

13. RECONSTRUÇÃO DE SABERES E DAS PRÁTICAS DOCENTES NA PERSPECTIVA DO ENSINO CENTRADO NO ALUNO: UMA EXPERIÊNCIA DE APERFEIÇOAMENTO DOCENTE NO DISTRITO MUNICIPAL KA-NHLAMANKULO

Reconstruction of Knowledge and Teaching Practices From the Perspective of Student-Centered Teaching: An Experience of Teacher Development in the Municipal District *Ka-Nhlamankulo*

Geraldo Teodoro Ernesto Mate⁴²

Bonifácio Langa⁴³

Luís Bila⁴⁴

Chadrecke Guambe⁴⁵

Atália Mondlane⁴⁶

Daniel Canxixe⁴⁷

Resumo

O presente artigo, subordinado ao tema “Reconstrução de saberes e das práticas docentes na perspectiva do ensino centrado no aluno: Uma Experiência de Aperfeiçoamento Docente no Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo”, tem como propósito principal analisar uma experiência de formação contínua dos professores, facilitada por docentes da Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Pedagógica de Maputo, na perspectiva da sua eficácia formativa e do seu potencial de contribuição sistémica. A metodologia da análise inclui a descrição e análise do depoimento dos professores, através da hermenêutica do seu discurso apreendido com o auxílio de um inquérito aos professores (com objectivo de aferir sobre a eficácia do modelo de formação contínua), o esboço de uma teoria de profissionalização e a caracterização dos momentos formativos. A experiência do aperfeiçoamento pedagógico em análise foi realizada através do “Método de Partilha” (de saberes e práticas docentes), também designado MP4, por envolver quatro momentos de partilha. A análise mostra que os professores sentem-se motivados e satisfeitos com o modelo, pelas oportunidades de aprendizagem, de interactividade, participação e exemplificação que oferece. O artigo conclui que há uma necessidade de tornar a experiência permanente e frequente, podendo esta contribuir para a renovação pedagógica da escola Moçambicana.

Palavras-Chave: Aperfeiçoamento pedagógico, renovação pedagógica, MP4, Ka-Nhlamankulo.

Abstract

This article under the theme “Reconstruction of knowledge und teaching practices from the perspective of student-centered teaching: An experience of teaching improvement in the Ka-Nhlamankulo Municipal District”, has as its

⁴² Dr. phil pela Otto-Von-Guericke Universität, Doutor em Ciências de Educação, com especialização em Análise de Sistemas da Educação e Teoria de Ensino, professor associado da Universidade Pedagógica de Maputo. mufanakuambamathe@gmail.com

⁴³ Doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Prof. Auxiliar Universidade Pedagógica de Maputo.

⁴⁴ Doutor em Psicologia

⁴⁵ Mestre pela Universidade Pedagógica de Maputo, onde é docente.

⁴⁶ Doutora em educação e currículo pela Universidade Pedagógica de Maputo, onde é professora auxiliar.

⁴⁷ Mestre pela Universidade Pedagógica de Maputo, onde é docente.

main purpose to analyze an experience of continuous teacher training in perspective of its training effectiveness and its potential for system contribution. The analysis methodology includes the description and analysis of the teachers' statements through the hermeneutics of their speech learned with the help of a teacher survey (with the aim of assessing the effectiveness of the training model), the outline of a professionalization theory and the characterization of formative moments. The experience of pedagogical improvement under analysis was carried out through the Sharing Method (of teaching knowledge and practices), also called MP4, as it involves four moments of sharing. The analysis shows that teachers feel motivated and satisfied with the model, due to the opportunities for learning, interactivity, participation and exemplification it offers. The article concludes that there is a need to make the experience permanent and frequent, which could contribute to the pedagogical renewal of the Mozambican school.

Keywords: Pedagogical improvement, pedagogical renewal, MP4, Ka-Nhlanhlanhlo.

INTRODUÇÃO

A história sistémica da educação em Moçambique constrói-se sob uma pressão imanente de renovação pedagógica, do redesenho sistémico e do desenvolvimento do perfil escolar. Neste contexto, o Sistema tem realizado esforços para a redução do impacto negativo da herança residual resultante das condições da sua génese (colonial).

Portanto, entre os desafios do sistema, situa-se a necessidade de superação de uma “Pedagogia de Transmissão” do conteúdo ou de uma Pedagogia Normativa (Pedagogia baseada em receitas pedagógicas), assente no centralismo docente, na rigidez dos métodos de ensino, na predominância da aula frontal e expositiva. Por detrás, está a questão da migração de uma “Pedagogia de Transmissão” para uma “Pedagogia centrada no aluno, de base construtivista”.

Na base de diferentes contribuições teóricas, a Pedagogia centrada no Aluno, caracteriza-se por tomá-lo como sujeito de aprendizagem, que constrói o seu conhecimento e aprende de forma significativa e consciente, através da activação dos seus processos cognitivos (abordagem cognitiva). Identifica-se pela consideração das necessidades e interesses de aprendizagem do aluno, pela valorização da sua motivação, capacidade de autoavaliação e autonomia (abordagem humanista), assim como pela necessidade de regulação (através da administração de reforços), planificação, sistematização e operacionalização (definição de sequência de acções e do conteúdo) da aprendizagem (abordagem behaviorista).

Caracteriza-se ainda pela valorização da aprendizagem e experiência anterior do aluno, pela consideração do aluno como sujeito histórico e cultural, pelo realce da actividade do aluno e pelo enfoque formação de conceitos (abordagem Sócio-interacionista) ou pela valorização do ambiente na sala de aulas (abordagem ecológica).

O Ensino Centrado no Aluno (ECA) pressupõe um conjunto de exigências de “redesenho” da acção docente. Segundo Mate (2013, p. 247), “subjacente está a busca de uma perspectiva de formação e profissionalização docente adequada à uma abordagem do ensino centrado no aluno”, que o INDE (2003, pp. XII-XIII) define como uma “aprendizagem activa, reflexiva e progressiva”. O redesenho da acção, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, pode ser realizado em duas perspectivas: da formação inicial e da formação contínua de professores.

O presente artigo pretende analisar uma experiência de desenvolvimento profissional docente (formação contínua), realizada no âmbito do Protocolo de Cooperação entre a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) e o Distrito Municipal Ka-Nhlanhlekwe, da cidade de Maputo (Moçambique).

Na UPM (2021; 2022), as actividades de extensão baseiam-se no princípio da Unidade (ligação estreita) entre “Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação, que visa assegurar a interligação das actividades dos principais pilares da UP-Maputo (...) contribuindo para a consecução dos objectivos e metas institucionais sobre cada um destes pilares” (p. 5; p. 4).

Sob o ponto de vista do propósito institucional (UPM, 2022):

“A extensão universitária, por meio da intervenção social, além de promover benefícios à comunidade receptora, trazendo mudanças à vida das pessoas, diminuindo distâncias entre a Universidade e a Comunidade, deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de incluírem na sua formação profissional a vivência da atitude cidadã, cujos conhecimentos tornam-se significativos a medida que contribuem para a superação das desigualdades sociais existentes” (p. 5).

A Faculdade de Educação e Psicologia (FEP), através de um grupo de docentes do Departamento de Pesquisa em Desenvolvimento Profissional e Carreira, no contexto do programa de extensão do CIIE (Centro Interdisciplinar de Extensão e Inovação), desenhou “o Programa de Aperfeiçoamento Docente em Metodologia de Ensino Centrado No Aluno: Intervenção da FEP no Distrito Municipal *Ka-Nhlanhlekwe* – 20/21 de Agosto de 2024”.

O Programa, desenhado para ser cíclico e contínuo (numa perspectiva de aperfeiçoamento contínuo dos professores), consistiu na organização de oficinas pedagógicas, em dois dias da semana da pausa lectiva para os professores do ensino primário. No geral, o programa inclui oficinas orientadas para cinco objectivos (Mate, 2024, p. 2), a saber:

- Estruturar o saber pedagógico do professor sobre o ensino centrado no aluno;

- Desenvolver competências didáctico-metodológicas de **operacionalização dos objectivos de ensino**, de modo a garantir a aprendizagem efectiva do aluno e a avaliação da sua progressão na aprendizagem;
- Desenvolver competências didáctico-metodológicas de **selecção de estratégias de ensino centrado no aluno**, com vista a garantir a aprendizagem significativa do aluno;
- Exercitar técnicas de **organização de tarefas de aprendizagem do aluno**, de modo a garantir a aprendizagem activa do aluno;
- Exercitar técnicas de **avaliação da aprendizagem do aluno**, de forma a garantir resultados da aprendizagem efectiva”.

A **metodologia** usada para a análise da experiência de aperfeiçoamento pedagógico dos professores do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo (50 professores) inclui diferentes variantes metodológicas. Naturalmente, uma análise bibliográfica e documental, que inclui a consulta de literatura relevante para a construção de uma teoria de profissionalização e de documentos institucionais de relevo para a compreensão da experiência.

A metodologia recorre ainda a procedimentos de descrição e análise de resultados de um inquérito por questionário, administrado aos professores no fim da formação, com o objectivo de avaliar a eficácia formativa, sobretudo do modelo de formação. Os procedimentos de descrição e análise inserem em si técnicas de categorização dos depoimentos dos professores, combinadas por vezes com recursos quantitativos (valores de frequência), assim como uma hermenêutica do discurso, para apreender os diferentes significados que os professores atribuem aos diferentes momentos formativos e às suas práticas, sem descuidar as relações de causalidade subjacentes, as experiências e saberes docentes.

A experiência de aperfeiçoamento docente baseou-se no “Método de Partilha” de saberes e práticas docentes, e da partilha de concepções e opções de estratégias de ensino. O modelo também é designado por “MP4”, por envolver quatro momentos de partilha.

O artigo está subdividido em três partes, nomeadamente:

- Teoria de Base: Teoria da Profissionalização docente
- Metodologia da experiência do aperfeiçoamento docente dos professores primários do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo

- Avaliação da experiência de aperfeiçoamento pedagógico dos professores primários do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo

1. Teoria de Base: Teoria da Profissionalização docente

A teoria de base sobre a qual a experiência de apoio ao aperfeiçoamento pedagógico dos professores assenta é a teoria da profissionalização docente, que, por sua vez, tem como base o princípio da unidade estreita entre a acção docente e o pensamento pedagógico.

Para Mate (2013) trata-se de um princípio com uma significação ampla. Este princípio significa uma orientação para a prática docente, o que se dá através da ligação da formação à praxis escolar. Primeiro, trata-se de colocar a realização das tarefas profissionais e o desenvolvimento de competências profissionais no centro da melhoria da formação, no sentido da construção de uma prática sustentada na teoria pedagógica.

Segundo trata-se do aproveitamento da prática pedagógica como conteúdo formativo, no sentido de uma teoria pedagógica confrontada com a prática. Terceiro, trata-se do reconhecimento da bivalência da formação docente, que inclui uma formação científica específica e uma formação orientada para o desenvolvimento de competências de acção docente (p. 195). A profissionalização docente, segundo Mate (2023):

“Como dimensão e objectivo da formação e resultado do aperfeiçoamento da actuação do professor, é percebida (...) como um processo contínuo que inicia com a formação inicial e reforça-se ao longo do exercício profissional, indo para além da aquisição de saberes e experiências, na medida em que se inscreve dentro do domínio da acção sistémica. Tal deve ser, se quisermos conferir significado às ‘reformas’ pedagógicas necessárias e almejar a qualidade de ensino (...).

Igualmente, a profissionalização docente é percebida como mais do que o resultado de uma mera acção formativa, do aprimoramento da acção docente ou da implementação de políticas, mas sobretudo como resultado da conjugação de diferentes factores sistémicos com peso configurativo” (pp. 234 – 235).”

Segundo Sandfuchs (1991), citado por Mate (2013; 2023), no centro da formação de professores deve estar o desenvolvimento de competências chave, essenciais ao exercício das suas tarefas profissionais, o que não se reduz necessariamente, na aquisição de procedimentos de acção docente (p. 195; p. 249).

Para Mate (2013; 2023) há uma necessidade de complementar as competências tradicionais do professor (preparação, planificação, condução da aula, avaliação) com outras que hoje são requeridas no contexto de um ensino centrado no aluno, tais são a competência reflexiva, a

competência social, a competência comunicativa e a competência de diagnóstico (pp. 195 – 200; p. 249).

Girmes (2004) traz consigo um conceito de tarefa que pode ser muito significativo para uma teoria da profissionalização no nosso contexto sistémico. Para ela, a tarefa não é apenas uma exigência de acção, mas significa também, por um lado, que existe insatisfação ou insuficiência em relação a algo ou situação de vida e, por outro lado, que existe uma lacuna que precisa ser suprida. O modelo de aperfeiçoamento pedagógico aqui apresentado, parte do pressuposto de que seja qual for o nível da acção docente, há sempre possibilidade e necessidade do seu aperfeiçoamento. Tal necessidade de aprimoramento deve ser interpretada no quadro das tarefas profissionais docentes e do contexto concreto da sua acção (pp. 17 - 22).

Mate (2023) fala da necessidade de redesenho da formação (claro, também do aperfeiçoamento pedagógico) do professor.

Para o autor:

“A base do re-desenho da formação dos professores primários é a relação de interdependência sistémica reconhecida entre a optimização (melhoria) da formação docente e a renovação pedagógica da escola, o desenvolvimento profissional docente e a garantia da qualidade da educação. Como processo analítico, neste caso, o re-desenho inicia com a discussão das condições da adequação da formação de professores ao perfil escolar e às necessidades de aprendizagem no ensino básico. Por um lado, a adequação da formação de professores ao perfil escolar e às necessidades de aprendizagem pressupõe a formação para agir dentro do quadro das funções sociais da escola primária. Por outro lado, remete ao pressuposto de que as metodologias de ensino devem ter como base a especificidade da escola primária e as particularidades dos seus alunos (...) (p. 248)”

Deste modo, a renovação pedagógica da escola pressupõe repensar a teoria pedagógica apropriada pelo professor (os seus saberes pedagógicos) e a prática docente vigente, o que deve levar a sua reconstrução. Tal processo deve ocorrer através da partilha de experiências e saberes, da sistematização de novos conhecimentos e da previsão de acções futuras do desenvolvimento profissional, conjugados com processos de facilitação (apoio, medição) do aperfeiçoamento docente.

A facilitação dos formadores incluiu tarefas como a problematização das experiências e saberes, o apoio na sistematização de novos conhecimentos, a promoção da interacção e da participação, assim como a mediação de modelos de acção no contexto do ECA, a partir da própria organização da formação.

2. Metodologia da experiencia do aperfeiçoamento docente dos professores primários do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo

Os objectivos propostos foram discutidos com os professores, que consoante as suas necessidades, propuseram os temas das oficinas. A primeira fase, portanto, incidiu sobre dois temas (sendo um para cada oficina), o **Tema 1**: “Oficina de discussão de pressupostos teóricos da abordagem do ensino centrado no aluno” e o **Tema 2**: Oficina sobre estratégias metodológicas do ensino centrado no aluno (ECA).

O método usado para o apoio aos professores em metodologia do ensino centrado no aluno consiste numa sequência de quatro momentos de partilha, incluindo discussão e debate sobre questões essenciais, sistematização e facilitação.

O **primeiro momento** é o momento de partilha de concepções didácticas, isto é, das representações mentais dos professores sobre o PEA, que gravita em torno da questão “o que penso sobre, neste caso, sobre o ensino centrado no aluno”. Este momento constrói-se sobre o princípio da unidade estreita entre a acção docente e o pensamento pedagógico.

O **segundo momento** designa-se partilha de experiências e dificuldades, na qual se faz o relato de experiências de condução de um ensino centrado no aluno, tendo no centro a questão das dificuldades vivenciadas na garantia de um ensino centrado no aluno e o *modus operandi* dos professores.

O **terceiro momento** tem a denominação de partilha do novo saber. Este momento constitui uma fase de sistematização dos saberes e experiências partilhados, sendo, por um lado, um momento de reconstrução do saber pedagógico e de apreensão do significado e implicações pedagógicas, caso vertente, do ensino centrado no aluno. Por outro lado, constitui um momento de sistematização de princípios da acção docente.

O **quarto e último momento** é um momento de partilha de expectativas, no qual perspectiva-se o futuro. Perspectivar o futuro significa, neste caso, identificar linhas futuras de orientação da acção docente. Significa sobretudo que o colectivo de professores toma decisões sobre a organização e mudança da sua acção docente. Por perspectivar o futuro entende-se ainda um momento de planificação prévia de futuras acções de apoio ao professor no seu

desenvolvimento profissional, tendo em conta as suas dificuldades e necessidades. Naturalmente, são os professores a sugerirem a temática de futuras oficinas.

A escolha de oficinas como modelo de facilitação do aperfeiçoamento pedagógico do professor subordina-se ao objectivo de induzir mudanças e melhorar a qualidade do PEA, através da reconstrução consciente e crítica do saber e experiência docentes. Neste contexto, o professor apresenta-se como um sujeito reflexivo e como sujeito de um processo de partilha, ao mesmo tempo que é desafiado a sistematizar o seu saber pedagógico numa nova estrutura cognitiva e de acção.

Segundo Mate (2013), a competência reflexiva do professor é a capacidade deste desenvolver o seu pensamento didáctico através da análise do PEA e da sua própria prática docente, a capacidade de agir focado nos objectivos da acção docente e a capacidade de reflectir sobre os problemas de ensino e suas possíveis soluções, incluindo a capacidade de agir de forma criativa e inovativa, e de avaliar o PEA na perspectiva dos seus resultados e do desenvolvimento do aluno (p. 197).

Ainda na perspectiva de Mate (Idem), o pressuposto é o de que a prática docente deve constituir, necessariamente, conteúdo da formação docente e de que a sua análise e reflexão pode levar ao desenvolvimento e domínio da teoria didáctico pedagógica.

3. Avaliação da experiência de aperfeiçoamento pedagógico de professores primários do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo

Para a avaliação da experiência do aperfeiçoamento pedagógico dos professores primários do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo, na sua primeira fase de implementação, realizou-se um inquérito por questionário, no qual participaram 23 professores. O inquérito (anónimo) integra 4 dimensões:

Dimensão I. Dados de identificação, que incluem o sexo, a escola, a classe leccionada, anos de docência e nível académico.

Dimensão II. Avaliação do impacto, que integra três questões orientadas para atribuição de valor e para necessidade de continuidade (ou não) da acção de aperfeiçoamento.

Dimensão III. Avaliação da metodologia da formação, incluindo quatro questões, que incidem sobre a sua efectividade, vantagens e desvantagens, e estrutura.

Dimensão IV. Perspectivando o futuro, integrando duas questões, que versam sobre propostas de temas para novas oficinas e sobre aspectos a serem aprofundados.

Os sujeitos seleccionados para a avaliação leccionam classes do ensino primário, da 1ª à 6ª classe, sendo 16 sujeitos do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Igualmente, a maior parte dos sujeitos possui licenciatura (15 sujeitos), havendo poucos sujeitos com o nível médio (12ª classe ou equivalente).

Os anos de docência no ensino primário são significativos, havendo 5 sujeitos com experiência de 1 a 5 anos de docência, 3 sujeitos com experiência de 10 à 20 anos, tendo os restantes acima de 20 anos de serviço (15 sujeitos).

Os dados sócio-demográficos dos sujeitos da amostra mostram uma proporção numérica significativa das mulheres, o que, por sua vez, indica uma certa ressonância positiva das políticas de redução da taxa de desistência escolar das raparigas. Segundo dados do MINED (2003a, p. 26; 2003b, p. 26), citado por Mate (2013, p. 99), em 2003 exista uma proporção desigual entre o número de professores e o de professoras, constituindo o último grupo apenas 9%.

Este facto foi interpretado como uma das causas da baixa taxa de escolarização da rapariga no ensino primário. Desde então, foram adoptadas medidas políticas para motivar mais mulheres para a profissão docente. Até que ponto essas políticas surtiram efeito na redução das taxas de desistência da rapariga é outro assunto. Facto é que as políticas mudaram significativamente a proporção numérica da classe docente sob o ponto de vista do sexo.

Os anos de docência dos sujeitos inqueridos mostram, de certa forma, que trata-se de um grupo com prática docente estruturada e consolidada, o que pode ser um factor de resistência à mudança. No sentido positivo, é uma característica da amostra que pode significar um elevado grau de exigência quanto à eficácia formativa, ao mesmo tempo que maior capacidade de avaliação dos resultados da formação.

A avaliação do impacto da formação consistiu, primeiro, na atribuição de um valor à acção do aperfeiçoamento pedagógico através de uma escala de cinco valores, sendo 1 equivalente à

mediocre e 5 ao ótimo. Nesta dimensão, a maior parte dos sujeitos (20) atribuiu o valor 5 (ótimo), havendo 3 que atribuíram o valor 4 (que pode ser interpretado como muito bom).

Segundo, a avaliação do impacto da formação consistiu em determinar se há necessidade de continuar com as ações formativas. Em correlação com os valores acima, a necessidade de continuidade é realçada por todos os sujeitos, havendo professores que destacam a necessidade de “mais tempo” para a formação.

Terceiro, os sujeitos foram inqueridos sobre as “razões” para continuar com o aperfeiçoamento pedagógico. A maior parte das razões incide sobre as oportunidades de aprendizagem. A seguir são apresentados alguns exemplos de depoimentos dos professores (aos quais atribuiu-se um código, em que P indica a condição do professor e, o número a ele associado, a posição no conjunto da amostra):

P1. “A razão de continuidade da ação formativa é para consolidarmos as aprendizagens e desenvolver experiências de cada docente”.

P2. “A educação é um processo contínuo, não é estático, mas dinâmico. Por isso, precisamos de novas experiências”

P4. “Continuar para aprender mais sobre a profissão docente”.

P5. “Deve continuar porque os professores precisam de formação contínua”

P6. “Uma razão para continuar é a abordagem do ensino centrado no aluno”

P10. “Deve continuar, pois deu uma contribuição para a melhoria do meu desempenho profissional”

P12. “Atualizar a formação do professor, inova-o e motiva-o”.

P15. “Deve continuar para munir os professores de mais estratégias do ECA”

P22. “Porque há muita troca de experiências por parte do professor”.

P22. “Continuar para o aprimoramento das estratégias e o alcance dos objetivos do SNE”.

Apesar de, no geral, a justificação da necessidade de continuação da formação recair essencialmente sobre as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos professores, há alguns detalhes que merecem menção.

Entre eles, a consciência dos professores sobre a necessidade do desenvolvimento profissional, de ações de formação contínua (que tendem a ser escassas), sobre as particularidades didático metodológicas do ECA, sobre a importância da partilha de experiências e saberes, sobre

a necessidade da renovação pedagógica (da mudança) e sobre a importância da motivação do professor.

A avaliação da metodologia da formação começa com a classificação da sua eficácia numa escala de três valores, “pouco efectiva”, “efectiva” e “muito efectiva”. A percepção dos professores distribui-se pelos valores “efectiva” (9) e “muito efectiva” (14), o que mostra um valor agregado positivo. Naturalmente, percebe-se aqui um grande potencial da metodologia usada (MP4). Como hipótese explicativa, pode-se mencionar as oportunidades que o método oferece, de troca de experiências e saberes, e de participação dos professores na construção do seu saber pedagógico. Segundo os depoimentos de alguns professores:

P3. “A metodologia foi boa, isto porque estive de encontro com as expectativas do professor no que concerne ao ensino centrado no aluno”.

P13. “Muito positiva, pois adquiri mais conhecimentos. Agradecer aos formadores pela motivação e partilha de conhecimento”.

P20. “Foi muito interessante, isto porque, o tempo em que a formação ou o ensino estava centrado no professor já passou. Hoje em dia já há mudança, o ensino é centralizado no aluno, que é visto como autónomo. Aprendi muitas estratégias do ECA, sobre os objectivos, dificuldades e métodos do próprio ensino”.

P23. “A metodologia foi boa, uma vez que os formadores deram espaço para cada um dos professores contribuir com o que pensa sobre o ECA”.

Os depoimentos ilustram ainda outros aspectos de interesse, para além de trocas de experiências e da participação dos professores na construção do seu saber pedagógico e na melhoria da sua prática pedagógica.

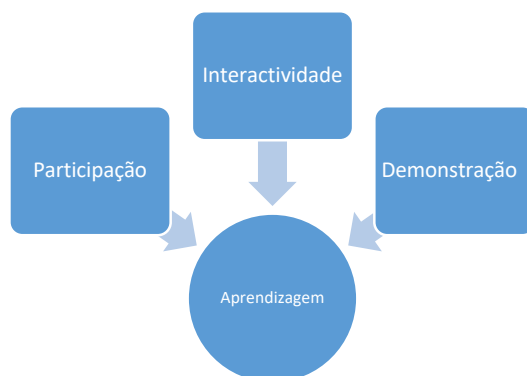
Percebe-se, portanto, que os professores têm consciência da necessidade de aprofundar o seu conhecimento sobre as estratégias do ECA, ao mesmo tempo em que valorizam um ambiente de aprendizagem interactivo, no qual o seu conhecimento e experiências são considerados. Os professores aprenderam sobre o ECA através da sua própria experiência do aperfeiçoamento pedagógico. Ai reside o sentido do MP4, que é o “induzir mudanças no pensar e agir docentes, proporcionando uma experiência atractiva de reconstrução da teoria e prática pedagógicas”.

A avaliação da metodologia do aperfeiçoamento pedagógico inclui ainda uma questão sobre as vantagens e desvantagens da metodologia usada e uma outra sobre o momento mais tocante dos quatro momentos de partilha, na perspectiva da vivência pessoal. Os professores apontam para várias vantagens em relação ao MP4, entre elas:

- Mobilização de novas aprendizagens e actualização do conhecimento
- Promoção da interacção entre o formador e o formando
- Demonstração de metodologias de ensino centradas no aluno
- Produtividade (produção de novos conhecimentos)
- Indução de novas abordagens e estratégias de ensino
- Possibilidades de participação de todos e valorização das ideias dos professores
- Aprimoramento de competências
- Facilitação da compreensão dos conteúdos formativos
- Possibilidade de melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos
- Troca de experiências

Basicamente as vantagens da metodologia em análise resumem-se em quatro conceitos básicos, que como dimensões da acção formativa, estão dialecticamente relacionados, sendo a aprendizagem o centro gravitacional e a determinante do sentido de orientação da relação. O esquema que segue traduz essa relação.

Esquema 1: Potencial do MP4



O esquema mostra que os professores aprendem melhor sobre metodologias de ensino centradas no aluno, quando eles próprios são formados em ambiente aberto ou através de metodologias centradas no formando (demonstração), quando são envolvidos na sua formação (participação) e quando têm a possibilidade de troca de experiências e concepções (interatividades). Em suma, quando podem aprender efectivamente (aprendizagem), ao invés de memorizar teorias.

Em relação às desvantagens em si, os professores não indicam necessariamente desvantagens do método, mas as dificuldades que enfrentam na implementação do ECA. De certa forma, isto pode ser indicativo de que os professores têm uma apetência ou sentem atração pelo ECA, ao mesmo tempo que podem ter experiências frustrantes na tentativa da sua implementação. Igualmente, mostra a importância do segundo momento do método, partilha de experiências e dificuldades.

Os professores apontam como dificuldades experienciadas na implementação do método, a falta de materiais didáticos, a falta de estratégias de motivação na sala de aulas, a fraca participação na aprendizagem dos alunos por parte dos pais e a falta de sentido de responsabilidade dos professores.

Na categoria das desvantagens os professores indicam de forma recorrente o problema do tempo disponível para a formação. Basicamente querem significar que a formação devia estender-se por mais de dois dias, de modo a proporcionar mais oportunidades de aprendizagem.

Por um lado, pode-se mencionar, como factor explicativo, a insuficiência de oportunidades de formação contínua e, por outro lado, pode-se aventar como hipótese explicativa a natureza do método. Pressupõe-se que uma “metodologia aberta”, participativa e interactiva, seja pela sua atractividade como também pela necessidade de conceder oportunidade de participação para todos, exige mais tempo. Uma terceira hipótese seria o interesse dos temas das oficinas e a motivação dos professores para o desenvolvimento profissional docente.

Finalmente, a avaliação da metodologia da formação inclui uma questão sobre os momentos da formação percebidos individualmente como os mais marcantes e atractivos. Para 2 sujeitos, todos os momentos foram significativos e marcantes. A tabela que segue mostra a destruição dos depoimentos dos professores pelos diferentes momentos:

Quadro 1. Percepção dos professores sobre os momentos mais marcantes do MP4

Momentos do MP4	Número de Sujeitos
Partilha de concepções didáticas	6
Partilha de experiências e dificuldades	9
Partilha do novo saber	4
Partilha de expectativas	2

Fonte: Dados do inquérito aos Professores

O dados da tabela 1 mostram que há dois momentos considerados como os mais marcantes, nomeadamente, a partilha de concepções didácticas (6 sujeitos) e a partilha de experiências e dificuldades (9 sujeitos). Isto pode mostrar que os professores valorizam o seu saber pedagógico e preocupam-se com os resultados da sua prática docente.

A quarta dimensão da avaliação, partilhando expectativas (perspectivando o futuro), resulta do carácter cíclico e contínuo do MP4. O objectivo, no fim da formação, é identificar os desafios de formação que ainda persistem. Ao mesmo tempo que se recebe uma ideia sobre possíveis temas para oficinas subsequentes, recebe-se uma imagem das necessidades de aprofundamento da formação.

Os professores expressam expectativa em relação à uma formação orientada para a educação inclusiva (11 sujeitos), o que inclui também uma formação direccionada para o tratamento de alunos com problemas de aprendizagem. Mas também existe um interesse por temas como o desenvolvimento da leitura e escrita (4 sujeitos), a operacionalização dos objectivos (3 sujeitos), as estratégias do ECA (3 sujeitos). Verifica-se ainda interesse, apesar de não ser significativo, por temas como a compostura e apresentação dos professores, a exploração dos saberes locais, o lanche escolar, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos por parte dos pais, os métodos de avaliação da aprendizagem, estratégias de motivação na sala de aulas, construção da relação pedagógica e sua importância para o PEA, entre outros interesses.

As expectativas dos professores em relação a futuras acções de formação oferecem, de alguma forma, uma ideia sobre o carácter profissional dos professores. Pela incidência na educação inclusiva percebe-se uma preocupação com os problemas actuais da educação, assim como uma preocupação com a natureza humana dos alunos. Igualmente, a preocupação com o desenvolvimento da leitura e da escrita, com a operacionalização dos objectivos e com as estratégias do ECA, supõe uma preocupação com os resultados e os processos de aprendizagem. Todos estes aspectos expressam a disposição motivacional dos professores por acções de aperfeiçoamento pedagógico.

4. Conclusão

A descrição e análise da experiência de aperfeiçoamento pedagógico dos professores do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo permite aferir, entre outras conclusões possíveis, **primeiro**, que existe uma certa predisposição dos professores por acções de formação continua (que parecem ser escassas). **Segundo**, que os professores reconhecem potencial no MP4, pelas oportunidades de aprendizagem que oferece. **Terceiro**, os professores sentem-se motivados por uma formação onde as suas experiências e saberes são valorizados.

Quarto, os professores atribuem um valor significativo ao momento de partilha de experiências e dificuldades. **Quinto**, os professores mostram muito interesse por temas como a educação inclusiva, o que indica uma preocupação com a natureza humana do aluno. **Sexto**, os professores mostram igualmente preocupação com os resultados e os processos de aprendizagem. **Sétimo**, os professores apresentam uma predisposição motivacional para acções de formação centradas em modelos mais interactivos. No geral, a metodologia usada no aperfeiçoamento dos professores do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo parece ser efectiva, impondo-se uma continuidade de acções formativas. Existe, contudo, uma necessidade de aumentar o tempo de formação e de transformar o modelo numa acção sistémica permanente.

Como acção sistémica permanente, o MP4 pode contribuir para a renovação pedagógica da escola moçambicana, através da reestruturação de saberes e práticas pedagógicas. O método oferece oportunidades para a identificação das dificuldades dos professores, assim como das suas necessidades de formação. Concomitantemente, o modelo oferece oportunidades para reforçar a comunicação intrasistémica entre a formação inicial e a formação continua do professor, garantindo um desenvolvimento profissional contínuo, ao mesmo tempo que pode fornecer informação útil para a promoção do professor na carreira. Em suma, o aperfeiçoamento pedagógico dos professores através do “modelo de partilha” (MP4) pode contribuir para a criação de laços de identificação dentro da classe docente e para o aprimoramento contínuo da acção docente, assim como para a superação de lacunas da formação inicial, sobretudo nos casos de modelos de formação de curta duração. Do mesmo modo, pode contribuir para o desenvolvimento de um modelo unitário de formação de professores, através da integração entre a formação inicial e a formação contínua.

10. Referências

- Girmes, R. (2004). *Profissionalisierung von Bildung und Unterricht: [Sich] Aufgaben Stellen*. Groburgwedel: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- INDE (2003). *Programa do Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. Maputo: MINED.
- Mate, G. T. E. (2023). A Dinâmica e os desafios da profissionalização docente: No encaixe da renovação pedagógica da educação básica em Moçambique. *Revista Educere Et Educare*, V. 18, Nº 46/2023.
- Mate, G. T. E (2024). *Programa de Aperfeiçoamento Docente em Metodologia de Ensino Centrado No Aluno: Intervenção da FEP no Distrito Municipal Ka-Nhlanhlanhlo – 20/21 de Agosto de 2024*. Maputo, FEP, UPM.
- Mate, G. T. E. (2013). *Rekonstruktion der Entwicklung der Grundschule und Grundschullehrerbildung in Mosambik: Koordinierung und Integration als strategische Optionen einer nachhaltigen Optimierung der Grundschulhererbildung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Sandfuchs, U. (1991). Zum Verhältnis von Theorie und Praxis und den Konsequenzen für eine Künftige Lehrerbildung. IN. Bäuerle, Siegfried (Hrsg.) (1991). *Lehrer auf die Schulbank – Vorschläge für eine Zeitgemäße Lehreraus- und Fortbildung*. J.B. Metzler.
- UPM (2022). *Política de Extensão e Inovação*. Maputo, Conselho Universitário, Resolução Nº17/CUP/Maputo.
- UPM (2021). *Política de Pesquisa*. Maputo, Conselho Universitário, Resolução Nº3/CUP/Maputo.