando essa construção na investigação a realizar sobre a acção profissional” (Formosinho, Machado e Mesquita, 2015, p.39), no intuito de que, na escola, enquanto professores, os graduados dos IFP prossigam com a ampliação das suas competências profissionais, num processo em que, pela formação contínua, os professores aprendem em colaboração a produzir novas e melhores formas de acção individual e coletiva em benefício de um excelente agir e reagir às situações profissionais.

3. **A prática na formação de professores: Alguns subsídios de análise a partir da literatura**

Na formação de professores, **a prática**, por via de práticas pedagógicas e/ou de estágio, é uma atividade curricular dos planos de formação inicial de professores. Ela destina-se a aproximar o futuro professor às situações reais de ensino e aprendizagem e que permitem a integração dos conhecimentos teóricos e práticos.

Assim, uma das características da Prática é a indissociabilidade entre a teoria e a prática. É este aspeto que garante o contato experimental, a familiarização e a problematização de situações psicopedagógicas e didáticas concretas e que contribuem para preparar, de forma gradual, planificada e orientada, os estudantes para a vida profissional.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Pelo acima exposto, entende-se que a formação profissional dos professores e técnicos da educação deve pretender dar uma importância capital a prática, o que, em parte, corrobora com a actual tendência de formação do professor como um **profissional reflexivo**, sendo por isso formado com referência à prática da sua actividade profissional, afim de desenvolver competências.

É neste sentido que se entende que a prática é o “laboratório de aplicação” que proporciona o desenvolvimento de destrezas e competências profissionais que consistem na observação, aquisição e treino de estratégias de atuação, de princípios de procedimento, de modalidades e instrumentos de observação. Desta forma, ela proporciona um espaço de aprendizagem, com variadas e ricas situações que possibilitam ao estudante praticante aplicar os seus saberes, criá-los e recriá-los na realização de jogos de simulação, na análise de modelos e casos, na lecionação de aulas e na avaliação dos alunos.

Para o efeito, em Moçambique a formação profissional nas Instituições de Formação de Professores prevê práticas pedagógicas desde o princípio ao término da formação, esperando-se que propiciem a alternância entre a teoria e a prática, entre o IFP e a Escola e/ou entre o Instituto de Formação de Professores e o contexto de exercício da atividade profissional do futuro graduado para a atividade docente. Eis porque a formação deverá resultar da colaboração entre o formador e os professores em exercícios nas escolas que deverão/poderão assumir o papel de **tutor de práticas pedagógicas, de professor acompanhante**.

Nestes termos, entende-se que uma melhor adequação da qualidade do ensino depende, em grande medida, do incremento da qualidade da formação de professores. Para esse incremento contribui, de forma decisiva, a atenção dada à prática pedagógica, que é concretizada através de actividades diferenciadas que incluem a observação, a análise crítica e reflexiva e a responsabilização por actividades docentes.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Estas actividades dirigem-se para o desenvolvimento da competência docente, entendida esta não como um conjunto de microcompetências adicionadas, mas como uma realidade holística, onde se valorizam conhecimentos, capacidades, atitudes, níveis de adequação de intenções, todos expressos num conjunto de relações interpessoais e institucionais que determinam o exercício competente da profissão.

Ninguém negará que a formação na especialidade correspondente à disciplina de docência (ou disciplinas) é indispensável. Não se podem ensinar matérias que não se conhecem, ou de que pouco se sabe. Nem sempre se reconhece, porém, quão indispensável é a formação pedagógica dos futuros professores, incluindo nesta competência para ensinar a capacidade de relacionamento com os alunos. Porém, um professor em início de carreira, só reconhece importância decisiva à formação para o ensino (ou quase só), quando colocado perante as múltiplas e complexas situações da Escola onde se realiza o estágio ou prática pedagógica.

Como referem Ponte *et al.* (2000, inédito, p. 8, apud por Martinho, 2005) “não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas, para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas”, com as quais entra em contacto pela primeira vez nesse importante ano de formação.

Ao proporcionar diferentes possibilidades de aproximação ao contexto educativo, o estágio e toda a prática pedagógica cria condições para a autonomia. No decurso desse ano de experiência, o futuro docente desenvolve as competências indispensáveis ao exercício da profissão, por meio da participação em múltiplas actividades que têm lugar na Escola, pela experiência que adquire no campo da didática e de outras áreas, reflectindo e avaliando criticamente as diferentes estratégias educativas que vai ensaiando.

A prática é também imprescindível para a construção da identidade profissional do docente, porque permite a integração entre conhecimentos teóricos e procedimentos e a necessária aproximação às situações em que decorre o exercício profissional. São assim contempladas a dimensão pessoal e relacional, por um lado, a institucional e organizacional, por outro.

O ano de formação prática reveste-se, assim, de importância fundamental, por proporcionar aos *estudantes praticantes* condições para exercer numa Escola, em contexto real, as funções de professor, as quais são acompanhadas de perto pelos orientadores locais (professores



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

acompanhantes), isto é, professores da Escola onde se realiza a prática pedagógica, todos eles supervisionados por formadores dos IFP (designados por coordenadores e supervisores).

O acompanhamento das actividades das práticas pedagógicas em contexto real proporciona, por isso, oportunidades únicas para serem evidenciadas algumas das deficiências da formação científica e pedagógica anteriormente adquirida, as quais podem ser tomadas em consideração (ou melhor, devem ser) nas reestruturações dos currícula. As Escolas são imprescindíveis comunidades de aprendizagem e motores de mudança, que as IFP têm de tomar em conta.

Acrescentemos ainda o facto de que, como diz Cevidanes (2005) “os professores nas séries iniciais afirmam terem estudado teorias e autores actualizados na Universidade mas, ao assumir uma sala de aula, não sabiam o que fazer com os conhecimentos teóricos, como transformá-los em práticos, como enxergá-los na cotidianidade. Essa é uma questão preocupante, pois teoria e prática só assumem significado se relacionadas, se forem capazes de se revelar uma na outra”. Surge daqui, pois, a pertinência do professor acompanhante de práticas pedagógicas como o elemento que, estando na escola, ajuda o formando-praticante e o IFP a fazer a alternância entre a teoria e a prática, contribuindo deste modo para o desenvolvimento da actividade reflexiva do formando praticante e, em suma, das suas competências profissionais como professor.

4. Procedimentos metodológicos

O principal objetivo deste artigo é de analisar a contribuição da prática na formação de professores partindo do contexto de Moçambique e, precisamente, do entendimento dos sujeitos envolvidos neste processo formativo. O que está em questão, nesta perspectiva, é dar voz aos actores para narrarem e explicarem suas experiências de realização de práticas na formação de professores. Eis porque adoptamos uma abordagem de pesquisa qualitativa, ciente de que o interesse está em retratar as explicações, as compreensões dos visados, partindo do que eles mesmos tenham constatado como contribuição da prática na formação de professores e, particularmente, no desenvolvimento de competências requeridas para o trabalho docente.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Do ponto de vista metodológico, o interesse foi procurar, de um lado, entrar no universo dos sujeitos participantes no estudo sobre a participação directa destes como actores do contexto de formação de professores nos Institutos de Formação de Professores; e, por essa via, obter a verbalização das experiências destes sujeitos, o significado que os próprios sujeitos atribuem as experiências vividas nas práticas quanto a contribuição das mesmas no desenvolvimento do saber profissional docente, no sentido de “saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional” (Mesquita, 2015. pg. 28) que, neste caso, se refere ao trabalho na escola dos formandos como futuros professores.

Assim, o processo de recolha de dados foi a partir de entrevistas semi-estruturadas, o que permitiu partir de questões prévias e, simultaneamente, deixar a possibilidade de explorar as falas dos entrevistados com questões adicionais que pudessem remeter os sujeitos a mais explicações, apresentação de evidências, situações vividas, etc.

Estas entrevistas foram feitas à quinze (15) formandos (FORMAN) em fase de realização de práticas, oito (8) dos quais do modelo de $10^a + 1$ e os restantes do modelo de formação de $10^a + 3$, pertencentes a cinco (5) Institutos de Formação de Professores, dos quais dois da província de Maputo, dois da província de Tete e um (1) da província de Niassa. Também foram entrevistados 12 formadores (FORM) sendo cinco (5) da província de Maputo, seis (6) da província de Tete e um (1) da província de Niassa. Em relação aos recém-graduados (REG) dos institutos de formação de professores, apenas forma entrevistados cinco (5), todos da província de Maputo.

Uma particularidade em todos sujeitos entrevistados é que foram seleccionados, primeiro, por conveniência, uma vez que, a partida, houve interesse de ouvir falas de representantes dos formandos, formadores e recém-graduados. Com esta opção orientadora na indicação da amostra, a constituição final da mesma obedeceu ao critério da acessibilidade e respeitando a participação voluntária de cada um, em função da sua disponibilidade, razão pela qual estas entrevistas, particularmente as realizadas nos Institutos de Formação de Professores localizados fora de Maputo, tiveram lugar em situações em que o autor deslocava-se a estas províncias em missão de serviço, quer



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

dizer, não necessariamente com propósito de estudo sobre as práticas na formação dos professores, mas sempre tendo esta como uma preocupação para análise do autor nos últimos tempos.

Nesse sentido, as primeiras entrevistas foram realizadas em 2018 (Maputo), outras em 2019 (Tete) e, finalmente, nos princípios de 2020 (Niassa).

As práticas em alusão têm designações variadas no subsistema de formação de professores em Moçambique. Quer dizer, existem diferentes tipificações, tais como práticas pedagógicas, estágio integrado e estágio pre-profissional, cada uma delas correspondendo a diferentes momentos durante a fase de formação de professores e/ou dependendo do modelo de formação de professores, se de $10^a + 1$ ou de $10^a + 3$.

Entretanto, na análise destas variedades de práticas, adoptamos apenas o termo práticas, no sentido em que entendemos como atividades formativas que se realizam na escola com propósito de familiarização dos formandos com as situações e práticas do cotidiano escolar e da sala de aulas.

5. **Análise da prática no caso da formação de professores primários em Moçambique**

A partir dos modelos de formação que se conhecem a partir dos seus planos curriculares, pode concluir-se que em Moçambique a prática sempre esteve patente como actividade curricular na formação de professores, apesar de algumas variedades que se podem observar, por exemplo, entre o modelo de formação de professores de $7^a + 3$ e os atualmente em vigor ($10^a + 3$ e $10^a + 1$).

De facto, no modelo de formação de professores de $7^a + 3$, que esteve em vigor até a extinção dos CFPP (Centros de Formação de Professores Primários), ou seja, antes de transformação destes em Institutos de Magistério Primário e actualmente designados por IFP (Institutos de Formação de Professores), Linha et al (2000, p. 167) assim como Zacarias et al (1996 : 17)



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

notaram que 47,3% do tempo escolar nos CFPP são destinados ao domínio dos conhecimentos gerais, 39,9% a formação profissional/metodológica e 12,8% a formação psicopedagógica.

Um comentário de Linha et all (2000, p. 168) sugere a ideia de que esta forte componente de formação geral tinha por objetivo dar uma formação geral ao futuro professor que lhe vai permitir seguir os seus estudos nos níveis superiores do Sistema Nacional de Educação. Por isso, o currículo dos CFPP é sobrecarregado, deixando as metodologias somente para os últimos anos.

E, normalmente, um estágio de cerca de três meses ao das aprendizagens disciplinares era organizado afim de permitir aos futuros professores ter um contacto com a realidade de ensino-aprendizagem nas escolas .

Igualmente, Zacarias et all (1996, p. 20) referem que « para além das incoerências do currículo, as disciplinas são ensinadas de maneira teórica e, quando há a intenção de as ensinar de maneira prática, trata-se de uma prática que não toma em consideração a realidade que o futuro professor irá enfrentar no exercício da sua profissão. É provavelmente uma das consequências da falta de conhecimentos e experiência na área do ensino primário pelos formadores, e que é agravada pela falta de material apropriado de consulta neste domínio. É importante de sublinhar que a falta de material não corresponde apenas ao domínio de metodologia, mas também em todos os domínios do currículo».

A este propósito, Baloi et Palme (1995, p. 20), a partir de visitas e entrevistas aos formadores dos CFPP Namaacha, Inhamizua et Murrupula, afirmam que « a impressão geral foi que o ensino nos CFPP se apoia numa imagem muito ligeira da realidade do ensino nas escolas primárias e que os formadores, em geral, têm pouca experiência pessoal de ensino numa escola primária ou têm poucos conhecimentos sobre como fazer face as questões essenciais desta realidade (escola primária).

Assim, de acordo com a nossa compreensão, as críticas de Zacarias et al, tal como de Baloi e Palme sobre a formação dos professores nos CFPP apresentados acima se inscrevem perfeitamente no sentido de uma preocupação «de formar professores de organização das situações de aprendizagem», « o que é ou tornar-se-á sem dúvida no objetivo central da maioria dos programas e dispositivos de formação inicial e contínua de professores ... » (Paquay et all 1996 : 14) .

Eis porque os modelos atuais de formação do professor profissional sugeridos pelos investigadores repousam sobre a centralização na prática, ou seja, estes modelos centralizam-se



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

sobre a « reflexividade sobre as práticas » no processo de formação dos professores porque « o paradigma de estudo sobre o pensamento dos professores forneceu dados realistas sobre as condições da sala de aulas, as necessidades dos principiantes e as qualidades manifestadas pelos professores experimentados; estes novos modelos metem em questão os modelos de formação teórica e demonstram a sua inadequação parcial às realidades do terreno pedagógico.

Logo, «a formação deve ser pensada em termos de contextualização de práticas e o olhar reflexivo do professor sobre sua própria experiência» (Tochon, 1993, p. 219).

Então, a partir da caracterização feita sobre a formação de professores nos CFPP, em estudo anterior (Nivagara, 2016), constatamos que:

Se considerarmos as características curriculares do modelo de formação nos CFPP em Moçambique, analisando-as à luz das tipologias de formação de professor descritas por Lang (1999), torna-se evidente que este modelo corresponde bem à uma tipologia de formação centrada sobre o pôlo académico, porque (como fizemos referência anteriormente) :

- ✓ As disciplinas de formação geral ou do domínio dos conhecimentos gerais (portanto, académico) cobrem a maior (47,3%) parte do programa de formação, como forma de permitir os futuros professores a continuação dos seus estudos ao nível mais elevado do Sistema Nacional de Educação;
- ✓ O domínio de saberes fazer profissionais nos parece estar a ser subestimada pelo programa que lhe reserva apenas 39,9% do tempo previsto, mas também e, sobretudo, porque as disciplinas de especialidade são ensinadas de maneira teórica;
- ✓ O ensino nos CFPP se faz sem grande referência à problemática do ensino primário em Moçambique, o que limita gravemente uma ligação sempre necessária entre a teoria e a prática na formação profissional; a tudo isso se acrescenta o facto de que o estágio, normalmente, de cerca de três meses, é organizado ao fim da formação, um momento em que os futuros professores deverão também preparar-se para os exames finais, o que poderia ocasionar um fraco engajamento na aprendizagem prática da atividade docente.

Finalmente, em virtude deste estágio nos CFPP ser organizado ao fim da formação, Nivagara (2016: 60) chegava a conclusão de que nos encontramos em condições de classificar seu modelo



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

de formação como sento acadêmico-artisanal, pois que ao mesmo tempo que este modelo consagra uma forte formação geral, propõe também uma espécie de aculturação à profissão docente através do estágio profissional, em que os candidatos à profissão de professor começam, normalmente, por assistir as aulas de professores em exercício para eles-mesmos tomar seu lugar durante algumas semanas. Trata-se aqui, em princípio, de uma aprendizagem imitativa a profissão a partir do qual cada um vai, pode ser, desenvolver seu estilo pessoal e competências práticas da profissão docente.

Tudo isso acontecia quando o professor profissional é reconhecido como sendo um profissional de aprendizagem, ao mesmo tempo que é um profissional da situação, pois nele ocorre o « *a transição de uma centralização sobre o saber para uma centralização sobre o aluno-aprendente, em particular em termos do respeito aos ritmos de aprendizagem, de tomada em conta das representações dos alunos e de transformação da sua relação ao saber, do trabalho sobre sua implicação nas situações propostas, mas também a socialização intelectual, de apoio metodológico ao trabalho pessoal e de apoio a construção de competências*» (Lang, 1999, p. 150)

Portanto, diante deste cenário, registou-se uma transformação no modelo de formação de professores. Primeiro a alteração feita ao modelo curricular de 7^a 3 em 2005 foi no sentido do modelo de formação nos CFPP as componentes de profissionalização docente terem maior carga horária, com a consequente supressão das cadeiras gerais no seu plano de estudo.

O que pode ser registado como marco importante na centralização sobre a prática na formação de professores é, depois, adoção de um modelo de formação de professores de 7^a+2+1 ; ou seja, um modelo comportando dois anos de formação presencial na instituição de formação de professores e o outro nas práticas pedagógicas.

Em concreto, tendo em conta que um dos principais nós de estrangulamento do acesso às oportunidades educativas é a disponibilidade de professores, o modelo de 7^a+2+1 « procura realizar o curso em menos tempo presencial, isto é, em 2 anos, dedicando o 3º ano ao estágio, onde o estagiário responde por uma turma, reduzindo, deste modo, a necessidade de recrutamento de professores em formação » (INDE, 1998, p. 4/5).

Do que dissemos acima mostra uma preocupação do país quanto a necessidade de elevação da importância da prática na formação de professores. E esta importância continua a ser



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

privilegiada nos modelos de formação subsequentes, tais como os de, $10^a + 2$, $10^a + 1 + 1$ e os que ainda estão em vigor, nomeadamente o modelo de $10^a + 3$ e $10^a + 1$.

É sobre estes dois modelos de formação de professores que o nosso estudo empírico procurou apurar as explicações e o testemunho dos actores (formandos, formadores, professores acompanhantes e gestores de escolas) sobre a contribuição da prática na formação de professores.

E uma primeira análise dos dados relatados mostra que o modelo de formação de professores em Moçambique, tanto para o de $10^a + 3$, como o de $10^a + 1$ reflectem modelos de “**formação em alternância**” entre a teoria e prática, que faz com que a prática como componente curricular está integrada desde os primeiros momentos de ingresso do formando no IFP.

Trata-se de ver que a alternância em questão não é apenas em termos de espaços e/ou de momentos: o de teoria e o da prática. Vê-se uma alternância também em termos de possibilidades de integração entre teoria e prática, o que sugere também uma classificação do modelo de formação de professores moçambicanos de “integradora” entre a teoria e a prática.

Pelos depoimentos dos formadores, a lógica curricular está estabelecida que estes, enquanto trabalham com os formandos no IFP, devem fazer um vaí-vêm constante entre a teoria e a prática, de modo que possibilite ao formando uma visualização mental do contexto em que os saberes teóricos serão aplicados. Para tal, o uso recorrente de exemplos de situações concretas do trabalho do professor na sala de aula e/ou na escola e na comunidade deve ser adoptado como uma estratégia de mobilização da prática para o campo teórico. Ou seja, o que está em causa neste pensamento e prática dos formadores é a mobilização da reflexão crítica das situações práticas do ensino e da escola à luz dos pressupostos teóricos em estudo, fazendo com que a teoria a ser aprendida não se desligue nunca da prática;

Aliás, como dizem os formadores, pela mobilização da prática na abordagem dos pressupostos teóricos do ensino, da aprendizagem, da gestão escolar, etc, deve



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

permitir-se ao formando uma “análise reflexiva” em relação as situações educacionais vivenciadas na escola.

Assim, em situações de aprendizagem teórica os formandos são mobilizados para usar os pressupostos teóricos para levantamento de dados na escola que devem servir de análise reflexiva. Em concreto tem-se o exemplo de, ao tratar no IFP sobre a produção de meios de ensino-aprendizagem, estes devem ser feitos sempre com referência a um conteúdo específico a ser ensinado na escola primária e, depois, incluir ainda a possibilidade de simulação didática no IFP perante outros formandos que, nesse momento, fazem uma análise crítica a simulação feita pelo colega tendo como referência os saberes teóricos tanto aprendidos na disciplina ou no “modulo curricular” (ex: de didáticas específicas “ Ciências Sociais, Ciências Naturais, Língua Portuguesa,) em que tal meio didático foi produzido, bem como os saberes aprendidos noutras disciplinas/módulos constantes no currículo de formação de professores.

Na Metodologia de ensino de Português produzimos vários tipos de meios..lembro-me, por exemplo, do “mapa silábico”, do “alfabeto”, da “ sopa de letras”...na matemática também produzios figuras geométricas, paozinhos para contagem e muito mais...na disciplina de ofícios também produzem meios didáticos...estes meios não são apenas para produzir, precisamos de experimentá-los fazendo simulação com os colegas antes de ir para a escola e depois os outros podem te dar mais ideias..para melhorar os meios produzidos, para melhorar a forma de usá-los, como vai trabalhar com as crianças....(FORMAN 02)'

O que está em causa nesta análise dos colegas é o modelo de formação a partir da interpretação destes da situação pedagógica reflectida na actuação do formando que faz a simulação do meio didático por si desenvolvido, mas ao mesmo tempo percebe-se em todos os formandos entrevistados que essa análise permite: i) a verbalização do conteúdo de aprendizagem teórica que tenha sido feito pelos formandos, o que



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

permite uma maior consolidação do aprendizado pela via da repetição, da sua aplicação para a análise de uma situação concreta; ii) emissão de uma crítica, de retroalimentação, à acção desenvolvida pelo formando, desde o meio didático produzido até a atuação do formando na simulação, o que fornece *inputs* valiosos para a melhoria da prática do formando quer em termos de aperfeiçoamento do meio didático produzido, quer em termos da sua atuação pedagógica a partir dos meios didáticos produzidos no sentido de organização de uma situação didática favorável a aprendizagem.

De facto, os formadores e os formandos dão-nos conta que são várias as vezes que os formandos melhoram os seus materiais: “ sim, com a crítica dos colegas, os formandos melhoram os materiais produzidos, eles aprendem mais, aperfeiçoam estes materiais.....colocam-os mesmo em condições para serem usados na sala de aula numa escola primária” (FORM 7).

O que traduz este facto é que a aprendizagem, nestes moldes, é enriquecida pela participação de muitos, para além do formador, o que ganha uma abordagem de ensino-aprendizagem ativo, participativo, favorecendo, nos formandos, a construção do conhecimento, a visualização do aprendizado em termos das condições de sua aplicabilidade no trabalho docente na escola. Dessa forma, o formando compreende, a partida, o significado do que se aprende para o seu trabalho futuro como professor na escola primária e, antes disso, na fase seguinte de prática que deve acontecer na escola.

Até este nível, evidencia-se que a prática realizada favorece no formando a construção de uma análise reflexiva sobre a sua prática e dos outros colegas e, sobretudo, a produção de meios de ensino-aprendizagem. Tais competências, pelo que nos foi dado a conhecer, continuam a ser estimuladas em todo o processo formativo da prática. Por exemplo, quanto a produção de meios de ensino-aprendizagem, percebe-se que: “os formandos devem produzir os meios de ensino-aprendizagem, em princípio, para todas as aulas simuladas e para as que vai realizar, de facto, nas escolas onde deve realizar a prática” (FORM 02).



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Tais meios produzidos, para além dos mencionados anteriormente, os formandos destacam, por exemplo, a produção, na base de materiais locais de baixo custo, tal como dizem os seguintes formandos:

Nós produzíamos o relógio, plantas, quadro de silábicas na base de cartão...a criança podia tirar as letras para produzir frases....podíamos usar arroz, feijão...para produzir letras usando também a cola (FORM 07)

Nas Metodologia de Ciências Naturais, já tivemos a prática de produzir o aparelho reprodutor,...aqueles órgãos ai para aulas de ciências naturais....produzíamos tantos meios que ficavam numa sala lá no IFP que até, depois, eram oferecidos as escolas (FORMAN 02)

Usava-se o barro para termos cubos, e quase todas as figuras geométricas que precisamos usar para ensinar na escola primária (FORMAN 14).

A avaliação dos depoimentos apresentados pelos formandos, bem como pelos formadores mostra que a produção de meios de ensino-aprendizagem constitui uma actividade curricular importante da prática na formação de professores em todos os IFP nos quais se tem representação da amostra deste estudo. Em consequência disso, compreende-se que a prática tem tido uma contribuição fundamental para a formação de professores no que diz respeito ao desenvolvimento da competência de produção de meios de ensino-aprendizagem.

Tudo que fizemos na prática me ajuda no meu dia-à-dia como professor. Quando conclui o curso, fui para uma escola, deram-me o programa...e depois dei-me conta que a escola não dispunha de meios de ensino-aprendizagem para eu ensinar os meus alunos a ler e escrever, para ensinar coisas básicas....então, eu disse, sim...aqui eu tenho que me aplicar...tinha já muita prática de produzir meios de ensino para várias disciplinas e conteúdos do ensino primário. Então eu disse: vou produzir os meus meios que preciso para eu..Eu tinha ainda muita energia, muito desejo de fazer coisas boas com meus alunos....queria ser um bom professor e logo vi que não podia trabalhar sem os meios de ensino. (REG 05)



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Evidentemente, a prática para este recém-graduado, como é reconhecido por muitos outros formandos, ao desenvolver a competência nos formandos para a produção de meios de ensino-aprendizagem desenvolvem igualmente uma visão pedagógica dos formandos segundo a qual o ensino deve ser apoiado de meios de ensino-aprendizagem susceptíveis de garantir um ensino participativo nas escolas primárias, capaz de mobilizar a actividade dos alunos em processo de aprendizagem e a visualização do que aprende, tornando as condições de ensino favoráveis para um ensino concreto e promotora de uma aprendizagem significativa nos alunos.

De facto, desde o começo da formação no IFP os formandos tomam consciência das dificuldades que as escolas do país dispõem em termos de carências de meios de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo que as políticas de educação apontam para a necessidade de melhoria da qualidade de ensino. E assim a produção dos meios de ensino-aprendizagem permite que o modelo de formação de professores que se faz tenha um alinhamento com as condições reais em que o futuro professor vai trabalhar, que apelam para a necessidade de uma maior criatividade do professor em termos de produção e uso de meios de ensino-aprendizagem a partir de recursos locais e de baixo custo.

Como ficou evidente, a produção de materiais didácticos acontece na fase inicial de prática, aquela que acontece no IFP, mas também na seguinte, ou seja, da fase da prática na escola. Nesta segunda fase a prática compreende três submomentos principais, nomeadamente: **i) Ambientação; ii) Observação/Assistência de Aulas; e iii) Leccionação.**

Na fase de ambientação os formandos dedicam-se ao estudo dos documentos, o que permite ao formando familiar-se com a organização do arquivo da escola, a conservação do mesmo, os documentos nele existentes e a forma como o mesmo é utilizado nos diferentes sectores (ex: pedagógico e administrativo). Por essa via, o formando tem a oportunidade de discutir com os professores e gestores da escola, incluindo com alunos e com membros do Conselho da Escola o uso da legislação escolar e a contribuição que a mesma pode ter para o melhoramento da organização e do funcionamento da escola.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

E isso é tão importante porque permite ao formando familiarizar-se com a legislação que, enquanto professor, deverá usá-la no seu cotidiano, incluindo instrumentos tais como a caderneta do aluno, pautas, planos de lição, plano quinzenal, horários, plano de atividades da escola, plano de desenvolvimento da escola, ficha de aproveitamento pedagógico, mapa de efectividade dos professores, livro de ponto, livro de reclamações e sugestões, etc.

Feito isso, o formando tem uma ideia das suas obrigações administrativas enquanto professor e desenvolve uma visão sobre os instrumentos de base que orientam a gestão da escola, o que ele aprofunda quando, nesta mesma fase, também faz a observação da escola em termos físicos e pode, ainda, entrevistar os membros da comunidade escolar (ex: pais, membros do conselho da escola) sobre o funcionamento da escola, os seus desafios (ex: em termos de acesso e melhoria da qualidade da aprendizagem) e as propostas locais adequadas para o melhor funcionamento da escola.

Trata-se, pois, de pensar que nesta fase o formando, através da prática, e combinando diferentes instrumentos de recolha de dados (observação, análise de documentos de entrevistas) pode recolher e sistematizar um conjunto de dados que o permitem, de facto, ter um conhecimento sobre a comunidade e a escola. No caso da comunidade pode, o formando, inteirar-se sobre as tradições/valores culturais que têm relevância para a escolarização ao nível local, as práticas em termos de atividades económicas, os níveis de escolarização de crianças, jovens e adultos na comunidade, etc, enquanto que, da parte da escola, o formando pode ter oportunidade de ter dados que lhe permitem analisar a sua organização administrativa e pedagógica, a maneira de relacionar-se com a comunidade, os problemas que enfrenta... e os mecanismos existentes para uma “regulação ao nível local” das políticas, de modo a traduzi-los em práticas favoráveis ao sucesso organizacional da escola e, sobretudo, da aprendizagem dos alunos.

Esse entendimento é mais evidente se considerarmos que o estudante praticante, nesta mesma fase têm a obrigação de produzir um “relatório reflexivo” que deve apresentar ao IFP para efeitos de avaliação. Quer dizer, o formando olha, já nesta fase, a escola a partir de uma perspectiva crítica, agindo como entidade autorizada para construir protótipos de soluções que contribuam para o ambiente da aprendizagem. O formando é integrado na escola como sujeito capaz de gerar ideias inovadoras, o que lhe permite iniciar a ter uma perspectiva de identidade profissional que assume os problemas da escola como parte do seu objeto de trabalho para o incremento de medidas que favoreçam a qualidade do ambiente institucional da escola para uma melhor aprendizagem dos alunos.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Olha, durante as práticas eu já estive numa escola em que no meio dela tinha um caminho. Era uma escola em que algumas turmas estudavam por baixo de árvores. Eu observei a situação. Vi que pessoas da comunidade passavam mesmo nesse caminho, ...na escola...em plena aula..E quando passavam pessoas, ...os alunos tinham tendência de ficar distraídos, os professores também...Ví aquela situação..conversei com os alunos, com professores...e todos não gostavam....e o presidente do Conselho de Escola também não gostava...eu falei com ele: será que a comunidade pode fazer uma vedação para escola com paus..ele concordou...o director também concordou...Daí mesmo então os meninos foram ditos para cada um levar para a escola uma estaca...a comunidade colaborou, os alunos também (FORMAN 04)

O que fazemos na prática? Na escola, primeiro é a observação da escola: estruturação da escola, os aspectos físicos da escola, a vedação, os recursos de que dispõe, as carteiras, as cadeiras.....e depois fazia análise dessa observação do aspecto físico... Por exemplo na escola em que fiz a prática não tinha vedação, então no meu relatório reflexivo propus que a escola devia trabalhar com a comunidade para colocar o murro na escola, sensibilizar os pais/encarregados de educação...para que os membros da comunidade não passem pela escola (FORMAN 10)

Como se depreende, a atuação do formando na fase de “ambientação” constitui-se em recurso proveitoso para a transformação da escola e, ao mesmo tempo, relevância dessa prática para o formando reafirmar a compreensão que teve, na fase de aprendizagem teórica no IFP, sobre os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem (Aluno, Professor, Funcionários Administrativos, Gestores, Pais/Encarregados de Educação e a Comunidade). E como disse o formando acima citado, esta intervenção foi mercê ao saber teórico aprendido no IFP, mas também consubstanciou-se na possibilidade de praticar a liderar processos na escola com vista a sua transformação positiva.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Eu sempre ouvia o formador dizer, como professor, temos que liderar processos para a qualidade. Temos que construir escolas de qualidade, temos que liderar mudanças...então, quando tive oportunidade naquela escola, eu apliquei o que sabia a partir das aulas de Organização e Gestão Escolar (FORMAN 04)

Este caso de formando “FORMAN 04” se bem que fica aqui registado, convém ainda salientar que todos os formandos em práticas pedagógicas e/ou estágio pedagógico devem produzir relatórios reflexivos sobre a situação da escola em que tenha realizado práticas, o que vale dizer dizer que todos eles, nos seus relatórios, não apenas fazem constar as constatações, as observações, sobre as escolas, mas também sugestões construídas nessa visão de desenvolvimento de mudanças susceptíveis de incrementar o melhoramento do funcionamento da escola.

Ao que se constata, pela prática na escola, o formando, na fase de ambientação é capaz de problematizar a situação que observa na escola, formular questionamento e problematização do que se vivencia e, desta forma, iniciar um processo de investigação, quer por via de análise de documentos, como de entrevistas, para esclarecer tal situação e, sobretudo, encontrar modelos práticos de lidar com a situação em proveito da melhoria do ambiente educacional.

Quer dizer, o formando em prática, partindo de uma problemática vivenciada (ex: inexistência de vedação na escola, ocorrência de distâncias de alunos, manifestação de indisciplina nos alunos, escassez de recursos didáticos na escola, deficiente saneamento do meio escolar, etc) , pode produzir, isto é, imaginar e enunciar uma série de perguntas e de hipóteses que constituem a faceta desse um problema. Por esse facto, o interessante é não apenas do formando participar na solução de problemas, mas também o facto deste “expressar suas representações, colocar-se perguntas, organizar as perguntas, fazer hipóteses explicativas” ...que constituem já um saber fazer em acção e uma competência importante para a profissionalização do professor, na medida em que esta compreende também a capacidade de análise reflexiva sobre as situações e o cotidiano da escola e da sala de aulas.

A expectativa, nesse sentido, é que, a partir da prática, os formandos estejam sendo formados para servirem como sujeitos participantes na gestão ao nível das escolas em que vierem a ser afectos como futuros professores, constituindo-se não apenas como contempladores de problemas institucionais.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Em termos concretos, esta situação evidencia que na formação inicial de professores, deve acentuar-se a importância da Instituição de Formação de Professores, cuja responsabilidade vê-se pelo currículo existente, tempo de formação, qualificação dos formadores, modelo pedagógico de ensino (formação), recursos disponíveis para a formação, gestão institucional..., mas está claro também que as práticas “permitem a articulação teoria/prática, focalizam a (des) construção que é ser-se professor e proporcionam a investigação de situações de aprendizagem *in situ*” (Formosino, Machado e Mesquita, 2015:32), o que favorece a inteligibilidade das situações vivenciadas na escola, o seu enquadramento crítico nos paradigmas teóricos aprendidos pelos formandos e o desenvolvimento de modelos conceituais de ação fundamentada na ciência.

Vai nessa lógica o depoimento de uma formanda que revela que, “certa vez, tivemos (no instituto) uma discussão na sala de aula sobre “*como ensinaria uma criança a pegar o lapis*”? Discutimos isso em teoria, ficamos com ideia de várias técnicas...mas quando fomos a escola vimos, de facto, o que funciona e o que não funciona...porque aí encontramos alunos que sentam no chão, alunos que têm carteiras, alunos um pouco maiores e outros que são muito crianças...então, aí na prática é que você pode ver melhor o que funciona, de facto... Aí você vê alunos que já estiverem na creche, na pré-primária...e outros estão a vir diretamente de casa para a escola pela primeira vez...mesmo para sentar e ficar atento...ishii...não conseguem” (FORMAN 7).

Este episódio mostra que, por via da prática os formandos constroem, pouco a pouco, conceitos, esquemas de pensamento e de ação pedagógica a partir da análise dos fatos inevitavelmente singulares que eles vivenciam na escola, discutem com os professores, gestores, alunos e todos os membros da comunidade escolar, o que propicia a confrontação da teoria com a prática, a reflexão fundamentada sobre a prática a partir da teoria aprendida no IFP e a confirmação da utilidade prática da teoria para compreensão e explicação de situações, bem como o mapeamento de hipóteses adequadas para a solução dos problemas, das questões que o formando se coloca ao deparar-se com a realidade concreta e singular da escola na qual realiza a prática.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Na **fase de observação/assistência de aulas**, as actividades iniciadas na fase anterior não são interrompidas. Aliás, é preciso entender que estas fases de práticas enunciadas constituem um *continuum* que faz a “prática” como uma fase de formação para a docencia e que se integra na fase de formação teórica que se realiza essencialmente no IFP.

O que é particular nesta fase é “Ver o ambiente da sala de aula....ver as coisas no concreto...ver como se administra uma sala, como colocar regras para os alunos, como incentivar todos os alunos participarem na aula, controlar o tempo” (FORMAN 03). É, em concreto, dar ao formando a possibilidade de ter um professor experiente, actuando em situação real, numa sala de aula concreta, com alunos reais e em condições particulares.

Portanto, os formandos, na fase de assistência de aulas, são distribuídos por diferentes professores da escola, dois a dois, em princípio. E com estes professores da escola, os formandos em prática podem observar o desempenho do professor diante dos alunos, comportando todo ciclo docente, isto é, a planificação, a dinâmica das aulas e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

O que está em causa nesta fase é que o formando praticante pode começar por observar o plano de aulas do professor e fazer análise crítica do mesmo.

No IFP fizemos muitos exercícios de planificar aulas....analisamos estes planos, fizemos simulação de aulas a partir destes planos. Em todas as disciplinas de metodologias de ensino tivemos que planificar e simular aulas...de português, de ciências naturais, de ciências sociais, de matemática, de educação física...então, quando fomos para a prática tive muita curiosidade de ver o plano real de um professor...ver como ele implementa este plano na sala de aula com alunos reais, o cumprimento deste plano (FORMAN 07).



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Um aspecto pelo qual esta observação de aulas se faz relevante para formandos em prática é o reconhecimento dos formandos de que, primeiro, “me certifiquei se a forma como planejamos as aulas no instituto é a mesma como planejam os professores na escola” (FORMAN 09) e “ví algumas diferenças no que eu poderia fazer, questionei o professor,...discutimos e coloquei também minhas propostas” (FORMAN 03).

Quando os formandos se referem desta análise e questionamento em relação ao plano de aulas produzido pelos professores, bem como em relação a lecionação da aula a partir do plano de aula em análise, nota-se que os mesmos se recorrem das aprendizagens efectuadas no IFP em diferentes disciplinas (desde pedagogia, psicologia, didáticas e/ou metodologias de ensino, etc), o que sugere uma visão integradora do conhecimento por parte destes formandos, uma perspectiva de ensino baseado em competências uma vez que, nesta situação, não são os conhecimentos isolados que estão em questão, mas sim a mobilização dos mesmos para a reflexão sobre casos particulares. Mais ainda, a formação se centra sobre atividades, tarefas, problemas...que requerem a mobilização de diversos saberes para sua interpretação, bem como para atuação de sucesso diante das situações sobre as quais emergem tais problemas. E, como diz Deneyer et all (2007, p. 50), a aplicação de uma competência pressupõe a mobilização de conhecimentos conceptuais, mas também de fatos.

A observação/assistência de aulas pelos formandos, neste sentido, permite ao formando manter contato com a realidade da turma: “compreendemos melhor como o professor trabalha com os alunos. Como apoia os mais fracos, os que têm mais dificuldades, como o professor corrige os trabalhos dos estudantes, como se relaciona com os alunos, como falar com eles...é sempre importante ver o professor caminhando pela sala, apoiando este e aquele aluno” (FORMAN 03)..e, da minha parte, “ví como os alunos se comportam, como eles realizam as tarefas, como acompanham a explicação do professor...eles não são mesmo iguais, precisam de um tratamento diversificado, da atenção do professor” (FORMAN 01).

Com base no depoimentos destes formandos, vale lembrar um formador que, na sua visão, a fase de observação de aula surge oportuna antes do formando começar



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

mesmo a leccionar porque permite-lhe ter o exemplo de alguém que já é experiente a trabalhar com uma turma concreta, o que permite acreditar que, numa certa fase de aprendizagem de um ofício, R. Bourdoncle (1994 apud LANG, 1999, p. 156) nos dá uma melhor ilustração da situação quando afirma que um capital experiencial não se diz, ele se mostra: a pessoa experimentada divide a dobrar as situações práticas de formação, adaptando o trabalho e indicando como proceder. A experiência é então fonte de conhecimento e de formação.

Mas no contexto em que se realiza a prática para os formandos dos IFP em Moçambique, a observação de aulas dos professores experimentados não trata apenas, da parte dos formandos, de ver e procurar imitar esse professor. Trata-se também de analisar, refletir e fazer uma análise crítica das aulas observadas, dos planos de aulas e dos testes produzidos pelos professores experimentados. E um momento particular para essa análise crítica do trabalho dos professores experimentados é o que se reserva sempre após o término de cada aula.

O professor acompanhante deve sempre reservar, pelo menos, 30 minutos depois das aulas para análise destas aulas imediatamente após a sua realização. O formando deve aproveitar este momento para apresentar sua apreciação em relação a aula observada...e, aí, vemos que os formandos aproveitam então ver se o que eles sabem pela teoria o professor aplica..será que divide o quadro antes de começar a escrever, coloca a data e sumário previamente, faz registo das presenças, usa meios de ensino-aprendizagem, faz síntese na aula, encoraja os alunos tímidos, corrige o TPC, tem uma voz audível em toda a sala, circula convenientemente na sala de aula, controla e mantém os alunos atentos durante toda a aula, etc...(FORM 03)

Na verdade, o formando observa a aula utilizando uma pauta de referenciais teóricos que lhe permitem mapear um conjunto de indicadores de análise das aulas. E como são, normalmente, entre dois a três formandos que observam um mesmo professor experiente, o momento de análise conjunta das aulas é enriquecido pelas contribuições de diferentes



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

agentes observadores da aula, o que favorece uma análise da aula a partir de uma multiplicidade de perspectivas dos formandos, mas todas, em princípio, fundamentadas nas abordagens teóricas aprendidas nas aulas no IFP.

Graças a análise crítica e, portanto, a análise reflexiva dos formandos em relação às aulas observadas, os formandos contribuem para fornecer ao professor elementos de análise crítica e auto-avaliação das suas próprias aulas: “olha, nossos estudantes como estão ainda com muitas teorias, quando observam aulas de um professor, colocam muitas questões e o professor acaba também aprendendo, ele actualiza-se...e como os formandos têm tendência de avaliar a aula assistida, de dizer também as coisas boas e o que devia ser melhorado, vê-se que os professores acabam também se preocupando em actualizar-se mais em termos pedagógicos...eles devem prepara-se mesmo, senão os formandos vão expôr suas fraquezas....e, sinceramente, ninguém gostaria de ter suas fraquezas expostas por um formando, alguém que ainda está em formação” (FORM 08).

Como ilustra o depoimento deste formador (FORM 08), a riqueza da prática de observação das aulas pelos formandos é potenciada pelo modelo da prática que privilegia a aprendizagem em equipa, constituindo “mini-comunidades” de aprendizagem colegial constituídas pelos formandos, professor experiente e formador, uma vez que este último também é suposto que faça parte das equipas de observação das aulas pelos formandos, mas o que não têm acontecido com regularidade devido a limitações destes fazerem-se aos campos de práticas dos formandos com regularidade desejada.

Portanto, as práticas fomentam, desde o início, este sentimento de que a aprendizagem profissional não é e nem deve ser por mecanismos solitários, os professores precisam de analisar em conjunto suas atuações e delas produzirem novas abordagens conceptuais e práticas para o ensino em situações concretas da vida escolar.

Sim, deu para aprender a trabalhar em conjunto, sempre estivemos dois a dois, discutia com o colega a aula observada...podíamos discutir na escola e até mesmo no instituto...viamos o professor que assistimos juntos como caso para nos colocarmos no lugar dele, avaliar o que ele faz na sala com os alunos....compreender o que deve ser feito e o que não deve ser feito na sala de aula...é isso que ajuda a prática (FORMAN 06)



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Em relação a fase de observação de aulas, importa sublinhar também que os formandos têm no professor experiente, no professor da escola primária, uma espécie de tutor, que deve explicar, fundamentar, as suas práticas diante dos alunos e na escola em geral. Como diz um formador, no fase de observação de aulas, “o formando deve aproveitar-se do professor para saber o porque deste e daquela forma de ser, de estar e de fazer do professor” (FORM 01)..” ele deve ver a razoabilidade das práticas do professor e se não compreende, têm ai o professor para esclarecê-lo” (FORM 04).

Pode assim dizer - se que, pela práticas, o que se passa é uma aprendizagem a partir do “terreno”, do “espaço”, de realização da atividade profissional do professor, permitindo a fixação de rotinas, de tradições escolares e das práticas dos professores em atividade concreta numa escola, de modo que, quando o formando assumir no futuro a função de professor ter prototipos de análise iniciais em vista ao desenvolvimento da sua atividade como professor.

Para finalizar, vale notar que, como a fase de práticas de observação das aulas ocorre durante todo o primeiro trimestre, ele observa inclusive as actividades co-curriculares a serem realizadas pelos alunos (ex: actividades de produção, actividades de limpeza da escola que podem ocorrer aos sábados), mas também deve observar o momento da formatura e entoação do hino pelos alunos...notando e analisando as responsabilidades de todos os atores do processo educativo, o enquadramento destas responsabilidades na missão educativa da escola, etc. Inclusive, o formando acampanha, no fim do primeiro trimestre, o formador no momento de apresentação do aproveitamento pedagógico da turma aos pais/encarregados da educação dos alunos da turma em que efectuou a assistência das aulas.

Quanto a fase de leccionação de aulas, o processo de acompanhamento do formando pelo professor experiente, pelo colega da equipe e pelo formador deve continuar, o que sugere, em nossa opinião, que desta forma o sistema de formação toma a forma de “mentoria”, de coaching, no qual se tem alguém de proximidade com quem o formando trabalha em conjunto para discutir, tirar dúvida e dá maior confiança ao formando que está realizando a prática.

Nesta fase, em concreto, depois de todas as discussões havidas anteriormente sobre o processo de ensino-aprendizagem no instituto, bem como na escola, envolvendo diversos atores (colegas, formadores, professores experientes, gestores e membros da



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

comunidade), depois de terem tido oportunidade para simular aulas, depois de compreender o funcionamento e organização da escola e, mais ainda, depois de terem experimentado a produção de instrumentos de trabalho prático na escola, tais como os planos de aula, os enunciados de avaliação de alunos (testes), etc, então o formando fica já com a responsabilidade de lecionar para uma turma concreta

Durante este processo de lecionação das aulas, crê-se que o formando apresente, previamente, o seu plano de aula ao formador e ao professor da respectiva turma, os quais devem analisar criticamente o plano do formando e apoiar o formando na melhoria do mesmo antes da aula a ser dada. Está, neste sentido, em causa não apenas a precaução para a apresentação do plano de aula que corresponda aos princípios e/ou exigências da sua elaboração, mas também a continuidade do processo de aprendizagem aos pares.

Pelo que se constata nas falas dos formandos, quando esta análise prévia do seu plano de lição é feita com regularidade, dá confiança no formando em relação ao seu desempenho. Também eleva a responsabilidade do formando que deve esforçar-se para apresentar um plano de lição a ser avaliado positivamente pelo professor e pelo formador.

É verdade, quando te dizem...heim...teu plano está bom, já pode ir dar a aula, você vai mais seguro, dizia o formando “FORMAN 5” e esta segurança é tão importante na medida em que as lecionação das aulas pelo formando durante as práticas deve, em princípio, realizar sob acompanhamento e assistência regular do outro colega do formando, do professor responsável da turma, do formador e, nalgumas vezes, da supervisão dos gestores da escola e/ou de outros agentes da administração do sistema escolar dentro do cumprimento rotineio de monitoria do funcionamento das escolas e, em especial, do decorrer das aulas.

No que se pode depreender das falas dos formandos, bem como dos formadores, emerge a ideia de que com estas práticas de lecionação das aulas, o estudante desenvolve, primeiro, certa segurança de poder estar diante de alunos, numa sala de aulas. O formando treina-se nesse aspecto.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Sabe, no começo os formandos ficam todos com medo...ansiosos, como vai ser a minha primeira aula...uns saem-se muito bem, outros ficam nervosos..e não conseguem mesmo manter disciplina na sala de aula...mostram falta de autoridade na sala (FORM 04)

Como poderia ser de imaginar, o medo, a ansiedade, o nervosismo...podem surgir no princípio de carreira de um sujeito, e nada nos parece estranho que assim esteja a acontecer com os formandos que vão para as práticas no âmbito de formação inicial de professores em Moçambique. Mas o que este cenário tem de interesse é que estes formandos declaram que depois superam estes estados adversos, aperfeiçoam a elaboração dos planos de aula, desenvolvem competências comunicacionais na sala de aula, o uso de estratégias metodológicas.....e todas que se prezem necessárias para a orientação do processo de ensino-aprendizagem

Sim, com a prática na fase de lecionação, o formando deve fazer mesmo tudo que faz um professor, tudo que ele deve fazer quando tiver a responsabilidade por uma turma.. Até é aconselhável que seja o formando a elaborar as provas para os alunos, a corrigi-los, claro, sempre com o acompanhamento do professor responsável pela turma (FORM 06).

Ao proceder desta forma, os dados recolhidos mostram que o formando desenvolve, de facto, a identidade profissional do professor, aquela identidade traduzida a partir de boas práticas, uma vez que tudo que faz é objeto de análise e de reflexão conjunta com o colega acompanhante, com o professor experiente e, se possível, com o formador.

E por via da sua responsabilidade por uma turma, o formando deve estar em altura de aplicar todos os documentos normativos estudados nas fases anteriores da prática, deve participar ativamente na organização e funcionamento da escola, deve ineragir com os pais/encarregados de educação.. E, mais ainda, por intermédio da prática, o formando reúne uma série de planos de ensino modelos que poderá utilizá-los como



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

referência no começo da sua carreira, uma vez que todos estes, depois de analisados e corrigidos pelos professores e pelos formadores, ele usa-os para as suas aulas e os conserva consigo como sua propriedade pessoal.

6. Limitações da realização da prática na formação de Professores em Moçambique

Em toda análise sobre os depoimentos dos sujeitos entrevistados quanto a contribuição da prática na formação dos professores evidenciam-se ideias que fazem crer que, em termos do interesse da política curricular na formação de professores em Moçambique, insiste-se sobre um modelo de formação de professores que sejam “um profissional reflexivo, capaz de analisar suas práticas, de resolver problemas, de avaliar suas estratégias” (Altet, 1994, p. 26). A ser assim, fica evidente o esforço do sistema educacional moçambicano de aliar a formação de professores ao essencial da política da educação deste país, particularmente em termos de expansão do acesso escolar e da melhoria da qualidade da educação.

Entretanto, a realização de práticas na formação de professores em Moçambique é sujeita a muitas limitações que, de certa forma, reduzem a extensão da sua contribuição no desenvolvimento integral e integrado de competências dos formandos para a profissão docente.

No caso particular do modelo de 10^a +1, existe um consenso generalizado entre os formadores e formandos, incluindo graduados deste modelo de formação de que o tempo reservado à práticas (cerca de três meses) é demasiado reduzido, de tal modo que um formando sentenciou nos seguintes termos:

O tempo foi de práticas foi muito curto. Primeiro era só ver o professor como dar aulas, depois dei aula...no começo foi com medo...mas depois fui ganhando alguma confiança...mas o tempo foi muito pouco e, principalmente, temos o direito de trabalhar com um único professor...e quando fui a escola como professor comecei com uma 5^a classe. Vamos dois a dois...e nas 4^a feiras apenas...então, numa semana dava aulas um e noutra semana o outro colega (FORMAN 9).



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

A fala deste formando, bem como de outros entrevistados faz notar que devido a limitação de tempo de realização de práticas, as fases e, sobretudo, as atividades programadas para serem realizadas pelos formandos nas práticas são conduzidas sem a devida profundidade necessária. Quer dizer, está-se numa situação em que, por exemplo, os formandos referem que precisariam de ter mais tempo de preparação no IFP para conhecer a natureza das suas responsabilidades durante as práticas na escola. Esse conhecer de responsabilidades implicaria, igualmente, o aprofundamento dos documentos normativos sobre o funcionamento da escola, a elaboração de planos de aulas, por exemplo, o que faz crer que a ida dos formandos para a escola de práticas ocorre enquanto estes não estão devidamente treinados para a tarefa docente, mesmo que seja em fase de iniciantes.

Diante deste problema, os formadores entrevistados reconhecem que os formandos acabam revelando dificuldades de desempenho pedagógico, o que faz com que os benefícios da prática na escola sejam menos significativos, sobretudo quando è este facto se associa o que os formadores nem sempre terem disponibilidade para acompanhar os formandos nas respectivas escolas de práticas.

Mais do que formadores que não acompanham os formandos, também existem relatos de professores acompanhantes que “ só fazem o seu papel de nos colocarem na sala de aulas e nos deixam sozinhos...e ninguém está lá para nos corrigir” (FORMAN 5), fazendo com que “..quando o professor saia, eu continuava a dar a minha aula..e ai não tinha quem pudesse dar uma observação, um acompanhamento da prática.... O professor saia para estar no pátio da escola a conversar com outros colegas...ou mesmo saia para fora da escola” (FORMAN 7).

Pelo que se percebe, a ocorrência destas situações de ausências dos formadores e formandos no acompanhamento dos formandos durante as práticas é tanto no modelo de formação de professores de 10^a +1, bem como no modelo de 10^a +3. No caso dos formadores, alguns factores contribuem para este cenário, nomeadamente:



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

- Falta de transporte que possibilite os formadores deslocarem-se para diferentes escolas adotadas como locais de práticas pelo IFP e nos quais estão escalados formandos indicados para serem acompanhados por um certo formador. De facto, na fase de práticas os formandos são subdivididos por formadores que ficam com a responsabilidade de supervisão da actividade de um certo número de formandos, os quais estão distribuídos por diferentes escolas. Assim, quanto mais estas escolas ficam distantes uma da outra, o impacto da falta de transporte eleva o encorajamento para os formadores não se fizerem presentes no devido acompanhamento aos seus formandos em fase d prática;
- Excesso de carga horária dos formadores, dado que, em todos os casos, estes continuam, a par da orientação/accompanhamento das práticas, indicados para lecionarem determinadas disciplinas/módulos no IFP para outras turmas. Eis porque um formando dizia “meu formador, durante as práticas somente veu na escola umas duas vezes...no resto do tempo ele só telefonava para saber como vai o meu trabalho, ele não tinha tempo de nos visitar nas escolas de práticas” (FORMAN 10).

Face ao acima exposto, é de pensar que a tradução do plano curricular, como intenção pedagógica, tem realização duvidosa ao nível das IFP e, principalmente, das escolas de práticas, o que acontece para os formandos dos dois modelos de formação de professores em análise. Trata-se de situações limitantes do contexto de implementação do currículo de formação de professores que são entendidas como desfavoráveis à realização de práticas pelos formandos em moldes de intensa colaboração entre formadores-formandos-professores acompanhantes.

Do que se percebe, estas situações limitantes focalizam-se na ordem do currículo (pouco tempo para as práticas, falta de clareza de tarefas dos actores envolvidos nas práticas, incompreensão do papel da totalidade das “rotinas” que deveriam ser realizadas nas práticas, etc), bem como uma suposta impreparação dos professores acompanhantes para as tarefas a realizar no apoio aos formandos durante as práticas e, implicitamente, auto-desresponsabilização dos professores no acompanhamento da spráticas que as entendem como não fazendo parte do descritivo das suas obrigações



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

profissionais e/ou como uma ocupação da qual têm pouco reconhecimento das recompensas que a actividade traz para eles em termos de incentivo na carreira profissional ou em termos remuneratórios.

O que está em causa é sentido que os professores acompanhantes têm em relação ao valor formativo das práticas para os formandos dos IFPs, mas também o lugar que eles mesmos encontram no panorama de organização pedagógica da acção de formação de professores: parece-nos óbvio que esse lugar é de subestimação, de pensar que “fazendo ou não” acompanhamento aos formandos pouco altera no resultado formativo das práticas e, sobretudo, do posicionamento deles nas suas carreiras profissionais.

Devido a este entendimento, surge oportuno crer no que um formador dizia:

“ nós precisávamos de ter mais momentos de encontro entre o IFP e as escolas, os professores acompanhantes de práticas precisam de ser formados...eles devem compreender o sentido de práticas na formação e professores tal como também compreendemos para termos deles maior colaboração....veja que eles são dados formandos para acompanhá-los, e alguns deles têm dificuldades didáticas e metodológicas, têm problemas de lidar com a diversidade de alunos na sala de aulas, de avaliar numa perspectiva formativa,...quer dizer, de realizar um ensino significativo...eles não têm mesmo confiança em si mesmos” (FORM 3), o que remete a pensar que estes professores têm limitações em termos de aceitação do papel a realizar no acompanhamento de práticas, assim como não estão em melhores condições quanto à competências docentes para servirem de exemplo para os formandos, para servirem de elementos de recurso prático e intelectual na análise das aulas dadas pelos formandos durante as práticas.

O espírito recorrente desta preocupação manifestada quanto a atuação de alguns professores acompanhantes levanta as limitações que os IFP têm de organizar



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

também momentos de avaliação das práticas, com envolvimento dos professores acompanhantes, gestores das escolas de práticas e representantes dos órgãos da administração local do sistema nacional da educação e, no caso em apreço, de representantes dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia da região onde se localizam as escolas em que os formandos realizam e/ou devem realizar as práticas.

Porque percebe-se que na ausência deste tipo de momentos perde-se a oportunidade de, num certo ano, “sabermos o que correu bem, o que precisamos melhorar...que recursos precisamos mobilizar” (FORM 6), “saber o que cada um fez bem, o que poderia melhorar, que tarefas foram realizadas, que resultados obtivemos e os que devíamos obter mais” (FORM 3), ao nível das escolas, das Instituições de Formação de Professores e dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia quanto a planificação, organização, realização e avaliação das práticas nesse ciclo do ano em análise para melhor planificação do ciclo seguinte.

A este propósito, sem este tipo de encontros, existe o sentimento de que os elementos envolvidos nas práticas têm um nível de coordenação que precisa ser aprimorado para que se atinja o carácter de uma equipa funcional e orientada para determinados resultados a serem monitorados por ambos, sobretudo pela parte das escolas, do IFP e dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia. E, assim, ultrapassarem, por exemplo, situações do tipo em que se descreve que, mesmo sem os professores acompanhantes estarem presentes na aula a assistir o formando praticante, “eles davam nota,...era uma nota qualquer,...aquela coisa de dar nota para não nos prejudicar...mas, de certeza, não posso dizer que reflete mesmo aquilo que eu fiz na sala de aulas...eles dão mesmo uma nota naquela coisa da praxe, de formalismo..de não sei o quê..e nós deixamos de reclamar porque, naquele momento, você quer apenas ter uma nota para passar e poder graduar” (FORMAN 7).

O agir do professor descrito pelo FORMAN 7 indicia um incumprimento de obrigação profissional por parte deste, o qual tem vínculo laboral numa certa escola, a qual tem equipa de gestão que, em princípio, tem muito mais responsabilidade em



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

termos de mobilização do professor para um correcto agir profissional, quer diante de tarefas indicadas por iniciativa da própria escola, quer diante de tarefas que a escola tenha que assumir por conta de compromissos com outras instituições, neste caso em particular pelo compromisso que tem de prestar apoio na formação de professores. Portanto, é suposto que, no lugar do IFP, é da competência da escola também de sancionar tipos de professores desta natureza, que não dão seguimento as suas responsabilidade no acompanhamento dos estudantes praticantes, sob pena de, deixada a situação prevalecer, põe-se em causa não apenas o princípio de colaboração inter institucional de entidades do mesmo sistema nacional de educação, mas mais grave ainda é a consequente perda da possibilidade dos formandos aproveitarem-se conveniente das práticas durante a fase de formação.

Pelo que se pode constar, existem professores e/ou escolas que sempre têm tendência de prestarem pouco acompanhamento aos formandos nas práticas: “tem uma escola que sabemos que pouco faz para assistir nossos formandos nas práticas,deixam os formandos sozinhos...os professores fazem como se dissessem, agora chegaram formandos do IFP para me substituírem nas aulas e eu posso faltar normalmente” (FORM 8), “eles faltam e deixam nos sozinhos, damos as aulas, avaliamos os alunos...ou quando eles aplicam testes dão nos para corrigir..e é sempre assim..e não podemos reclamar” (FORMAN 6).

Esse “não podemos reclamar”, dito por formandos denuncia sentimento de abandono por parte destes formandos, mas principalmente um modelo de funcionamento institucional da escola sem aplicação da ordem institucional em que, por exemplo, a assiduidade e a pontualidade são devidamente controlados e promovidos, a prestação de contas pela responsabilidade de acompanhamento de formandos é exigida, a supervisão pedagógica tem poder de melhorar o ambiente pedagógico e de cumprimento de tarefas e, deste modo, quanto às práticas se deve assumir um vigoroso engajamento individual dos professores, assim como o da escola, do conselho da escola e dos serviços distritais de educação, juventude e tecnologia.

E com um modelo de funcionamento institucional dessas escolas de práticas ao estilo do referenciado pelo FORMAN 6, os IFP nada podem fazer sem que seja pela acção



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

coordenadas, e que, na ausência disso, ouvem-se relatos do tipo “naquela escola os professores não acompanham os formandos nas práticas..eles deixam os sós...e todos sabem disso. A direcção distrital sabe, também a direcção provincial, o Ministério da Educação sabe também..não é uma situação desconhecida..mas ninguém quer resolver. E nós temos essa escola como das mais próximas do instituto...levamos todos anos nossos formandos para lá...que fazer, o instituto não tem poder sobre a escola, só podemos informar..mas todos que devíamos informar sabem também do caso” (FORM 5).

Em verdade, o estar perto do Instituto de Formação de Professores propicia uma escola ser optada como centro para colocação de formandos realizarem as práticas. Isso acontece em todos IFP representados na amostra de entrevistados para esta comunicação. Decorente disso, surgem limitações que vale a pena realçar quanto a realização das práticas. A primeira tem a ver com o facto de que, estando perto, recebe, todos os anos, formandos até ao limite da sua capacidade, o que provoca a sua saturação e, supostamente, o sentimento de alguns professores de lhes serem dado trabalho adicional, todos os anos, para além da turma de que são responsáveis para a leccionação.

Mas não só, é que estando perto do IFP, essa sua constituição em escola preferencial para a realização de práticas leva, muitas vezes, ao descuido no cumprimento da recomendação de que o professor acompanhante deve ter, pelo menos, cinco anos de experiência profissional. E, deste modo, os formandos passam a ser acompanhados por professores com menos anos de experiência profissional por serem os que estão disponíveis nessas escolas de proximidade. Ou seja, se tivesse que se procurar apenas professores que têm mais de cinco anos de experiência profissional, corria-se o risco de muitos deles serem encontrados em escolas distantes do IFP, onde tanto os formandos, assim como os formadores teriam muito mais dificuldades de lá chegarem devido a limitações de transporte.

Ora, nestas condições, o risco que existe é de um formando ser acompanhado por professores inexperientes. E se considerarmos que a experiência é um factor para o desenvolvimento da “*expertise*”, então é de crer que o ambiente de realização de



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

práticas pelos formandos pode estar aquém das expectativas em termos do que são/podem ser as contribuições dos professores acompanhantes no desenvolvimento do saber profissional por parte destes formandos em práticas do “**ofício**” de ser professor.

A par disso, era de esperar que as instituições de formação tivessem um programa ajustado para formação permanente dos professores acompanhantes nas práticas. Se bem que “nós, as vezes, fazemos formação aos professores das escolas para podermos discutir a filosofia da prática ou do estágio para os nossos formandos quando estiverem na escola. Assim conseguimos também que estes professores tenham informação sobre o que nós temos como expectativas do desempenho dos formandos na escola, na sala de aulas e na comunidade onde se localiza a escola, mas estas formações não são permanentes...precisávamos de ter um financiamento para estas acções de formação. Repare que aí levamos, por exemplo, um dia ou horas a discutir, por exemplo, as fases da prática, as responsabilidades de todos os elementos envolvidos (professores, formadores, gestores das escolas, técnicos dos serviços distritais de educação, etc), a avaliação das práticas, a relação entre os formadores e os professores...nesse todo tempo, precisamos, por exemplo, de reproduzir documentos, de ter cartazes, marcadores, cadernos ou blocos de nota, ...um lanche, etc, ...tudo isso o instituto não têm fundos próprios para cobrir despesas desta natureza..e, que resultado temos? Apenas podemos realizar caso haja financiamento de uma organização não-governamental..E por acaso as vezes assim acontece, mas não com regularidade como gostaríamos que fosse” (FORM 2), mediante uma planificação da própria instituição de formação, considerando os principais resultados de formação pretendido, em função da natureza de práticas a incrementar para os formandos desta instituição de formação.

Ora, se momentos regulares de formação e, sobretudo, no início da prática nas escolas, os professores acompanhantes que ainda não têm muitos anos de experiência como professores e, por assim dizer, não tiveram ainda experiência de acompanhamento de formandos praticantes tem-se uma ideia de que o desempenho destes pode ser aquém do desejado em termos de apoio dos formandos praticantes,



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

quer do ponto de vista de, por exemplo, da análise crítica dos planos de aulas dos formandos, da observação e análise reflexiva das aulas, da orientação para o trabalho do formando na análise da escola e, ainda, da sua interação com a comunidade.

Mas que fique explícito que esta formação das equipas de apoio aos formandos praticantes não seriam apenas muito importante para os professores com menor experiência de ensino. Também é reclamada uma formação entre os formadores na medida em que “entre os formadores o entendimento que temos nem sempre é igual quando queremos avaliar ou comentar sobre o plano de aula de um formando...há uns que consideram mais certos elementos do plano e outros nem tanto...há os que se preocupam mais com a forma, com o modelo do plano...e existem os que querem ver o conteúdo do plano, a forma como estão elaborados os objectivos da aula, a operacionalização dos conteúdos, a relação que estes têm com as estratégias metodológicas, a gestão do tempo, a qualidade dos recursos didáticos em função do que os alunos devem aprender...tudo isso precisa de harmonização entre nós formadores, em primeiro lugar, para evitarmos mais confusão nos formandos no momento de termos que fazer a análise reflexiva das aulas deles durante as práticas” (FORM 8). Naturalmente, o entendimento sobre esta necessidade de harmonização do trabalho de apoio aos formandos durante as práticas não significa o reconhecimento do sentido da profissão docente como sendo multifacetada, situacional e que requer competências múltiplas nem sempre passíveis de serem padronizadas entre os professores.

Concerteza, de igual modo uma formação aos professores acompanhantes é relevante como mecanismo de garantia da qualidade do trabalho destes no apoio aos estudantes: “não podemos admitir que o professor na escola tenha uma linguagem muito diferente da que nós transmitimos aos nossos formandos...se nós ensinamos que um plano de aula deve ser desta e daquela forma, para uma aula bem dada exige-se isto e aquilo” (FORM 2) e “repare, há professores que nos ligam para perguntar como devem, por exemplo, avaliar, como usar o modelo de fichas de avaliação aos formandos..isso quer dizer que eles precisam de ser formados...precisam de discutir o papel deles antes de terem um formando nas suas turmas” (FORM 10).



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Para terminar e sem querer sermos exaustivos nesta parte referente as limitações da realização de práticas, importa evocar a que se refere a diversidade de instrumentos de apoio e/ou monitoria das práticas entre as IFP e mesmo dentro de cada uma das IFP, assim como a que se refere ao pagamento de subsídios aos formandos do modelo de 10^a +3.

Em verdade, a realização de práticas nas diferentes instituições de formação de professores é sustentada por um certo número de instrumentos de apoio e/ou de monitoria do processo, tais como: i) modelos de planos de aulas; ii) ficha de observação de aulas; iii) mapa de controlo da assiduidade dos formandos; iv) modelo de estrutura do relatório reflexivo a ser elaborado pelo formando praticante; iv) ficha de avaliação das práticas pelo formador e pelo professor acompanhante, etc.

Quanto ao pagamento de subsídio, de acordo com o preconizado, os formandos do modelo 10^a+3, como dito anteriormente, têm dois anos de formação no IFP e outro ano de práticas numa escola onde devem assumir a titularidade da função de professor primário.

Em compensação a esta ocupação do formando na atividade docente durante o seu terceiro ano de formação, o estado assume o compromisso de remunerar um certo subsídio. Trata-se de um subsídio que é justificável se considerarmos que nesse momento o formando é afecto numa escola que pode estar perto ou longe do IFP e, portanto, tem a liberdade de deixar de residir no “lar estudantil” do IFP. E vivendo sozinho, o formando tem a necessidade de custear, por si só, determinadas despesas, incluindo as referentes a preparação de materiais para uma realização condigna da prática na escola em que está afecto.

Entretanto, esse subsídio, em todos os casos de estudantes entrevistados, foi considerado como tendo sido pago com enorme atraso : “dizia-se que receberíamos o subsídio até Maio, mas apenas veio em Agosto...e passamos por muitas dificuldades nesse ano de práticas. Era preciso contar com apoio da família, mas há aqueles que a família não pode apoiar...outros davam explicações de alunos de outras escolas/turmas...Então sem subsídio, as ideias de produção de meios de ensino-



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

aprendizagem com base em materiais locais ia para ..A escola e nem o instituto não disponibiliza cartolinas, agulhas, marcadores...para usarmos na produção de meios didáticos a partir de materiais de baixo custo” (REG 1),...”assim você ficava com algumas ideias sobre como dar as aulas com este ou aquele material didático que sabemos produzir...mas não podia produzir por falta de recursos” (REG 4)...” e no fim aparecia o subsídio, era tarde, já quase no fim do ano...pagava algumas dívidas e pouco servia para ajudar no meu trabalho durante as práticas” (REG 3).

7. Considerações finais

A prática como componente curricular na formação de professores em Moçambique evidencia-se, nas vozes dos sujeitos entrevistados, como momento de excelência para o desenvolvimento e aprimoramento de competências profissionais requeridos para a docência. Resta, para os formandos, assim como para os formadores, a ideia de que se as práticas não fizessem parte do currículo de formação, o poder formativo das instituições de formação de professores seria menos acertado, pese embora a possibilidade de os formandos terem os saberes teóricos.

De facto, com as práticas, reconhece-se que o saber teórico é insignificante em termos de possibilidades de habilitar o recém-formado para a atividade docente. Vê-se, daqui, que a prática na formação de professores em Moçambique tem permitido aos formandos o conhecimento da escola como organização escolar, o modo do seu funcionamento, os seus espaços, sectores de atividades, os instrumentos legais que suportam estas atividades, a relação da escola com a comunidade e com outras entidades de gestão do sistema educacional. Este é o passo inicial que faz com que, futuramente, o graduado das instituições de formação de professores entre para o aparelho escolar sabendo como deve integrar-se, o lugar que lhe cabe, as suas responsabilidades, a relação com demais esferas da vida e do fenómeno educativo, sendo também graças as práticas que o mesmo entende as políticas sectoriais gerais e sectoriais da educação, o modelo curricular e do ensino requerido para os alunos na



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

escola primária, os recursos de que a escola disponível, sejam eles do trabalho administrativo e, sobretudo, os requeridos para o trabalho pedagógico na sala de aula.

É assim que vemos uma consideração generalizada, por parte de todos entrevistados, de que o graduado dos institutos de formação de professores têm, à data da sua graduação, um conhecimento da escola: do que esta está fazendo, as suas limitações, as possibilidades de intervenção pedagógica para os professores que desejam afirmar-se como inovadores ou criativos na sua prática de ensino.

A prática permite, portanto, a construção, no imaginário dos graduados dos Institutos de Formação de Professores, uma possibilidade de mudança na escola a partir do trabalho individual e coletivo dos professores. Na verdade, os dados obtidos a partir das entrevistas aos formandos confirmam essa crença neles, o desejo de ir para a profissão docente e fazer diferente, o desejo de ser ativo na produção de meios de ensino aprendizagem a partir de recursos locais e/ou de baixo custo, a vontade de desenvolver um ensino orientado por uma abordagem de valorização da heterogeneidade dos alunos em cada uma das turmas, o acreditar num ensino de qualidade, a esperança de chegar a sua vez de ser professor.

Ora, em nosso entender, está aqui o emergir do desenvolvimento da identidade profissional do professor a partir dos contextos de formação inicial que, doutro modo, deveriam continuar a ser cultivados na escola quando estes formandos estiverem como professores em pleno exercício da sua carreira profissional. Quer dizer, o trabalho formativo nos institutos de formação têm, pelos saberes desenvolvidos especialmente nas práticas, condição apropriada para um ambiente formativo contínuo na escola que possa elevar para a excelência no agir, no ser e no querer dos professores formados para uma educação de qualidade.

Contudo, essa contribuição da prática na formação de professores é dada não sem limitações, as quais retiram a possibilidade de um maior aproveitamento destas práticas como recurso formativo. No geral, trata-se de:



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

- Limitações organizacionais (ex: coordenação com as escolas de práticas, com os serviços distritais de educação e, principalmente, com os professores acompanhantes que devem realizar com zelo as responsabilidades de que dele se espera no âmbito das práticas);
- Falta de recursos (ex: transporte para os formadores e formandos, pagamento atempado de subsídios aos formandos no modelo de 10^a+3 , de falta de tempo para os formadores acompanharem simultaneamente as práticas enquanto devem, igualmente, cumprir horas letivas com formandos doutras turmas no instituto, etc);
- Problemas curriculares (em termos de especificação do conteúdo do trabalho a realizar pelo formando praticante, mas sobretudo do tipo de apoio que gere experiências formativas durante a prática na escola primária, e do conteúdo da avaliação aos formandos durante as práticas);
- Ausência de uma formação consistente e contínua dos professores acompanhantes, dos formadores e, porque não, dos gestores das escolas e, quiçá, de todos que têm, directa ou indirectamente, responsabilidades no âmbito de planificação, organização, orientação, supervisão, monitoria e avaliação das práticas dos formandos que estejam em formação nos Institutos de Formação de Professores.

Olhando para estas limitações é de crer que sejam solucionáveis. Alguns podem requerer intervenções locais, ao nível dos Institutos de Formação de Professores, mas existem os que devem merecer atenção das estruturas administrativas do sistema nacional de educação em Moçambique, particularmente ao nível distrital, provincial e ministerial. É, por isso, de crer que as respectivas entidades, na base do diagnóstico mais aprofundado de cada uma destas limitações, providencie uma estratégia e plano exequíveis que levem, primeiro, a minimizar os impactos das mesmas e, depois, a superação gradual de cada uma das dificuldades, tendo em conta o interesse das práticas poderem ser potenciadoras das oportunidades do desenvolvimento de



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

competências dos formandos em consonância com o perfil de professor que se pretende formar para as escolas moçambicanas.

Bibliografia utilizada

- ALARCÃO, I** (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, Porto: Porto editora
- ALTET, M** (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF
- BALOI, O e PALME, M** (1995). *Vocação ou exclusão: um estudo sobre o professor primário recém-graduado*; Cadernos de Pesquisa número 11; Maputo: INDE
- CEVIDANES, M^a**. *O Estágio supervisionado-Uma perspectiva reflexiva*; in: www.prograd.ufes.br/seminarios/seminario_1/prog_seminario/O%20EST%C1G; consultado: 15/06/05
- DENEYER et all** (2007). *Las Competencias en la Educacion: Un balance*; Ed. México México: Fundo de Cultura Económica;
- FORMOSINHO, J., MACHADO, J. MESQUITA, E.** (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*; Lisboa: Edições Silabo, Lda.
- INDE** (2006). *Plano Curricular para a Formação de Professores para o Ensino Primário*; Maputo
- INDE** (2011). *Plano Curricular do Curso para a Formação de Professores para o Ensino Primário*; Maputo
- LANG, V** (1999). *La professionalisation des enseignants: sens et enjeux d'une politique institutionnelle*; Paris: Presses Universitaires
- LINHA, C** (2000). *A escola primária moçambicana: o caso da província de Nampula*; Cadernos de Pesquisa número 39; Maputo: INDE
- LOBO, M** (2017). *Relatório Nacional: Análise e Revisão das Políticas de Educação Moçambique*; Maputo



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

MARTINHO, A et all. *A prática pedagógica na formação inicial de professores: Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores*, In: www.crup.pt/Documentos%20PDF/praticapedagformainicialprofs.pdf, Consultado: 15/06/05

MEIRIEU, Ph (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF

MESQUITA, E (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores; in: FORMOSINHO, J., MACHADO, J.

MESQUITA, E. (2015). Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes; Lisboa: Edições Silabo, Lda.

NIVAGARA, D (2016). L' appropriation de la reforme du curriculum par les enseignants; Editions Universitaires Europeenes; Allemagne

PALME, M (1992)- O significado da escola e desistência na escola primária moçambicana; cadernos de pesquisa número 2; Maputo: INDE

PAQUAY, L et all (1996). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies. Quelles compétences ?; Paris/Bruxelles : éd. De Boeck & Larcier SA

PERRENOUD, P. *Propos décousus sur la formation des enseignants*; in: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_06.html; consultado: 15/06/05

TAVARES, J (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina

TOCHON, F (1993). L'enseignant expert; Paris: éd. Nathan Pédagogie

ZACARIAS, M (1996). Estudo de viabilidade de os CFPP se transformarem em CPR's; Cadernos de Pesquisa número 14; Maputo: INDE

Sobre o autor;

Daniel Daniel Nivagara, Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Nantes/França, exerce a atividade docente na Universidade Pedagógica de Maputo/Moçambique.

E-mail: danivagara2000@yahoo.fr